



DYNAMIEKEN ACHTER DE
IMPLEMENTATIE VAN HET M-
DECREET
Een casestudieonderzoek

A. Van Mieghem, K. Verschueren, K. Petry, & E. Struyf



DYNAMIEKEN ACHTER DE IMPLEMENTATIE VAN HET M- DECREET

Een casestudieonderzoek

Aster Van Mieghem, Karine Verschueren, Katja Petry & Elke Struyf

Promotor: Prof. dr. Elke Struyf

Copromotoren: Prof. dr. Karine Verschueren & Prof. dr. Katja Petry

Research paper SONO/2018.OL1.4/1

Antwerpen, september 2018

Het Steunpunt Onderwijsonderzoek is een samenwerkingsverband van UGent, KU Leuven, VUB, UA en ArteveldeHogeschool.

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Van Mieghem, A., Verschueren, K, Petry, K, & Struyf, E. (2018). Dynamieken achter de implementatie van het M-decreet: Een casestudieonderzoek. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Voor meer informatie over deze publicatie Aster.VanMieghem@UAntwerpen.be

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

In deze publicatie wordt de mening van de auteur weergegeven en niet die van de Vlaamse overheid. De Vlaamse overheid is niet aansprakelijk voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de opgenomen gegevens.

© 2017 STEUNPUNT ONDERWIJSONDERZOEK

p.a. Coördinatie Steunpunt Onderwijsonderzoek
UGent - Vakgroep Onderwijskunde
Henri Dunantlaan 2, BE 9000 Gent

Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpuntsono.be

Voorwoord

Wereldwijd hebben internationale verklaringen en verdragen reeds lang aandacht gevestigd op het bewerkstelligen van inclusief onderwijs (Verenigde naties, 1984; 2006). Het VN-verdrag inzake de Rechten voor Personen met een Handicap werd in 2009 geratificeerd door de België. Artikel 24 van dit verdrag behandelt onderwijs en stelt dat landen die dit verdrag ondertekend hebben een inclusief onderwijssysteem op alle niveaus en binnen alle voorzieningen dienen te waarborgen. In Vlaanderen werd bijgevolg het M-decreet uitgerold, dat sinds september 2015 ook geïmplementeerd werd in de scholen. Het M-decreet streeft ernaar om meer leerlingen les te laten volgen in het gewoon onderwijs en minder in het buitengewoon onderwijs. Deze implementatie brengt heel wat uitdagingen met zich mee voor scholen. De Vlaamse overheid komt aan deze uitdagingen tegemoet door in te zetten op diverse professionaliseringsinitiatieven: nascholingsinitiatieven die focussen op de implementatie van het M-decreet, de (pre)waarborgregeling en competentiebegeleiding.

Voorliggend onderzoek heeft als doel om de implementatie van het M-decreet door middel van casestudieonderzoek in 20 scholen (10 lagere en 10 secundaire scholen) diepgaand te bestuderen. De verkregen data werden per school (verticaal) en over de scholen heen (horizontaal) geanalyseerd. We eindigen met de beschrijving van enkele dynamieken achter de implementatie van het M-decreet. Deze werden afgetoetst aan het model van het geïntegreerd zorgbeleid en op basis hiervan stellen we een herwerkt model voor.

Dit onderzoek had nooit kunnen plaatsvinden zonder de bereidwillige medewerking van de geïnterviewde directieleden, leraren, ondersteuners en leerlingen uit de 20 betrokken scholen. De onderzoekers willen hen dan ook hartelijk danken voor hun deelname en input. Eveneens willen we de opdrachtgever - het Departement Onderwijs en Vorming - bedanken om dit interessante onderzoek te kunnen bewerkstelligen, evenals de leden van de stuurgroep voor hun waardevolle feedback.

Inhoud

Voorwoord	4
Inhoud	5
Beleidssamenvatting	6
HOOFDSTUK 1: INLEIDING	14
1.1 Het M-decreet	14
1.2 Het zorgcontinuüm als rode draad voor het zorgbeleid op school	14
Onderzoeksvragen	15
HOOFDSTUK 2: METHODE	17
2.1. Selectie van scholen	17
2.2. Dataverzameling	19
2.3. Data-analyse	29
2.4. Validiteit en betrouwbaarheid	30
HOOFDSTUK 3: HORIZONTALE ANALYSE - Basisonderwijs	31
Leeswijzer	31
INPUT met betrekking tot het M-decreet	34
PROCES met betrekking tot het M-decreet	52
UITKOMSTEN met betrekking tot het M-decreet	88
HOOFDSTUK 4: HORIZONTALE ANALYSE – Secundair Onderwijs	93
INPUT met betrekking tot het M-decreet	93
PROCES met betrekking tot het M-decreet	115
UITKOMSTEN met betrekking tot het M-decreet	153
HOOFDSTUK 5: DISCUSSIE EN CONCLUSIE	161
INPUT met betrekking tot het M-decreet	162
PROCES met betrekking tot de implementatie van het M-decreet	164
UITKOMSTEN met betrekking tot het M-decreet	170
Dynamieken achter het M-decreet	172
Afsluitende reflecties bij het onderzoek	178
Referenties	179

Beleidssamenvatting

Wereldwijd hebben internationale verklaringen en verdragen reeds lang aandacht gevestigd op het bewerkstelligen van inclusief onderwijs (Verenigde naties, 1984; 2006). Het VN-verdrag inzake de Rechten voor Personen met een Handicap werd in 2009 geratificeerd door de België. Artikel 24 van dit verdrag behandelt onderwijs en stelt dat landen die dit verdrag ondertekend hebben een inclusief onderwijssysteem op alle niveaus en binnen alle voorzieningen dienen te waarborgen. In Vlaanderen werd bijgevolg het M-decreet uitgerold, dat sinds september 2015 ook geïmplementeerd werd in de scholen. Het M-decreet streeft ernaar om meer leerlingen les te laten volgen in het gewoon onderwijs en minder in het buitengewoon onderwijs. Deze implementatie brengt voor scholen heel wat uitdagingen met zich mee. De Vlaamse overheid tracht aan deze uitdagingen tegemoet komen door in te zetten op diverse professionaliseringsinitiatieven: nascholingsinitiatieven die focussen op de implementatie van het M-decreet, de (pre)waarborgregeling en competentiebegeleiding. Voorliggend onderzoek heeft als doel om de implementatie van het M-decreet meer diepgaand te gaan bestuderen, en dynamieken bloot te leggen die schuilgaan achter de implementatie van het M-decreet.

Om een antwoord te kunnen bieden op deze onderzoeksvragen, werd een casestudieonderzoek in 20 scholen, 10 lagere en 10 secundaire, opgezet waarbij in elke school semi-gestructureerde interviews afgenomen werden bij directieleden (N=26) en semi-gestructureerde focusgroepsgesprekken met leraren (N=78), ondersteuners (N=71), en leerlingen (N=105). Ondersteuners zijn zowel interne ondersteuners (zorgleraren, zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders, ...) als externe ondersteuners (pedagogisch begeleiders (PBD), ondersteuners vanuit Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) en vanuit het ondersteuningsmodel). Eerst werd een analyse per school gemaakt die ook aan de school in kwestie bezorgd werd als member-check. Vervolgens werden ook thematische analyses per onderwijsvorm uitgevoerd. Deze analyses werden in Nvivo uitgevoerd aan de hand van een op voorhand opgestelde codeboom gebaseerd op het input-proces-uitkomstenmodel van Kyriazopoulou en Weber (2009) en de begeleidende onderzoeksvragen.

Uit de resultaten kunnen we opmaken dat de implementatie van inclusief onderwijs in scholen een holistische aanpak vergt, ofwel dient te vertrekken vanuit een '*whole-school approach*'. Een *whole-school approach* stelt dat alle aspecten binnen een school bijdragen aan de leeruitkomsten en het welbevinden van leerlingen. Het model van geïntegreerde zorg vertrekt vanuit deze visie en reikt zeven pijlers aan ter ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften: (1) een duidelijke zorgvisie, (2) de ondersteunende rol van de directie, (3) ondersteunende structuren en procedures binnen de school, (4) schoolinterne samenwerking, (5) samenwerking met externen (in de Vlaamse onderwijscontext bijvoorbeeld met het Centrum voor Leerlingenbegeleiding, buitenschoolse hulpverleners, buitengewoon onderwijs, pedagogische begeleidingsdienst, scholengemeenschap...), (6) samenwerking met ouders, en (7) professionalisering van het schoolteam (Struyf, Adriaensens & Verschueren, 2013). In wat volgt toetsen we de bevindingen uit dit onderzoek af aan deze zeven pijlers.

1. Een duidelijke zorgvisie

Een doordachte, duidelijk gecommuniceerde en gedragen zorgvisie hebben we niet in alle scholen kunnen vaststellen. In sommige scholen uit beide onderwijsniveaus is er wel een doordachte zorgvisie aanwezig, maar kwam deze niet in onderling overleg tot stand en werd deze niet duidelijk gecommuniceerd, en is deze bijgevolg ook niet gedragen door het hele schoolteam. Wanneer we kijken naar de uitwerking van de zorgvisie in het zorgbeleid, dan concluderen we dat de scholen uit het secundair onderwijs hier sinds de implementatie van het M-decreet sterk in geëvolueerd zijn en hier doelgericht op inzetten. Deze positieve evolutie heeft ons inziens vooral te maken met het sterk beleidsvoerend vermogen dat we in de secundaire scholen vaststelden (zie ook pijler 2. De ondersteunende rol van de directie). Daarbij stellen we vast dat de schaalvergroting waar soms op wordt aangestuurd het schoolbeleidsteam in dit verband voor nieuwe uitdagingen stelt. In enkele scholen was er immers sprake van diverse zelfsturende subteams met andere visies op zorg. Meer bepaald merken we dat in scholen die tot stand gekomen zijn na een fusie van meerdere scholen – in dit onderzoek telkens secundaire scholen – soms meerdere culturen en gewoontes aanwezig zijn. Het creëren van één zorgvisie – met hieraan gekoppeld een eenduidig zorgbeleid en gelijkaardige zorgpraktijken – is dan ook een proces dat voortdurend bijgesteld dient te worden, bijvoorbeeld naar aanleiding van de inschrijving van een leerling met specifieke onderwijsbehoeften (SOB) waar het schoolteam niet of minder vertrouwd mee is. Ook wanneer het schoolteam versterkt wordt door nieuwe personeelsleden, of er personeelwissels plaatsvinden, kan dit een bijstelling van de zorgvisie teweegbrengen. Wat opvalt is dat een doordachte zorgvisie in beide onderwijsniveaus voornamelijk door het schoolbeleidsteam bewerkstelligd wordt, en leraren hier vaak weinig zicht op hebben. Het is maar wanneer deze gericht aan een praktijk gekoppeld wordt (bv. co-teaching, structureel ingebedde remediëringlessen, modulaire werking, standaardprocedure rond het uitzoeken en toepassen van maatregelen of redelijke aanpassingen, ...), dat er meer gedragenheid ontstaat binnen het schoolteam van deze zorgvisie. De vertaalslag van het zorgbeleid naar concrete praktijken, maakt de zorgvisie zichtbaar. Het sterke beleidsvoerend vermogen van scholen speelt hierin een grote rol.

Binnen een doordachte zorgvisie dient er zowel aandacht te zijn voor leerprestaties (of academische doelen) als voor het welbevinden (of sociale doelen) van leerlingen. We stellen vast dat sociale doelen voor leerlingen met SOB minstens even belangrijk geacht worden als academische doelen. Voor een leerling die zich goed voelt op school in combinatie met mindere academische prestaties, maar waarbij wel leervorderingen worden vastgesteld, willen leraren moeite doen. Dit geeft hen voldoening. Wanneer op geen van beiden vlakken iets bereikt wordt, gaan leraren er van uit dat de leerling beter af is in een andere school, doorgaans een school voor buitengewoon onderwijs. We stellen daarnaast ook vast dat vooral het al dan niet bereiken van academische doelen de percepties van schoolactoren ten aanzien van de implementatie van inclusief onderwijs kleuren. In het basisonderwijs wordt gesproken over de voorbereiding op het secundair onderwijs, en zal men de academische doelen daarop afstemmen. Met deze finaliteit in het achterhoofd voorspellen schoolactoren uit het basisonderwijs doorgaans weinig problemen voor leerlingen met SOB. In het secundair onderwijs daarentegen, wordt de leerling voorbereid op het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt. Vooral deze laatste finaliteit van het secundair onderwijs baart schoolactoren uit het secundair onderwijs zorgen. Zij geven aan dat de maatschappij nog niet inclusief is en maken zich daarom ernstige zorgen over de toekomst van sommige van deze leerlingen. Goede praktijkvoorbeelden van leerlingen met SOB die na het secundair onderwijs hun weg vinden in het (gewone) arbeidscircuit, zouden schoolactoren uit het secundair onderwijs perspectieven kunnen bieden.

2. De ondersteunende rol van de directie

Het belang van een doordachte en duidelijk gecommuniceerde zorgvisie die gedragen wordt door het schoolteam, is gebleken uit de vorige pijler. Het onderzoek toont aan dat de directie hierbij een belangrijke faciliterende rol opneemt, ook het zorgbeleid mee vormgeeft en lijnen uitzet voor een grondige implementatie van dit zorgbeleid in de school. In het onderzoek faciliteren directieleden dit proces onder meer door leden van het schoolteam te betrekken in werkgroepen die als focus de uitwerking van een zorgvisie, -beleid en -werking beogen. Daarnaast stellen we in dit onderzoek vast dat het beleidsvoerend vermogen in de secundaire scholen over het algemeen groter is dan in de bevroegde basisscholen. Enkele aspecten gerelateerd aan de verschillen in onderwijsniveau spelen hierin mee. Het lerarenteam in een secundaire school is immers doorgaans beduidend groter dan dat in een basisschool; daarom zijn directieleden uit het secundair onderwijs genoodzaakt om op een meer formele manier te communiceren. Daarnaast geven meerdere leraren les aan de leerling met SOB, waardoor eveneens formele afspraken gemaakt dienen te worden tussen deze leraren, onder meer over de maatregelen die genomen zullen worden om deze leerling te ondersteunen. Hierdoor stellen we een meer geformaliseerd uitgebouwd zorgbeleid vast in de bestudeerde secundaire scholen dan in de bestudeerde basisscholen. Daarnaast nemen directieleden ook een ondersteunende rol op in het schoolteam door – wanneer nodig – in gesprek te gaan met leraren over facetten van de zorgwerking waardoor weerstand gekanaliseerd, uitgeklaard en aangepakt kan worden.

Wanneer het gaat over het inschrijven van leerlingen met SOB, dan stellen we vast dat leraren uit beide onderwijsniveaus zich hierbij onvoldoende betrokken voelen. Het inschrijven van leerlingen behoort in beide onderwijsniveaus doorgaans tot het takenpakket van directieteamleden. Voornamelijk leraren uit het secundair onderwijs kaarten dit probleem van onbetrokkenheid aan. Dit kan verklaard worden door de verschillen in organisatievorm per onderwijsniveau. In het basisonderwijs wordt de leerling doorgaans een heel schooljaar opgevolgd door één leraar, terwijl dit in het secundair onderwijs meerdere leraren zijn. Voor directieleden uit het basisonderwijs is het bijgevolg meer vanzelfsprekend om die ene leraar bij het overleg rond de inschrijving te betrekken. Wel blijken in de helft van de onderzochte basisscholen leraren en directieleden een uiteenlopende kijk te hebben op de mate van betrokkenheid. Directieleden geven aan dat de leraren actief gehoord worden tijdens het inschrijvingsproces, terwijl de leraren zelf aangeven dat zij enkel na afloop geïnformeerd worden over de inschrijving. Het is dan ook van belang dat directieleden hier aandacht voor hebben en leraren inlichten over het 'recht op inschrijven' dat leerlingen hebben indien de gevraagde aanpassingen redelijk zijn.

3. Ondersteunende structuren en procedures binnen de school

Een goed zorgbeleid impliceert dat de zorgvisie ook vertaald wordt naar de praktijk. Hierin spelen ondersteunende structuren en procedures een faciliterende rol. Wanneer er immers ondersteunende zorgstructuren en -procedures in de school aanwezig zijn, geeft dit de leraar een houvast. We denken dan onder meer aan een stappenplan dat gehanteerd kan worden wanneer een leerling met SOB zich wil inschrijven: in gesprek gaan met ouders, mogelijke maatregelen bekijken met interne ondersteuners, wanneer mogelijk in gesprek gaan met externe ondersteuners voor extra tips, enzovoort. Eveneens dienen ook ondersteunende zorgstructuren en -procedures opgezet te worden rond het nemen van maatregelen en kunnen praktijken hierbij gericht ingezet worden (bv. co-teaching, structureel ingebedde remediëringlessen, modulaire werking,...).

In voorliggend onderzoek stellen we vast dat basisscholen al meer aanpassingen hadden doorgevoerd in de zorgstructuren en -procedures voor de implementatie van het M-decreet dan de secundaire scholen. Mede hierdoor staan respondenten uit het basisonderwijs over het algemeen wellicht positiever tegenover het M-decreet, in tegenstelling tot respondenten – en dan voornamelijk leraren – uit het secundair onderwijs.

Daarnaast stellen we vast dat er wel een nood moet zijn in de school om ondersteunende zorgstructuren en -procedures uit te werken in de school. Deze nood kan enerzijds gecreëerd worden door nieuwe (externe) regelgeving, wat bij het M-decreet het geval is, maar anderzijds kan deze ook ontstaan intern, vanuit de scholen zelf, door de instroom van een hoog aantal leerlingen met SOB of een sterke focus op zorg. Binnen dit onderzoek merkten we dat beide samen liepen, waardoor veranderingen doorgevoerd werden in de klas- en schoolpraktijk. Voornamelijk in het secundair onderwijs merken we dat scholen met een hoog aantal leerlingen met SOB en scholen die vanuit een reeds bestaande schoolvisie sterk inzetten op zorg, het M-decreet aangrepen als katalysator om nog een aantal veranderingen door te voeren of op punt te stellen. We stellen vast dat zowel de basis- als secundaire scholen met een (heel) hoog aantal leerlingen met SOB doorgaans reeds langer bezig zijn met de uitwerking van een zorgbeleid, wat een duidelijke weerslag heeft op de school- en klaspraktijk. In deze scholen zijn de leraren meer doordrongen om vanuit een sociaal model te kijken naar moeilijkheden en beperkingen van leerlingen, in plaats van een beperking te bekijken vanuit een deficitmodel. Bijgevolg zullen leraren in deze scholen dan ook gemakkelijker hun eigen handelen in vraag stellen en op zoek gaan naar hoe zij barrières in het leren van deze leerlingen kunnen verminderen.

Eveneens viel het op dat veel respondentengroepen in beide onderwijsniveaus aangeven dat er weinig tot niets veranderd is in de school sinds de implementatie van het M-decreet. Respondenten geven aan dat de leerlinginstroom quasi hetzelfde gebleven is, behalve in de B-stroom van het secundair onderwijs. Wel wordt er verwezen naar maatschappelijke tendensen die reeds langer aan de orde zijn, zoals de groeiende diversiteit in de leerlingenpopulatie. Om tegemoet te kunnen komen aan deze groeiende diversiteit, voelde men reeds voor het M-decreet de nood om op een meer gedifferentieerde manier les te geven (zie ook pijler 7. Professionalisering van het schoolteam). We kunnen besluiten dat investeren in een sterk en gedragen zorgbeleid en het in de praktijk brengen daarvan, essentieel blijkt voor een effectieve implementatie van het M-decreet. Dit biedt leden van het schoolteam immers een houvast.

4. Schoolinterne samenwerking

Het bewerkstelligen van inclusief onderwijs is niet enkel de taak van de betrokken leraar of leraren, maar van alle leden van het schoolteam. Ondersteuning via collega's is dan ook een belangrijke pijler van het geïntegreerd zorgmodel. Leraren uit beide onderwijsniveaus geven aan ondersteuning te ervaren via collega's. In beide onderwijsniveaus wordt ondersteuning van leden van het interne zorgteam ervaren, maar leraren uit het secundair onderwijs vermelden ook expliciet ondersteuning te ervaren via collega-leraren. Dit is eveneens te verklaren vanuit de organisatievorm die gangbaar is in het secundair onderwijs. Leraren in het secundair onderwijs werken immers samen in vakgroepen, maar geven ook les aan eenzelfde klasgroep waardoor meer formele structuren in de school aanwezig zijn om met elkaar hierover te overleggen en te komen tot algemeen gedragen redelijke aanpassingen, al dan niet via groepsdruk uitgeoefend door leraren tijdens het overleg. Voor het basisonderwijs stellen we vast dat een openklasdeurenbeleid en werkvormen die inzetten op het verhogen van samenwerking (zoals co-teaching) de ondersteuning via medeleraren kan versterken. Leraren worden

door interne ondersteuners (zorgleraren, zorgcoördinatoren, en leerlingenbegeleiders) - en medeleraren in het secundair onderwijs - voornamelijk ondersteund in het zoeken naar concrete oplossingen voor gestelde problemen en verkrijgen dus vraaggestuurde ondersteuning. Wel merken we verschillen in de primaire focus van de ondersteuning in beide onderwijsniveaus. In het basisonderwijs ligt deze focus doorgaans op het ondersteunen van de leerling met SOB, terwijl deze in het secundair onderwijs meer bij het versterken van de leraar in de omgang met de leerling met SOB ligt. In het basisonderwijs geven respondenten ook aan dat meer ondersteuning gericht op het versterken van de leraar gewenst is. De redenering hierachter is dat wanneer meer gefocust wordt op het versterken van de leraar in het omgaan met leerlingen met SOB, de leraar zich meer handelingsbekwaam zal voelen in de omgang met deze leerlingen. Hierdoor worden leraren dan ook minder afhankelijk van interne (of externe) ondersteuning. Het doel hiervan is om de leraar te empoweren en te versterken in het omgaan met de diverse noden die zich aanbieden in de klas. De leraar is immers de spilfiguur in het verstrekken van zorg voor alle leerlingen. Toch geven leraren uit de bevroegde basisscholen en de meerderheid van leraren uit de bevroegde secundaire scholen aan dat de geboden ondersteuning best nog uitgebreid wordt via interne en externe ondersteuning (zie pijler 5. Samenwerking met externen).

Daarnaast is schoolinterne samenwerking ook van belang om kennisoverdracht binnen de school te bevorderen. Hierin spelen de interne ondersteuners (zorgleraren, zorgcoördinatoren, en leerlingenbegeleiders) een sleutelrol. Zij hebben een overzicht over alle – of meerdere – zorgpraktijken binnen de school en kunnen de transitie van opgedane kennis bevorderen. Dit kan onder meer door een toelichting tijdens een personeelsvergadering, maar evengoed door de klas van een leraar over te nemen en die leraar te laten gaan kijken naar hoe een andere leraar met een(zelfde) zorgnood in de klas omgaat.

5. Samenwerking met ouders

De samenwerking tussen het schoolteam en de ouders start van zodra de ouders hun kind met SOB in de school beogen in te schrijven. We merken echter op dat in een aantal scholen ontradringsstrategieën gehanteerd worden om deze leerlingen te weren uit hun school. Bij enkele ontradringsstrategieën wordt de officiële regelgeving gevolgd: na de inschrijving wordt de leerling doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs (BuO) of tijdelijk uitgesloten. Daarnaast worden ook niet-officiële strategieën gehanteerd, waarbij men de inschrijving aan de ouders en de leerling afraadt alvorens deze leerling officieel ingeschreven wordt. We stellen wel vast dat de directie of verantwoordelijke voor het inschrijven van leerlingen met SOB in bijna alle scholen met de ouders van leerlingen met SOB in gesprek gaan. Daarnaast hechten in het secundair onderwijs een aantal scholen er ook belang aan om de leerling met SOB te spreken alvorens hij/zij ingeschreven wordt. Respondenten willen hierbij voornamelijk peilen bij de leerling of hij/zij ook effectief zelf naar de school wil komen. In de bevroegde basisscholen was dat niet het geval. Daarnaast is het eveneens opmerkelijk dat in beide onderwijsniveaus ouders maar in een minderheid van de bevroegde scholen als partner betrokken worden bij het bepalen van redelijke aanpassingen. Ouders en schoolactoren dienen nochtans samen achter de aanpak/maatregelen te staan voor het kind met SOB, vooral wanneer het nodig is bepaalde maatregelen ook thuis toe te passen (bijvoorbeeld bij het maken van huiswerk). Daarenboven kennen ouders hun kind het beste en kunnen zij de school dus ook helpen bij het vinden van een aanpak die werkt voor hun kind. Hierbij is overleg dan ook een topprioriteit.

6. Samenwerking met externen

Naast interne samenwerkingen waarderen leraren eveneens het aandeel van externe ondersteuners (zowel ondersteuners met een achtergrond in het buitengewoon onderwijs als therapeuten, pedagogisch begeleiders, CLB-medewerkers) in beide onderwijsniveaus. Externe ondersteuners bundelen hun krachten met interne ondersteuners om leraren en leerlingen met SOB te ondersteunen via bijvoorbeeld casusgericht overleg, het versterken van interne ondersteuners bij ondersteuning in de klas, het geven van theoretische uiteenzettingen, of het mee nadenken over de vormgeving en uitwerking van de zorgvisie en het zorgbeleid. Externe ondersteuners gaan dus samen met het schoolteam op zoek naar oplossingen voor problemen die zich voordoen bij leerlingen met SOB. Daarnaast kunnen zij op verschillende manieren een meerwaarde bieden. Doorgaans zijn externe ondersteuners namelijk meer geprofessionaliseerd in het omgaan met leerlingen met SOB vanuit hun opleiding of hebben zij ervaring opgebouwd in het buitengewoon onderwijs. Eveneens zijn externe ondersteuners vaak verbonden of betrokken bij meerdere scholen, wat hen de mogelijkheid geeft om 'over het muurtje te kijken.' Externe ondersteuners kunnen dus goede praktijkvoorbeelden van de ene school transfereren naar de andere school. Uit het onderzoek blijkt vervolgens dat het verduidelijken van een rolverdeling voor externe ondersteuners, interne ondersteuners en leraren bij aanvang van een samenwerking de weerstand van leraren kan verminderen ten aanzien van ondersteuning geboden door externe ondersteuners en zal dit aldus de samenwerking bevorderen. Net zoals voor de schoolinterne begeleiding willen leraren meer en duurzamere ondersteuning van externen.

7. Professionalisering van het schoolteam

In beide onderwijsniveaus zetten scholen sterk in op het professionaliseren van leden van het schoolteam met betrekking tot zorg. Toch stellen we vast dat scholen secundair onderwijs hier meer gericht op inzetten dan scholen basisonderwijs. Enerzijds merken we dat de grootte van het zorgteam in het secundair onderwijs een faciliterende rol speelt inzake het gericht inzetten van leden van het zorgteam, hierdoor is er ruimte om meer specifieke functies te creëren. Zo is er één secundaire school waarin een interne ondersteuner expliciet de taak gekregen heeft om de implementatie van het M-decreet in de school vorm te geven. Hij gaat de regelgeving van het M-decreet na en zorgt ervoor dat de school binnen deze regelgeving de juiste beslissingen maakt. We merken op dat voornamelijk secundaire scholen met een eerder hoog of gemiddeld aantal leerlingen met SOB hierop inzetten. Anderzijds speelt ook het sterkere beleidsvoerend vermogen in scholen in het secundair onderwijs (zie pijler 2. De ondersteunende rol van de directie) een faciliterende rol. Zo worden leraren meer aangemoedigd om zich bij te scholen, of zich om te scholen in functie van bijvoorbeeld een zorgfunctie die zij op school opnemen. Deze herscholing wordt daarenboven sterk ondersteund vanuit de school en gewaardeerd en gestimuleerd door de directie. In het basisonderwijs merken we dat hier minder expliciet aandacht op gevestigd wordt, maar zien we dat directieleden eveneens hun zorgteam stimuleren om zich te professionaliseren waar mogelijk. We merken dat voornamelijk secundaire scholen die sterk inzetten op zorg dit stimuleren.

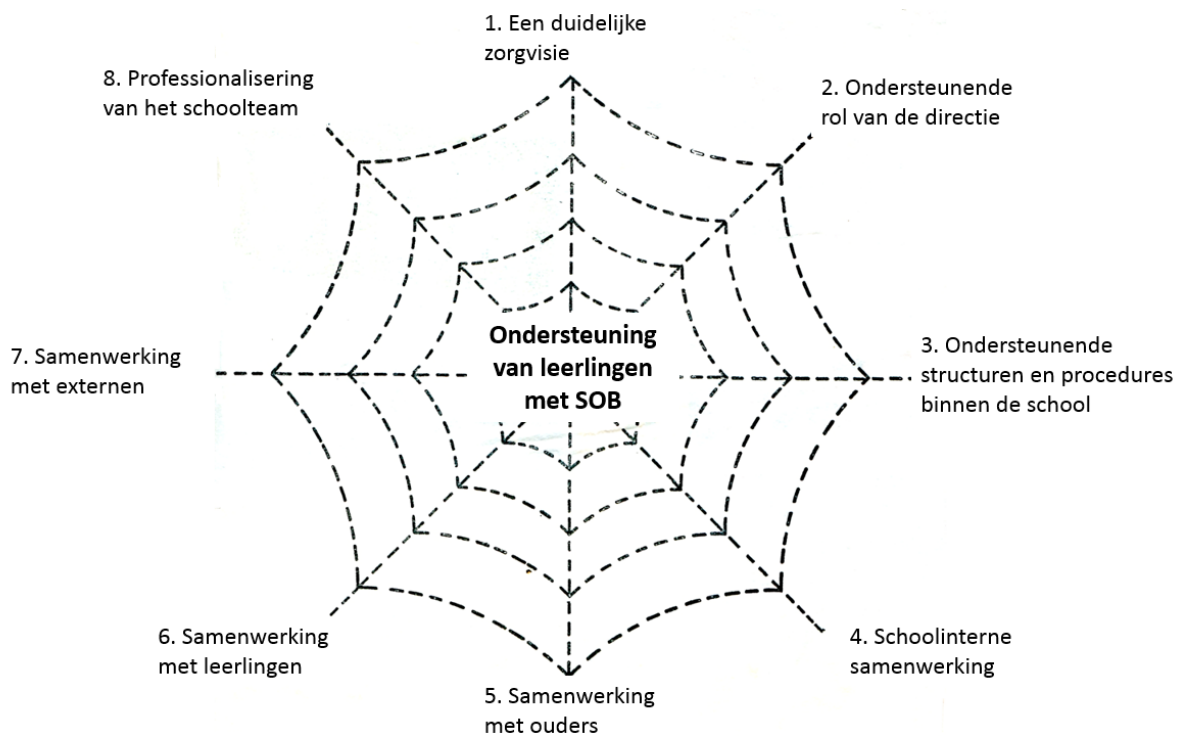
Daarnaast stellen we bij de leraren uit beide onderwijsniveaus veranderende percepties vast ten aanzien van het M-decreet (zie ook pijler 1. Een duidelijke zorgvisie). Deze zijn in beide onderwijsniveaus, maar voornamelijk in het basisonderwijs, gerelateerd aan onderwijservaring – en staan dus deels los van de implementatie van het M-decreet –, en het groter wordende competentiegevoel over het eigen lesgeven. Wanneer ze zich zelfzekerder voelen, blijken leraren meer open te staan om ook leerlingen met meer complexe SOB in hun klas te verwelkomen. De

deelnemende leraren uit het secundair onderwijs halen vooral aan dat hun attitude in een meer negatieve zin geëvolueerd is – dus dat ze meer kritisch staan ten opzichte van het evolueren naar meer inclusief onderwijs - en wijten dit aan het feit dat ze zich onvoldoende ondersteund voelden wanneer ze in hun klas geconfronteerd werden met een leerling met SOB – wat wel als een gevolg gezien kan worden van de implementatie van het M-decreet. Hieruit besluiten we dat in beide onderwijsniveaus professionalisering gericht op het handelingsbekwaam maken van leraren ten aanzien van leerlingen met SOB van belang is. Daarenboven stellen we vast dat ook respondenten uit het secundair onderwijs – voornamelijk leraren – negatiever staan ten aanzien van de kwaliteit van het onderwijs sinds de implementatie van het M-decreet dan de respondenten uit het basisonderwijs. Zij vinden dat de kwaliteit van het onderwijs eerder gedaald is sinds de implementatie van het M-decreet. Eerder onderzoek toont aan dat percepties beïnvloed worden door ervaringen en dat deze ervaringen positief beïnvloed kunnen worden door gepaste ondersteuning en professionalisering te voorzien.

Tot slot wordt aangegeven dat het M-decreet ook als een paraplu begrip aangegrepen wordt voor bredere maatschappelijke ontwikkelingen die al langer dan de implementatie van het M-decreet aan de gang zijn. Hiermee doelt men bijvoorbeeld op de stijgende diversiteit in de populatie, en dus ook in de leerlingenpopulatie op school, waardoor in heel wat scholen reeds de nood ontstond om een meer gedifferentieerde aanpak te hanteren in de klas (zie ook pijler 3. Ondersteunende structuren en procedures). Deze aanpak vraagt inspanningen van het schoolteam en stuit hierdoor soms op weerstand. Het M-decreet heeft het belang aangescherpt om nog meer in te zetten op differentiëren naargelang de onderwijsbehoeften van de leerlingen in de klas. In de schoolteams werd het M-decreet dan ook aangegrepen als een rechtsgeldig argument om nog meer in te zetten op differentiatie in de klas en op school. Het M-decreet wordt dus enerzijds gezien als een katalysator om meer differentiatie te bewerkstelligen en zich hierin te gaan professionaliseren, wat als positief gepercipieerd wordt, maar het legt ook een veel grotere druk op scholen en leraren, wat als negatief ervaren wordt.

Het model van geïntegreerde zorg stelt dat leraren een spilfiguur vormen in het verstrekken van zorg in de klas aan leerlingen met SOB. Leraren staan er echter niet alleen voor. Ondersteuning vanuit een goed uitgebouwd zorgbeleid en samenwerking met collega's uit het schoolteam – zowel medeleraren, leden van het zorgteam als de directie –, evenals met externe ondersteuners is hierbij van belang.

Toch merken we nog een hiaat op in het huidige geïntegreerd zorgmodel. De stem van de leerling wordt hierin namelijk niet opgenomen. Daarom stellen we het geïntegreerd zorgmodel 2.0 voor:



Figuur 1: Het geïntegreerd zorgmodel 2.0

In dit model werd nog een achtste pijler toegevoegd, waardoor leerlingen met SOB en hun medeleerlingen expliciet een stem krijgen. Voorliggend onderzoek wijst immers uit dat leerlingen met SOB en hun medeleerlingen weinig tot niet betrokken worden bij het bepalen en toepassen van maatregelen, ofwel redelijke aanpassingen, in beide onderwijsniveaus. Het is nochtans van belang dat leerlingen met SOB en hun medeleerlingen zich goed voelen bij de genomen maatregelen. Daarnaast kan het zijn dat zij ook mogelijke oplossingen – in de vorm van maatregelen – opwerpen waaraan nog niet gedacht werd. Daarnaast is dit model opgebouwd aan de hand van een spinnenweb. Hiermee willen we de *'whole-school approach'*-redenering waarop dit model gebaseerd is, nog extra in de verf zetten. Alle acht pijlers zijn immers van belang om een goede ondersteuning voor leerlingen met SOB te kunnen verschaffen. Wanneer één pijler niet meegenomen wordt, verzwakt het hele web.

Tot slot kunnen we uit het voorgaande concluderen dat het M-decreet niet alleen gaat over inclusie van leerlingen met SOB (of leerlingen met een profiel buitengewoon onderwijs), maar dat het M-decreet onlosmakelijk verbonden is met het realiseren van gepaste zorg die aansluit bij de onderwijsbehoeften van alle leerlingen. Hiervoor is een goed doordacht zorgbeleid, dat vertrekt vanuit een gedragen zorgvisie en inzet op de bovenvermelde pijlers, noodzakelijk.

HOOFDSTUK 1: INLEIDING

Voorliggend rapport heeft als doel om processen en mechanismen die achter de implementatie van het M-decreet schuilgaan te ontrafelen. Meer specifiek beoogt dit exploratieve kwalitatieve casestudieonderzoek een meer diepgaand inzicht te krijgen in de percepties van directieleden, leraren, ondersteuners, en leerlingen in de ontwikkeling naar een meer inclusief onderwijssysteem. Daarnaast beoogt dit rapport ook een aanzet te geven voor mogelijk vervolgonderzoek rond de implementatie van het M-decreet.

1.1 Het M-decreet

Het M-decreet is sinds september 2015 van kracht in het Vlaamse onderwijslandschap en beoogt de realisatie van een meer inclusief onderwijssysteem. Dit decreet kwam tot stand nadat België onder meer het Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap ratificeerde (Verenigde Naties, 2006), waarin Artikel 24 het recht op inclusief onderwijs waarborgt. Uit cijfers bleek dat België het minder goed doet op vlak van streven naar inclusief onderwijs in vergelijking met andere Europese landen:

1. “België heeft in vergelijking met andere Europese landen relatief veel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In Vlaanderen volgt 4,35% van de Vlaamse leerlingen les in het buitengewoon basis- en secundair onderwijs.
2. België kiest meer dan andere landen voor een oplossing in aparte scholen.
3. Het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs bleef de laatste 10 jaren groeien. Sinds de goedkeuring van het M-decreet zien we een eerste daling” (Vlaamse Overheid, Het ABC van het M-decreet).

Wanneer we in dit rapport verwijzen naar inclusief onderwijs, hanteren we daarbij de volgende definitie: “Een volledige en actieve deelname van elke leerling in het regulier onderwijs, zodanig dat elke leerling zich volwaardig en geaccepteerd voelt in de school” (De Boer, 2012, p. 1). Het doel van het M-decreet is dan ook om “meer leerlingen in het gewoon onderwijs school te laten lopen en dus minder leerlingen naar scholen voor buitengewoon onderwijs te verwijzen” (Vlaamse Overheid, Grote lijnen van het M-decreet). Meer specifiek is het M-decreet opgebouwd aan de hand van zes krachtlijnen¹:

1. Eerst gewoon dan buitengewoon - **Mindshift**
2. Recht op inschrijven in een gewone school – **Meer inclusie**
3. Recht op redelijke aanpassingen - **Meesterschap**
4. Nieuwe types in buitengewoon onderwijs - **Modernisering**
5. Nieuwe toelatingsvoorwaarden buitengewoon onderwijs - **Medezeggenschap**
6. Ondersteuning voor het gewoon onderwijs – **Middelen voor meesterschap**

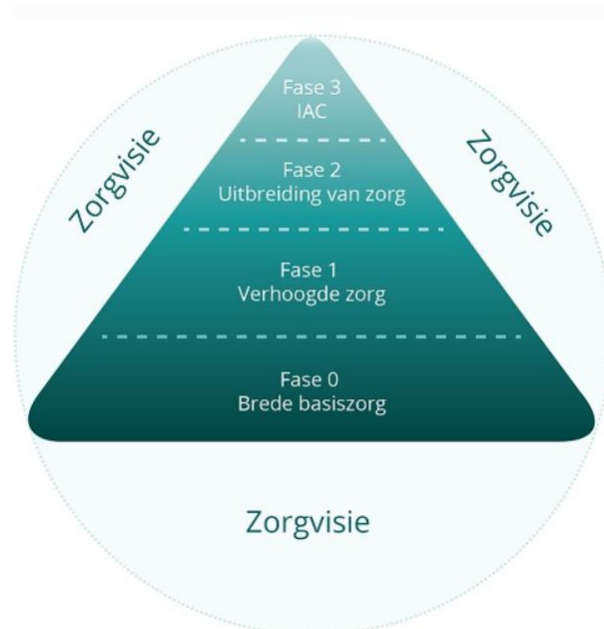
Voorliggend onderzoek spitst zich toe op het gewoon onderwijs, waardoor krachtlijnen 1, 2, 3 en 6 verder uitgediept worden. Meer bepaald willen we via dit onderzoek vat krijgen op de processen en mechanismen die achter de implementatie van het M-decreet schuilgaan.

1.2 Het zorgcontinuüm als rode draad voor het zorgbeleid op school

Het zorgcontinuüm is één van de kaders waarnaar het M-decreet expliciet verwijst. Scholen dienen het zorgcontinuüm (zie Figuur 1) in te bedden in hun geïntegreerd zorgbeleid. Er zijn in totaal vier - niet strikt gescheiden - opeenvolgende fases die worden doorlopen in het zorgcontinuüm (www.prodia.be). In al deze fases wordt een nauwe samenwerking tussen het schoolteam, de ouders en de leerling vooropgesteld. De eerste fase, fase 0, is de brede basiszorg. In deze fase worden maatregelen genomen die alle leerlingen ten goede komen. In de tweede fase, fase 1, neemt de school extra maatregelen (zoals remediëren, differentiëren, compenseren en dispensereren) die ervoor zorgen dat de leerling het gemeenschappelijk curriculum kan blijven volgen. Vanaf de derde fase, of fase 2: uitbreiding van zorg, wordt ook het CLB betrokken. Het CLB krijgt een actieve rol en onderzoekt wat de leerling, de leraren en de ouders kunnen doen en wat ze nodig hebben. Het

¹ Voor meer info zie: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet>

CLB stelt nadien eventueel een gemotiveerd verslag op, waarin het de nood aan uitbreiding van zorg motiveert. De vierde fase, fase 3: individueel aangepast curriculum (IAC), kan ingaan wanneer de nodige aanpassingen die de school onderneemt om een leerling met specifieke onderwijsbehoeften (SOB) het gemeenschappelijke curriculum te laten volgen niet volstaan. Het CLB stelt dan een verslag op. Dit verslag houdt in dat de leerling toegang heeft tot het buitengewoon onderwijs of tot een IAC in het gewoon onderwijs (www.prodia.be).



Figuur 2: Zorgcontinuüm

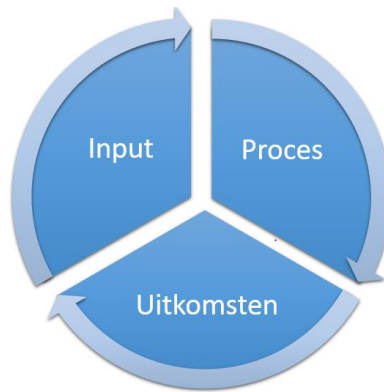
Figuur 1: Overzicht zorgcontinuüm

Binnen dit onderzoek focussen we op alle fasen van het zorgcontinuüm, aangezien we de processen en mechanismen die schuil gaan achter het M-decreet in zijn algemeenheid trachten te vatten.

Onderzoeksvragen

Volgens Kyriazopoulou en Weber (2009) zijn complexe implementatieprocessen – zoals de implementatie van het M-decreet – processen die steeds opgebouwd zijn aan de hand van inputgegevens, gevolgd door een proces dat plaatsvindt, waaruit specifieke uitkomsten voortvloeien die dan weer als input dienen voor een nieuwe cyclus (zie Figuur 1). Dit model is volgens hen ideaal om processen en mechanismen die van belang zijn bij de implementatie van inclusief onderwijs, in Vlaanderen het M-decreet, na te gaan.

- *Input* staat voor “alle aspecten die verstrekt worden aan het system om een bepaalde uitkomst te genereren” (p.14). Input kan variëren van financiële bronnen en beleidsontwikkelingen tot het opleidingsniveau van schoolactoren en infrastructurele voorzieningen. Voor dit onderzoek worden ook attitudes van belanghebbenden gerelateerd aan de implementatie van het M-decreet meegenomen onder het thema input omdat dit eveneens een invloed heeft op de uitkomsten die gegenereerd worden.
- *Proces* beschrijft “alle onderwijsactiviteiten, waaronder procedures, school- en klaspraktijk” (p.15).
- *Uitkomsten* refereert naar “effectiviteitsmetingen zoals participatiecijfers of curriculaire prestaties” (p.15). Academische en functionele geletterdheid, onafhankelijkheid, en burgerschap werden als voorbeelden aangehaald door Kyriazopoulou and Weber (2009).



Figuur 3: input-proces- uitkomsten model (gebaseerd op Kyriazopoulou & Weber, 2009)

Aangezien de implementatie van het M-decreet getypeerd kan worden als zulk een complex proces, hebben we enkele onderzoeksvragen per onderdeel van dit proces geformuleerd, die ons doorheen dit onderzoek zullen leiden:

- **INPUT in relatie tot het M-decreet:**
 - Welke invulling geven de respondenten aan het M-decreet?
 - Welke opvattingen leven er over het M-decreet bij respondenten?
 - Wat was de impact van de implementatie van het M-decreet op de leerlinginstroom in de school?
 - Op welke manier wordt ingezet op professionalisering van lerarenteams?
- **PROCES met betrekking tot de implementatie van het M-decreet:**
 - In welke implementatiefase bevindt de school zich?
 - Welke ondersteuning wordt er geboden aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (SOB)?
 - Welke ondersteuning wordt er geboden aan leraren voor leerlingen met SOB?
 - Aan welke ondersteuning is nog nood?
- **UITKOMSTEN met betrekking tot het M-decreet:**
 - Wat is het gepercipieerde effect van het M-decreet op de kwaliteit van het onderwijs?
 - Wat zijn verwachte toekomstige ontwikkelingen naar aanleiding van de implementatie van het M-decreet?

Om een antwoord op deze onderzoeksvragen te kunnen bieden, zal gebruik gemaakt worden van een casestudieonderzoek.

HOOFDSTUK 2: METHODE

Casestudies geven een dieper inzicht in het ontstaan en de huidige vormgeving van het (zorg)beleid en de onderwijspraktijk en zijn daarom bijzonder geschikt om te achterhalen hoe de betrokkenen - het directieteam, leraren, ondersteuners, en leerlingen - de implementatie van het M-decreet ervaren en hieraan betekenis geven (Swanborn, 2010; Yin, 2009). Onder ondersteuners verstaan we zowel zorgleraren, zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders, interne kwaliteitszorg- of graadcoördinatoren als CLB-medewerkers, en ondersteuners² uit het ondersteuningsmodel.

2.1. Selectie van scholen

Vooreerst werden 20 scholen voor gewoon onderwijs, 10 uit het lager en 10 uit het secundair onderwijs, doelgericht geselecteerd op basis van (1) een al dan niet eerdere deelname aan door de overheid gefinancierde professionaliseringsinitiatieven in functie van de implementatie van het M-decreet en (2) de mate waarin het zorgbeleid op school uitgewerkt is.

De Vlaamse overheid heeft sinds de invoering van het M-decreet (1 september 2015) ingezet op meerdere **professionaliseringsinitiatieven**, zoals prioritaire nascholingen³ gericht op de implementatie van het M-decreet, de (pre)waarborgregeling⁴ en het ter beschikking stellen van competentiebegeleiders⁵. De prioritaire nascholingen zijn gericht op competentieontwikkeling binnen schoolteams en hun externe ondersteuners en worden door diverse onderwijsinstanties vormgegeven (bv. koepels, hogescholen, steunpunten, en private partners). De (pre)waarborgregeling werd ingevoerd om bij dalende leerlingenaantallen in het buitengewoon onderwijs, de expertise uit het buitengewoon onderwijs te kunnen inzetten in het gewoon onderwijs. Leraren en paramedici uit het buitengewoon onderwijs werken samen met scholen voor gewoon onderwijs met als doel hun expertise te verspreiden in deze scholen. De competentiebegeleiding is tot slot een vorm van begeleiding die georganiseerd wordt vanuit de pedagogische begeleidingsdiensten (PBD). Deze ondersteuning gaat in op specifieke vragen van ouders, schoolteams en CLB-medewerkers over het realiseren van inclusief onderwijs.

Via het departement Onderwijs en Vorming werden lijsten verkregen van alle scholen voor gewoon onderwijs die eerder deelnamen aan een prioritaire nascholing en/of genoten van de (pre)waarborgregeling. Een lijst van scholen die ondersteuning kregen van competentiebegeleiders was niet voorhanden. Omdat bovendien de intensiteit van de ondersteuning van competentiebegeleiders sterk varieert naargelang de vraag die de school hen stelt, werd deze vorm van ondersteuning aan scholen niet meegenomen als selectie criterium. Wel bevragen we de participanten uit de geselecteerde scholen naar hun ervaringen met competentiebegeleiders, zodat op deze manier hun bijdrage aan de processen en mechanismen rond de implementatie van het M-decreet zoals ervaren door de respondenten wel meegenomen wordt waar mogelijk. Naast het expliciet opnemen van scholen die participeerden aan een prioritaire nascholing of genoten van de (pre)waarborgregeling, selecteren we ook bewust scholen die hier geen ervaring mee hadden. Dit noemen we 'overige scholen', zoals weergegeven in Figuur 2. Deze scholen werden geselecteerd uit een eerdere steekproeftrekking van scholen die gecontacteerd

² Sinds het schooljaar 2017-2018 werd een nieuw ondersteuningsmodel uitgerold, waarbij leerlingen met SOB in scholen voor gewoon basis- en secundair onderwijs die zich in de 2^e of 3^e fase van het zorgcontinuüm situeren. De scholen kunnen bij dit ondersteuningsnetwerk ondersteuning aanvragen voor deze leerlingen. Voor meer info, zie: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ondersteuningsmodel-voor-leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoefte>

³ Voor meer informatie zie: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nascholing-op-initiatief-van-de-vlaamse-regering-2017-2018-m-decreet>

⁴ Voor meer informatie zie: https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ondersteuning-voor-leerkrachten-en-leerlingen-bij-specifieke-onderwijsbehoefte#Collegiale_ondersteuning

⁵ Voor meer informatie zie: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/competentieontwikkeling-m-decreet>

werden om deel te nemen aan het kwantitatieve onderzoek binnen de onderzoekslijn 1.4 'Evaluatie van het M-decreet', en van scholen die eerder toegestemd hadden voor deelname aan een onderzoek omtrent het M-decreet uitgevoerd door de onderwijsinspectie maar hiervoor uiteindelijk niet geselecteerd werden. Gezien meer scholen genoten hebben van de (pre)waarborgregeling in vergelijking met een deelname aan prioritaire nascholingen, werd de volgende verdeling beoogd (zie ook Figuur 1): 6 scholen uit het casestudieonderzoek hebben geparticipeerd aan een prioritaair nascholingsproject, 8 scholen genoten van de (pre)waarborgregeling en 6 scholen zijn 'overige scholen' (waarvan telkens de helft lagere en de helft secundaire scholen).

In tweede instantie werd ook een variatie in de mate waarin het **zorgbeleid** uitgewerkt is in de school, beoogd. Zowel in het basisonderwijs als het secundair onderwijs willen we scholen met een sterk en een minder sterk uitgebouwd zorgbeleid betrekken, en dit verdeeld over de drie groepen van professionaliseringsinitiatieven (prioritaire nascholingen, de (pre)waarborgregeling, en de overige scholen). Indicaties voor de mate waarin het zorgbeleid op school was uitgebouwd, werden bekomen via het meest recente doorlichtingsverslag.

Tot slot werd ook nog een spreiding beoogd qua onderwijskoepel, ligging (stedelijk vs. platteland), schoolgrootte en onderwijsvorm voor scholen secundair onderwijs (1^e graad: A-stroom en B-stroom, 2^e graad: ASO, BSO, KSO, TSO, 3^e graad ASO, BSO, KSO, TSO).

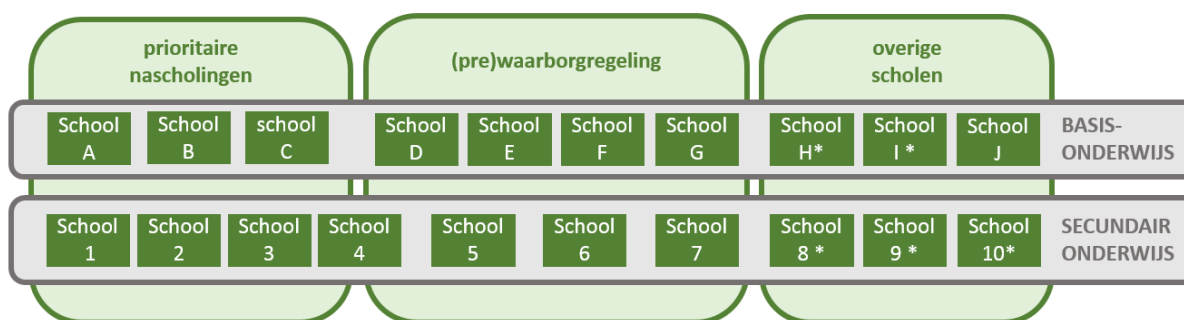
Vervolgens werd een eerste selectie gemaakt en een reservelijst aangelegd indien een school uit de eerste selectie niet toestemde voor een deelname aan het onderzoek. De geselecteerde scholen werden vervolgens zowel telefonisch als per mail uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek (zie Bijlage 1.1). In totaal werden 25 scholen aangesproken om tot de finale selectie te komen (zie Tabel 1).

Tabel 1: Deelnemende scholen

Onderwijsvorm	Koepel	Stad of platteland
basisonderwijs	GO!	platteland
basisonderwijs	Kath. Ond. VI.	stad
basisonderwijs	OVSG	platteland
basisonderwijs	Kath. Ond. VI.	platteland
basisonderwijs	Kath. Ond. VI.	platteland
basisonderwijs	OVSG	stad
basisonderwijs	Kath. Ond. VI.	platteland
basisonderwijs	Kath. Ond. VI.	platteland
basisonderwijs	Kath. Ond. VI.	platteland
basisonderwijs	Kath. Ond. VI.	stad
secundair onderwijs	OVSG	stad
secundair onderwijs	OVSG	platteland
secundair onderwijs	Kath. Ond. VI	stad
secundair onderwijs	GO!	stad
secundair onderwijs	GO!	stad
secundair onderwijs	GO!	platteland
secundair onderwijs	Kath. Ond. VI.	platteland
secundair onderwijs	Kath. Ond. VI.	platteland
secundair onderwijs	GO!	stad
secundair onderwijs	Kath. Ond. VI.	stad

In de verdere rapportering zal omwille van anonimiteitsredenen voor elke school uit het basisonderwijs een specifieke letter gehanteerd worden en voor elke secundaire school een cijfer. De letters en cijfers komen niet overeen met de volgorde in Tabel 1.

Figuur 1 geeft een overzicht van de uiteindelijke indeling van de deelnemende scholen.



Figuur 1: overzicht indeling deelnemende scholen

*staat voor scholen die genoten van competentiebegeleiding; school 4 genoot zowel van de prioritaire nascholing als de (pre)waarborgregeling.

Tabel 2 geeft een overzicht van de onderzoeksstappen en de gehanteerde timing.

Tabel 2: Tijdschema verloop onderzoek

Taak	Uitvoeringsperiode
Selectie van scholen	22 mei 2017 tot en met 12 juni 2017
Aanschrijven van geselecteerde scholen	12 juni 2017 tot en met 7 juli 2017
Dataverzameling (i.c. schoolbezoeken)	18 september 2017 tot en met 15 december 2017
Data-analyse: verticale en horizontale analyses	1 januari 2018 tot en met 30 juni 2018

2.2. Dataverzameling

In een casestudie-onderzoek worden verscheidene kwalitatieve onderzoekstechnieken gebruikt om tot een dieper inzicht te komen in de case die onderzocht wordt (Swanborn, 2010).. De schoolbezoeken vonden plaats in het najaar van 2017 (september-december 2017).. Tijdens deze schoolbezoeken worden per school interviews (met de directie) en focusgroepsgesprekken (met leerlingen, leraren en ondersteuners) als onderzoekstechnieken gehanteerd. Als ordeningskader, voor het gestructureerd verzamelen van de data van de 20 scholen, gebruikten we het input-proces-uitkomsten model (zie Figuur 1).

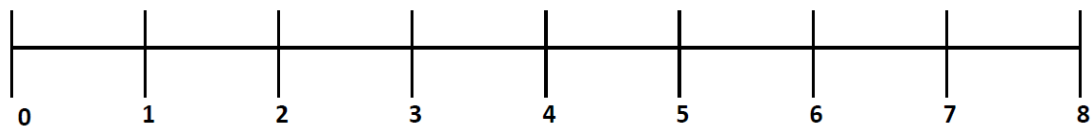
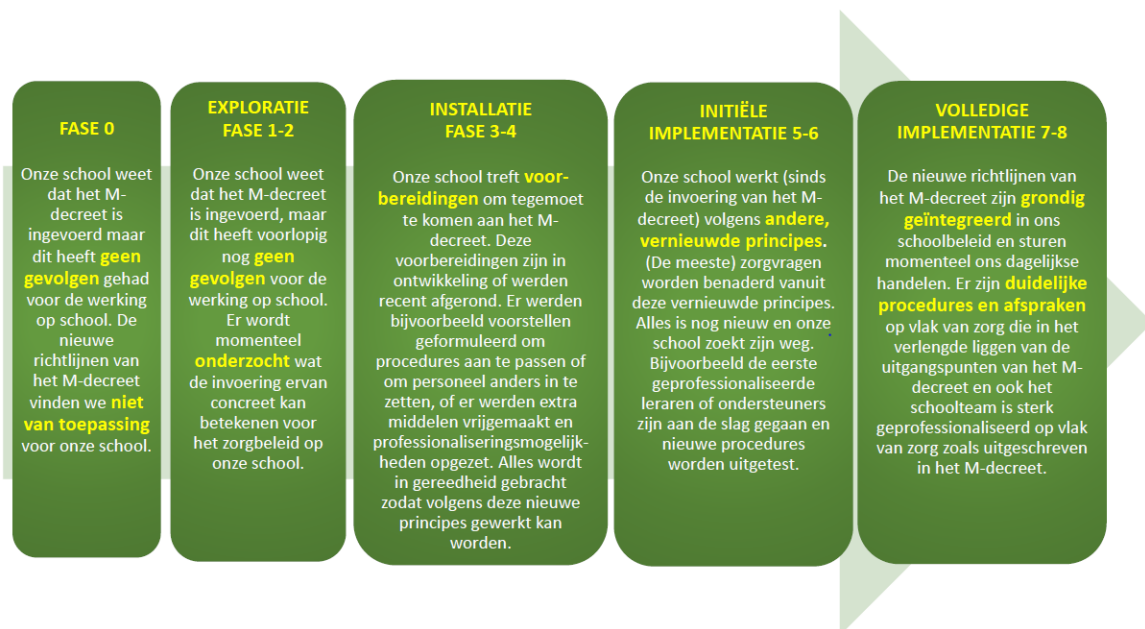
Achtereenvolgens worden de onderzoekstechnieken beschreven die per onderscheiden methode gehanteerd werden: interviews (I) en focusgroepen (II). Eveneens worden ook achtergrondkenmerken van respondenten omschreven.

I. Interviews

Interviews kunnen op verscheidene manieren vorm krijgen. Binnen dit onderzoek werd gekozen voor semi-gestructureerde interviews. Semi-gestructureerde interviews vertrekken vanuit een aantal vaste vragen, maar behouden een grote antwoordvrijheid voor de respondent. *“Deze combinatievorm biedt de beste garanties om enerzijds voldoende systematiek en vergelijkbaarheid te hebben in de bevraging van de verschillende respondenten, en anderzijds toch voldoende ruimte te laten voor de geïnterviewden om in eigen woorden hun gedachten en meningen te formuleren”* (Kelchtermans & Ballet, 2009. p. 75).

Het interview is opgebouwd uit drie delen: een korte inleiding, het middendeel waarin de professionalisering van leraren ten aanzien van het M-decreet evenals de implementatie ervan bevestigd wordt en het slot. De **inleiding** geeft bondig het doel van het onderzoek weer eveneens werd toestemming gevraagd om het interview op te nemen met oog op volledige transcriptie achteraf. Het **middendeel** start met een beschrijving van de

professionaliseringsinitiatieven waar de school al dan niet aan heeft deelgenomen. Gevolgd door hoe de waarden van het M-decreet in de school vorm krijgen, wat bevraagd werd via een actieve werkvorm waarbij de verschillende fasen van implementatie van het M-decreet (zie Figuur 3) overlopen werden. Om tot slot te eindigen met wat de gevolgen zijn van deze implementatie van het M-decreet op de school. Het **slotgedeelte** gaat in op de opvattingen van de respondent met betrekking tot de implementatie van het M-decreet op de school, evenals het evolueren naar (meer) inclusief onderwijs in de toekomst.



Figuur 3: Fasen van implementatie van het M-decreet

Tabel 3 (zie Bijlage 1.2 voor de volledige leidraad) geeft de opzet van de interviewleidraad voor directieleden weer.

Tabel 3: Leidraad interview directieleden

Inleiding
<ul style="list-style-type: none"> - Uitleg doel onderzoek + rechten respondent - <i>Wat verstaat u onder het M-decreet?</i> - <i>Wat heeft de invoering van het M-decreet in uw school teweeg gebracht?</i>
Middendeel
<p>INPUT:</p> <p><i>Heeft uw school deelgenomen aan of genoten van een professionaliseringsinitiatief naar aanleiding van de invoering van het M-decreet, zoals de (pre)waarborgregeling, competentiebegeleiders en/of een nascholingsinitiatief?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Indien ja:</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Hoe werd het professionaliseringsinitiatief vorm gegeven?</i> ○ <i>Op welke manier leverde dit professionaliseringsinitiatief een meerwaarde op voor de implementatie van het M-decreet binnen uw school?</i> ○ <i>Op welke manier heeft een deelname aan het genoemde professionaliseringsinitiatief een invloed op de implementatie van het M-decreet binnen uw school?</i>

-
- *Heeft uw school nog intenties om de komende schooljaren deel te nemen aan (andere) professionaliseringsinitiatieven inzake het M-decreet?*
 - *Aan welke bijscholingen is er volgens u (nog) nood?*

PROCES:

Wat is volgens u de stand van zaken in uw school:

- *wat betreft de uitvoering van het M-decreet in het algemeen? (Via actieve werkvorm)*
- *op vlak van het streven naar meer inclusie, zoals omschreven in de doelstellingen van het M-decreet 'eerst gewoon, dan buitengewoon onderwijs' en 'recht op inschrijving in het gewoon onderwijs'?*
- *op vlak van het in het M-decreet omschreven 'recht op redelijke aanpassingen'?*

OUTCOME:

- *In welke mate heeft het M-decreet volgens u invloed op de in uw school aanwezige kwaliteit van het onderwijs?*
- *In welke mate meent u dat uw school erin slaagt om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften het onderwijs te geven dat zij nodig hebben?*
- *Worden de beoogde doelen van leerlingen binnen uw school met specifieke onderwijsbehoeften behaald?*

Slotvragen

- *Hoe kijkt u terug op het proces dat uw school tot nu toe heeft doorgemaakt?*
- *Waar wilt u in de nabije toekomst met uw school nog werk van maken, met het oog op de implementatie van het M-decreet?*
- *Beschouwt u zichzelf eerder als voorstander of als tegenstander van het evolueren naar een meer inclusief onderwijssysteem?*

Afsluiter

- *Is er iets wat u graag nog wil vertellen, waartoe u de kans nog niet gekregen heeft?*
 - *Deelnemers bedanken*
-

De interviewleidraad werd uitvoerig besproken in het onderzoeksteam en op basis hiervan verder afgestemd. Zo werd de volgorde van de vragen nog aangepast, sommige vragen verduidelijkt en nagekeken of alle thema's voldoende aan bod kwamen.

Tabel 4 geeft enkele achtergrondkenmerken weer van de directieleden die deelnamen aan de interviews. Zo wordt ingegaan op het aantal directieleden dat deelnam per school, het geslacht, het aantal jaar ervaring in het onderwijs, de functie die de directeur officieel uitoefent (D = directeur; AD = adjunct directeur), en het aantal jaar dat men reeds deze huidige functie uitoefent.

Tabel 4: Achtergrondkenmerken van directieleden die deelnamen aan interviews

	Totaal	Geslacht		# jaar ervaring in het onderwijs							Functie		# jaar ervaring in huidige functie						
		# deel-nemers	# m	# v	≤ 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30	> 30	D	AD	≤ 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30
A	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1		0	0	1	0	0	0	0
B	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1		0	1	0	0	0	0	0
C	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1		1	0	0	0	0	0	0
D	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1		0	1	0	0	0	0	0
E	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1		1	0	0	0	0	0	0
F	2	1	1	0	0	0	1	0	1	0	2		2	0	0	0	0	0	0
G	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1		1	0	0	0	0	0	0
H	2	1	1	0	1	0	0	0	1	0	2		1	1	0	0	0	0	0
I	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1		0	1	0	0	0	0	0
J	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1		0	0	0	1	0	0	0
1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
2	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
3	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
4	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
5	2	1	1	1	0	0	1	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0
6	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
7	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
8	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
9	4	2	2	0	0	1	0	0	0	3	2	2	2	0	1	1	0	0	0
10	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Tot.	26	14	12	1	3	5	8	1	3	4	24	2	15	6	2	2	0	0	0

II. Focusgroepsgesprekken

Een focusgroepsgesprek is een vorm van groepsinterview, waarbij de interactie tussen de deelnemers rijke en diepe data oplevert over een bepaald onderwerp (Kitzinger, 1995). De deelnemers geven samen betekenis aan het onderwerp (Bryman, 2012), waardoor de onderzoeker kan peilen naar de beleving over het onderwerp en/of redenen kan achterhalen voor het stellen van bepaald gedrag.

Effectieve focusgroepen beantwoorden aan vier essentiële voorwaarden (Merton, Fiske, & Kendall, 1990). Ten eerste moeten vragen en eventueel hierbij aansluitende actieve werkvormen zo worden opgesteld dat er een waaier aan topics aan bod komt. Ten tweede moet specifieke data verkregen worden met betrekking tot de aandachtspunten van het onderzoek. Ten derde wordt een maximum aan interactie tussen de deelnemers bevorderd. Een laatste voorwaarde is dat de persoonlijke context van de deelnemers aangesproken wordt.

Actieve werkvormen vereisen een actie alvorens een groepsdiscussie op gang kan komen. Deze werkvorm kan bestaan uit een actie met heel de groep, waarbij iedereen het woord kan nemen. Ofwel gaan de deelnemers eerst individueel aan de slag en worden nadien de individuele bijdragen samengevoegd. Dit zorgt ervoor dat alle deelnemers betrokken worden en de mogelijkheid krijgen om hun versie van het fenomeen weer te geven (Mortelmans, 2013).

Om een zicht te krijgen op de implementatie van het M-decreet in de school werden in elke school drie focusgroepsgesprekken gehouden: één met leerlingen, één met leraren en één met ondersteuners (zorgleraren, zorgcoördinator, CLB-medewerker, pedagogisch begeleider, enzovoort). Idealiter hebben focusgroepen vier tot tien deelnemers (Liamputtong, 2011; Mortelmans, 2013). Omdat gevoelige onderwerpen besproken worden, beogen we om de gesprekken in een gemoedelijke sfeer te laten doorgaan, waardoor we voor kleinere groepen opteren. De leerlingen werden voor het focusgroepsgesprek (streefaantal = 6 deelnemers) willekeurig gekozen uit een klas van het vijfde en/of zesde leerjaar voor deelnemende lagere scholen (n=10), of uit de eerste of tweede graad voor deelnemende secundaire scholen (n=10). Voor het focusgroepsgesprek met leraren namen alle leraren deel die vrijgeroosterd konden worden (streefaantal = 5 deelnemers). Dit gold eveneens voor het focusgroepsgesprek met ondersteuners (streefaantal = 5 deelnemers). In alle drie de focusgroepsgesprekken werden eenzelfde onderwerpen aangekaart opdat nadien de resultaten vergeleken kunnen worden.

Elk focusgroepsgesprek omvatte vier delen: een inleiding, een actieve werkvorm, een nabespreking en een slot. In de **inleiding** werd het verloop en enkele regels van toepassing op de focusgroep overlopen. Ook stelde iedereen zich kort voor. Een **eerste actieve werkvorm**, enkel van toepassing bij gesprekken met leraren en ondersteuners – evenals bevestigd bij directieleden - bestond eruit dat de deelnemers via een individuele brainstorm eerst voor zichzelf aanduiden in welke fase zij vinden dat de school zich bevindt qua implementatiefase van het M-decreet (zie Figuur 3). Deze fasen werden genoteerd op Post-It's en de onderzoekers rangschikten deze Post-It's op een continuüm dat via een poster aan een muur in het lokaal bevestigd was (indien meer dan 2 deelnemers). Eerst werden de fasen en bijhorende Post-It's een voor een overlopen, vervolgens volgde een nabespreking hierover met de gehele groep (Mortelmans, 2013). Een **tweede actieve werkvorm** werd zowel gehanteerd bij focusgroepsgesprekken met leerlingen als met leraren of ondersteuners en startte eveneens stevast met een individuele brainstorm (Mortelmans, 2013). Allen kregen drie vignetten voor ogen van fictieve leerlingen die zich wilden inschrijven in de school. De leraren en ondersteuners gaven eerst aan of de leerling op school ingeschreven zou worden, de leerlingen antwoordden of de fictieve leerling bij hen in de klas zou mogen komen te zitten. Nadien volgde een **nabespreking** hierover met de gehele groep (Mortelmans, 2013).

Tijdens de **slotvragen** werden nog opvattingen bevestigd aan alle respondentengroepen omtrent de implementatie van het M-decreet, evenals gepercipieerde gevolgen van deze implementatie aan leraren en ondersteuners. Het focusgroepsgesprek sloot af met een bedanking voor de respondenten voor hun deelname aan het onderzoek.

De **vignettenmethode** werd zowel bij leraren, ondersteuners als leerlingen toegepast. Deze methode is geschikt om inzicht te verkrijgen in de attitudes van respondenten ten aanzien van specifieke situaties (Jenkins et al., 2010). Hierbij werd gebruik gemaakt van fictieve verhalen, vignetten genaamd, over drie leerlingen: Emre, Sarah en Max, met elk specifieke onderwijsnoden. Emre is een jongen met gedrags- en psychosociale problemen. Sarah is een meisje met leer- en ontwikkelingsmoeilijkheden. Max ten slotte is een jongen met een diagnose van een verstandelijke beperking. Er werd voor deze specifieke onderwijsnoden geselecteerd omdat uit een eerdere overzichtsstudie naar inclusief onderwijs bleek dat leraren en leerlingen een meer negatieve attitude ten aanzien van deze leerlingen aannemen dan ten aanzien van medeleerlingen met een zintuiglijke of fysieke beperking (Van Mieghem et al., 2018).

Tabel 5 (zie Bijlage 1.3 en 1.4 voor de volledige leidraden) geeft het verloop van de focusgroeps gesprek van leraren en ondersteuners weer, Tabel 6 (zie Bijlage 1.5 voor de volledige leidraad) geeft het verloop van het focusgroeps gesprek van leerlingen weer. Deze leidraden werden besproken in het onderzoeksteam en vervolgens bijgestuurd.

Tabel 5: Leidraad focusgroeps gesprekken leraren en ondersteuners

Inleiding
<ul style="list-style-type: none"> - Uitleg verloop focusgroep + regels - Voorstellingsronde
Middendeel
<p>PROCES</p> <p>Actieve werkvorm I</p> <p>Opdracht</p> <p>Zoals jullie zien heb ik hier een poster opgehangen, met daarop verschillende fasen van implementatie van het M-decreet. Ik ga jullie eerst individueel 5 minuutjes tijd geven om te bepalen in welke fase volgens u jullie school zich situeert. Noteer op de Post-It waarom je dit vindt. Zo dadelijk gaan we de Post-It's op de poster plakken en gaan we hierover in gesprek gaan.</p> <p>Bespreking</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Welke conclusie kunnen we formuleren met betrekking tot de fase van implementatie?</i> <p>Actieve werkvorm II</p> <p>Opdracht</p> <p>Jullie hebben elk een papier gekregen met daarop drie vignetten. We gaan deze casussen één voor één overlopen. Per casus krijgen jullie eerst twee minuten de tijd om deze zelfstandig te lezen en te noteren of aan te duiden wat jullie opvalt en waarom. Vervolgens gaan we over elke casus in gesprek.</p> <p>Bespreking</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Zou deze leerling bij jullie op school ingeschreven worden?</i> - <i>Indien ja, stel dat deze leerling bij jullie op school ingeschreven wordt, welke stappen worden dan ondernomen?</i> - <i>Indien neen, wat hebben jullie nodig opdat deze leerling hier wel school zou kunnen lopen?</i> - <i>(enkel met betrekking tot de laatste casus) Welke mogelijkheden zijn er binnen jullie school met betrekking tot individueel aangepaste curricula?</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Op welke manier worden jullie ondersteund als leraar ondersteunen jullie leraren m.b.t. het uitvoeren van het M-decreet?</i> - <i>Aan welke ondersteuning / bijscholing hebben jullie zelf nood?</i>
Slotvragen
<p>OUTCOME</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>In welke mate heeft het M-decreet volgens jullie invloed op de kwaliteit van het onderwijs in deze school?</i> - <i>In welke mate menen jullie dat jullie/deze school erin slagen/slaagt om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften het onderwijs te geven dat zij nodig hebben?</i>

-
- Worden volgens jullie de beoogde doelen van leerlingen binnen deze school met specifieke onderwijsbehoeften behaald? Beschouwen jullie zichzelf eerder als voorstander of als tegenstander van het evolueren naar een meer inclusief onderwijssysteem?
-

Afsluiter

- Is er iets wat jullie graag nog willen vertellen, waartoe jullie de kans nog niet gekregen hebben?
 - Deelnemers bedanken
-

Tabel 6: Leidraad focusgroeps gesprek leerlingen

Inleiding

- Uitleg verloop focusgroep + regels
 - Voorstellingsronde
-

Middendeel

INPUT

- Wat heb je al gehoord over het M-decreet?
- Kennen jullie leerlingen die een beperkingen hebben en naar het buitengewoon onderwijs gaan?

PROCES

Actieve werkvorm

Opdracht

Jullie hebben elk een papier gekregen met daarop drie casussen. We gaan deze casussen één voor één overlopen. Per casus krijgen jullie eerst twee minuten de tijd om deze zelfstandig te lezen en te noteren of aan te duiden wat jullie opvalt en waarom. Vervolgens gaan we over elke casus in gesprek.

Bespreking

- Als deze leerling bij jou in de klas zou komen te zitten, wat zou je daarvan vinden?
-

Slotvragen

OUTCOME

- Vinden jullie dat alle leerlingen de mogelijkheid moeten hebben om les te volgen in het gewoon onderwijs? Waarom wel/niet?
 - Wat moet er volgens jullie nog gebeuren opdat alle leerlingen les kunnen volgen op jullie school?
-

Afsluiter

- Is er iets wat jullie graag nog willen vertellen, waartoe jullie de kans nog niet gekregen hebben?
 - Deelnemers bedanken
-

De focusgroeps gesprekken konden gedurende heel de dag plaatsvinden, met een duurtijd variërend van een uur tot anderhalf uur. Tabel 7 geeft een overzicht van achtergrondkenmerken van leraar-respondenten, Tabel 8 van ondersteuner-respondenten van Tabel 9 van de leerling-respondenten.

Tabel 7: Achtergrondkenmerken van leraren die deelnamen aan focusgroepsgesprekken

	Totaal	Geslacht		# jaar ervaring in het onderwijs							Rechtstreeks in contact gekomen met:			BaO		SO																					
	# deelnemers	# m	# v	≤ 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30	> 30	NI*	CB**	WB***	KO	LO	1 ^e gr A B		2 ^e graad ASO BSO KSO TSO				3 ^e graad ASO BSO KSO TSO															
A	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0				0	1																						
B	4	1	3	1	3	0	0	0	0	0	1			1	3																						
C	5	1	4	0	1	2	2	0	0	0	3				3																						
D	4	0	4	1	1	1	0	0	1	0			1	1	3																						
E	4	0	4	1	0	0	0	0	3	0			4	1	3																						
F	4	0	4	1	2	1	0	0	0	0			2	1	3																						
G	2	0	2	0	0	1	1	0	0	0				1	1																						
H	3	0	3	1	0	0	0	1	0	1				0	3																						
I	3	1	2	0	0	1	0	2	0	0				0	3																						
J	5	1	4	0	1	1	2	0	0	1				2	3																						
1	4	0	4	0	1	1	2	0	0	0	4						1	2	0	2	1	0	0	2	1	0											
2	3	2	1	0	0	1	1	0	0	1	2						0	2	0	0	0	0	0	1	0	1											
3	3	1	2	0	1	0	1	1	0	0	1						3	0	1	0	0	0	0	0	0	0											
4	7	1	6	2	3	1	0	0	0	1	3		7				1	4	0	2	0	3	0	1	0	1											
5	6	1	5	2	2	1	0	0	0	1			0				4	1	2	2	0	0	1	2	0	0											
6	2	1	1	0	1	1	0	0	0	0			1				0	0	0	2	0	0	0	1	0	0											
7	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0			1				1	0	0	0	0	0	0	0	0	0											
8	6	3	3	3	2	0	0	1	0	0							2	2	4	0	0	0	2	0	0	0											
9	6	0	6	0	2	0	0	0	2	2							1	1	2	2	0	2	0	0	0	1											
10	5	3	2	1	0	4	0	0	0	0							0	0	0	3	0	1	0	2	0	2											
Tot.	78	17	61	13	20	16	9	5	7	7	14	0	16	9	26		13	12	8	13	1	6	3	9	1	5											

*nascholingsinitiatief, **competentiebegeleiders, ***waarborgcoaches

Tabel 8: Achtergrondkenmerken van ondersteuners die deelnamen aan focusgroepsgesprekken

	Totaal	Geslacht		# jaar ervaring in het onderwijs							Functie						# jaar ervaring in huidige functie							
		# deelnemers	# man	# vrouw	≤ 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30	> 30	Zorg LK	Zorg co	CLB	PBD	Ond. ON	LIn-Beg	Andere	≤ 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30
A	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
B	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
C	5	1	4	1	3	1	0	1	0	0	2	1	0	0	0	0	2	3	1	0	1	0	0	0
D	5	0	5	1	1	2	0	0	1	0	1	1	2	0	1	0	0	2	0	2	0	0	1	0
E	3	0	3	0	0	2	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	2	1	0	0	0	0	0
F	4	0	4	0	1	2	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	4	0	0	0	0	0	0
G	2	0	2	1	0	0	0	0	0	7	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
H	2	0	2	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
I	3	0	3	0	2	0	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0
J	5	0	5	1	0	2	1	0	1	0	3	1	1	0	0	0	0	2	0	3	0	0	0	0
1	2	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0
2	3	1	2	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0
3	3	0	3	0	0	2	0	0	1	0	0	2	0	0	1	0	0	2	1	0	0	0	0	0
4	4	0	4	3	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	1	4	0	0	0	0	0	0
5	6	0	6	1	0	1	2	0	2	0	0	0	1	0	3	1	1	5	0	0	1	0	0	0
6	2	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0
7	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
8	8	1	7	4	2	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	6	6	0	1	1	0	0	0
9	7	3	4	1	0	0	1	2	0	3	0	1	1	0	0	5	0	3	0	3	0	1	0	0
10	4	0	4	0	1	2	1	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	1	2	1	0	0	0	0
Tot.	71	9	62	15	15	17	7	4	7	12	8	12	12	0	8	16	8	41	10	13	3	2	1	0

*graadcoördinatoren, coördinatoren interne kwaliteitszorg

Tabel 9: Achtergrondkenmerken van leerlingen die deelnamen aan focusgroepsgesprekken

	Totaal	Geslacht		Leeftijd										Leerjaar & Richting												
	# deel- nemers	# jongens	# meisjes	> 9	9	10	11	12	13	14	15	16	17	< 5 ^e lj	5 ^e lj	6e lj	1e gr A B		2 ^e graad ASO BSO KSO TSO				3 ^e graad ASO BSO KSO TSO			
A	6	4	2	0	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0										
B	5	3	2	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0										
C	5	3	2	0	0	2	3	0	0	0	0	0	0	0	5	0										
D	6	1	5	0	1	2	3	0	0	0	0	0	0	0	3	3										
E	6	2	4	0	0	0	3	3	0	0	0	0	0	0	3	3										
F	6	3	3	0	0	3	3	0	0	0	0	0	0	0	3	3										
G	6	3	3	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	5	1										
H	6	2	4	0	0	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0	6										
I	7	2	5	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0										
J	6	3	3	0	0	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	6										
1	4	4	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0	0				2	0	0	0	0	2	0	0	0	0
2	4	4	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2				0	1	1	0	0	0	0	0	0	2
3	6	3	3	0	0	0	0	2	2	1	1	0	0				4	0	2	0	0	0	0	0	0	0
4	6	3	3	0	0	0	0	3	2	1	0	0	0				2	4	0	0	0	0	0	0	0	0
5	5	5	0	0	0	0	0	2	2	0	1	0	0				1	4	0	0	0	0	0	0	0	0
6	3	0	3	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0				0	0	0	3	0	0	0	0	0	0
7	5	3	2	0	0	0	0	3	2	0	0	0	0				5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	6	1	5	0	0	0	0	0	0	2	4	0	0				0	0	6	0	0	0	0	0	0	0
9	5	4	1	0	0	0	0	0	2	0	2	1	0				2	0	1	0	0	2	0	0	0	0
10	2	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1				0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Tot.	105	55	50	4	6	25	21	13	11	9	12	1	3	0	32	22	16	9	10	4	0	4	0	0	0	3

III. Overzicht dataverzameltechnieken

Verschillende dataverzameltechnieken werden in dit casestudieonderzoek ingezet om informatie te bekomen over de processen en mechanismen die binnen de geselecteerde scholen vorm krijgen naar aanleiding van het M-decreet. Deze processen kaderen de onderzoekers binnen het input-proces-uitkomsten model van Kyriazopoulou en Weber (2009). Het interview met de directieleden ging voornamelijk in op de input zoals een al dan niet eerdere deelname aan professionaliseringsinitiatieven van de overheid ten aanzien van het M-decreet en het zorgbeleid op school. De focusgroeps gesprekken met leraren, ondersteuners en leerlingen boden voornamelijk inzicht in het proces-gedeelte ofwel hoe zorgnoden van leerlingen gedetecteerd worden in hun school en vervolgens ook gepast ondersteund worden. In alle gesprekken wordt ingegaan op de outcome, ofwel wat met de ondersteuning bereikt wordt. Alle gesprekken konden zoals voorzien doorgaan in de geselecteerde scholen. Tabel 9 geeft een overzicht van het totaal aantal deelnemers per respondentgroep volgens geslacht.

Tabel 10: Overzicht totaal aantal deelnemers per respondentgroep

	Mannen / Jongens	Vrouwen / Meisjes	Totaal
directieleden	14 (54%)	12 (46%)	26 (100%)
leraren	17 (22%)	61 (78%)	78 (100%)
ondersteuners	9 (13%)	62 (87%)	71 (100%)
leerlingen	55 (52%)	50 (48%)	105 (100%)
Totaal	95 (34%)	185 (66%)	280 (100%)

De data werden verzameld van 1 september 2017 tot en met 15 december 2017. Voor elk schoolbezoek werd een actief *informed consent* (zie Bijlage 1.6) bezorgd aan de school om uit te delen aan de leerlingen die deelnamen aan het focusgroeps gesprek. Eveneens werd een informerende brief voorzien voor de leraren en ondersteuners over het doel van het onderzoek en de onderzoeksopzet die zij vrijblijvend konden doornemen. De directieleden werden over de inhoud van het onderzoek ingelicht per mail, alvorens zij (met hun team) beslisten om deel te nemen aan het onderzoek.

2.3. Data-analyse

Een kwalitatieve analyse beoogt coherentie, structuur en inzicht te verkrijgen in de verkregen data over het fenomeen (Ritchie & Spencer, 2002). Eerst werd per case een verticale analyse oftewel *within-case-analyse* gemaakt om een diepgaand zicht te krijgen op de mechanismen en processen die in de individuele school ontstaan (zie I. Verticale analyse). Nadien werden alle verticale analyses met elkaar vergeleken door middel van een *cross-case analyse* of een vergelijkende horizontale analyse om op inductieve wijze meer algemene inzichten te bekomen (zie II. Horizontale analyse). Voor het verwerken van de data in de verticale en horizontale analyses hanteerden we het input-proces-uitkomsten model (zie Figuur 1).

I. Verticale analyse

Eerst werd een verticale analyse gemaakt per case waarbij de verzamelde data per case werden bestudeerd (Eisenhardt, 1989). De interviews en focusgroeps gesprekken werden getranscribeerd door jobstudenten. De bekomen data werden verwerkt in een samenvattende, doorlopende tekst, in een op voorhand opgesteld format (zie Bijlage 1.7). Binnen dit format wordt eerst de context van de school in een kader weergegeven. Vervolgens wordt dieper ingegaan op input, hierbij gaan we voor dit onderzoek in op de professionaliseringsinitiatieven waar de school al dan niet aan deelgenomen heeft. Nadien wordt ingegaan op het proces of de manier waarop het M-decreet vorm krijgt in de school, gevolgd door de gepercipieerde uitkomsten ervan. Hierop volgt nog welke randvoorwaarden het schoolteam vooropstelt met het oog op een optimale implementatie van het M-decreet. De verwerking van de data per case vond kort na elk bezoek plaats.

De samenvattende tekst werd telkens teruggekoppeld naar de school (zie ook paragraaf 2.4). Bijlage 2 bundelt de fiches van de 20 participerende scholen.

II. Horizontale analyse

Een horizontale analyse of *cross-case-analysis* zoekt naar patronen tussen onderzochte cases. Eisenhardt (1989) raadt aan om op voorhand categorieën te selecteren die als vergelijkingspunten zullen gelden. Dit werd gedaan aan de hand van een voorafgaandelijk opgestelde codeboom gebaseerd op het input-process-outcome model (zie Bijlage 1.8) (Kyriazopoulou & Weber, 2009). Vervolgens werden alle bekomen data per case gecodeerd met behulp van deze codeboom. Eerst werden alle cases van het basisonderwijs geanalyseerd, waarna de cases van het secundair onderwijs geanalyseerd werden. Wanneer mogelijk werden de tabellen opgesteld voor het basisonderwijs ook gebruikt bij de analyses van het secundair onderwijs. Indien de inhoud niet overeenstemde, werd een tabel met een andere inhoud opgesteld of de tabel deels inhoudelijk aangepast. De data werden thematisch geanalyseerd aan de hand van het softwarepakket NVivo (Braun & Clarke, 2006). Hoofdstuk 3 geeft het resultaat van deze analyse weer voor het basisonderwijs. Hoofdstuk 4 rapporteert over de resultaten van de horizontale analyse van de secundaire scholen.

2.4. Validiteit en betrouwbaarheid

Het onderzoek **trianguleerde** door middel van het hanteren van verschillende dataverzameltechnieken: documenten, interviews, en focusgroepsgesprekken. Eveneens werd ook methodologisch getrianguleerd doordat de dataverzameltechnieken op verschillende cases toegepast werden (Cohen, Manion, & Morisson, 2011). Daarenboven werd ook getrianguleerd qua respondenten doordat zowel leerlingen, leraren, ondersteuners en directieleden betrokken werden (Kelchtermans & Ballet, 2009). Door middel van triangulatie in technieken en respondenten werd een gemeenschappelijke set van feiten gezocht (Yin, 2011).

Alle processen en mechanismen die naar aanleiding van het M-decreet ontstaan zijn, werden **systematisch** in kaart gebracht. Dezelfde leidraden werden gebruikt voor de verschillende focusgroepsgesprekken per stakeholdergroep (leerlingen, leraren en ondersteuners) en interviews (directieleden) (Yin, 2011). Op basis van deze systematisch bekomen data, werd telkens een verticale analyse verkregen aan de hand van een op voorhand opgesteld format.

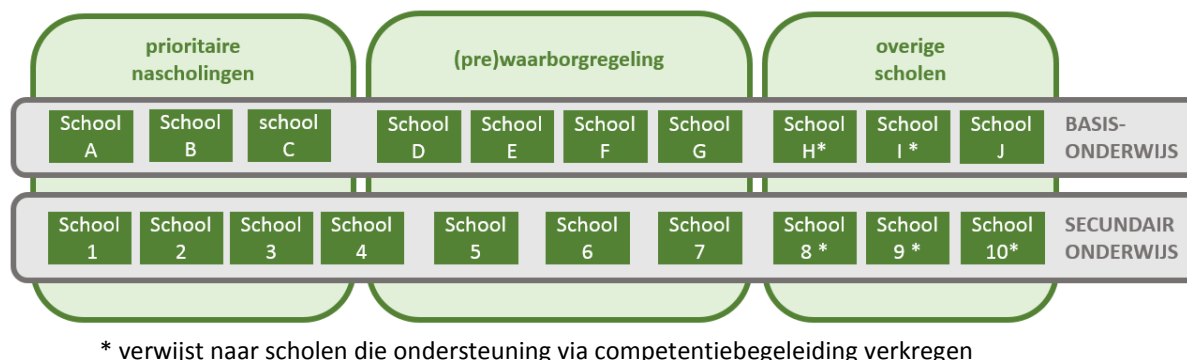
Een **member-check** vond plaats doordat na elk schoolbezoek de respondenten de mogelijkheid hadden om hun eigen uitgetypte gesprek op te vragen en eventueel bij te sturen. Hierdoor werd de respondentvaliditeit bewaakt, evenals de betrouwbaarheid van de bekomen data (Cohen et al., 2011). De schoolfiches (of het resultaat van de verticale analyse) werd ook telkens naar de directie van de betreffende school teruggekoppeld.

Anonieme rapportering werd in het onderzoek vooropgesteld. Daarom werd in het onderzoek elke deelnemende lagere school gelinkt aan een specifieke letter en elke secundaire school aan een cijfer. Indien erg gevoelige uitspraken werden opgenomen in het onderzoek, werd noch een letter, noch een cijfer vermeld bij aanvang van het citaat.

HOOFDSTUK 3: HORIZONTALE ANALYSE - Basisonderwijs

Leeswijzer

Dit hoofdstuk en het volgende hoofdstuk geven de resultaten weer van de horizontale analyse van de data verzameld in de tien basisscholen en de tien secundaire scholen die deelnamen aan het onderzoek. Deze scholen kregen een code, zoals weergegeven in Figuur 3. De codes van deze scholen komen overeen met de letters (voor de basisscholen) en de cijfers (voor de secundaire scholen) die voor de verticale analyses gehanteerd werden.



Figuur 4: Voorstelling van scholen die deelnamen aan het onderzoek en gelinkte codes

In beide horizontale analyses worden achtereenvolgens volgende vragen besproken:

- **INPUT in relatie tot het M-decreet:**
 - o Welke INVULLING geven de respondenten aan het M-decreet?
 - o Welke OPVATTINGEN leven er over het M-decreet bij respondenten?
 - o Wat was de IMPACT van de implementatie van het M-decreet op de leerlinginstroom in de school?
 - o Op welke manier wordt ingezet op PROFESSIONALISERING van lerarenteams?
- **PROCES met betrekking tot de implementatie van het M-decreet:**
 - o In welke IMPLEMENTATIEFASE bevindt de school zich?
 - o Welke ONDERSTEUNING wordt er geboden aan LEERLINGEN met specifieke onderwijsbehoeften (SOB)?
 - o Welke ONDERSTEUNING wordt er geboden aan LERAREN voor leerlingen met SOB?
 - o Aan welke ONDERSTEUNING is nog nood?
- **UITKOMSTEN met betrekking tot het M-decreet:**
 - o Wat is het gepercipieerde effect van het M-decreet op de KWALITEIT van het onderwijs?
 - o Wat zijn verwachte TOEKOMSTIGE ONTWIKKELINGEN naar aanleiding van de implementatie van het M-decreet?




De horizontale analyses zijn opgebouwd aan de hand van semigestructureerde interviews met leden van het *directieteam* (min. 1 – max. 4 respondenten per school) en semigestructureerde focusgroeps gesprekken met *leraren* (min. 1 – max. 7 per school), *ondersteuners* (min. 1 – max. 8 per school) en *leerlingen* (min. 2 – max. 7 per school) die in elke school plaatsvonden. Onder ondersteuners verstaan we zowel zorgleraren, zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders, interne kwaliteitszorg- of graadcoördinatoren als CLB-medewerkers, en ondersteuners⁶ uit het ondersteuningsmodel. Per school werden dus vier respondentengroepen bevroegd.

⁶ Sinds het schooljaar 2017-2018 werd een nieuw ondersteuningsmodel uitgerold, waarbij leerlingen met SOB in scholen voor gewoon basis- en secundair onderwijs die zich in de 2^e of 3^e fase van het zorgcontinuüm situeren, extra ondersteund kunnen worden. Scholen kunnen bij dit ondersteuningsnetwerk deze ondersteuning aanvragen. Voor meer info, zie: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ondersteuningsmodel-voor-leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften>

Tijdens de gesprekken hanteerden we twee specifieke methodieken om gericht informatie te verzamelen (zie ook Hoofdstuk 2: Methode).

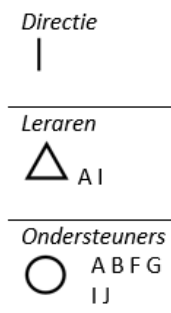
Een *eerste methode* werd zowel bij de directieleden, leraren als ondersteuners toegepast, waarbij gevraagd werd om aan te geven in welke fase de school zich bevindt met betrekking tot de implementatie van het M-decreet. Bij gesprekken met meer dan één deelnemer, werd hierbij gebruik gemaakt van Post-It's, waarop elke deelnemer eerst voor zichzelf deze fase evenals enkele argumenten hiervoor noteerde, zonder de mening van de andere respondenten te kennen. Vervolgens werden deze Post-It's overlopen. De info uit deze methodiek werd verwerkt onder 'In welke IMPLEMENTATIEFASE bevindt de school zich volgens de respondentengroepen?'

Een *tweede methode* werd toegepast bij zowel leraren, ondersteuners als leerlingen. Hierbij werd gebruik gemaakt van fictieve verhalen, vignetten genaamd, over drie leerlingen: Emre, Sarah en Max, met elk specifieke onderwijsnoden. Emre is een jongen met gedrags- en psychosociale problemen. Sarah is een meisje met leer- en ontwikkelingsmoeilijkheden. Max ten slotte is een jongen met een diagnose van een verstandelijke beperking. De gegevens die via de bespreking van deze vignetten verkregen werden, werden verwerkt in de rubriek 'Welke ONDERSTEUNING wordt er geboden aan LEERLINGEN?' Hierbij werd eerst nagegaan of deze leerling op school ingeschreven kon worden, dat resulteerde in volgende mogelijkheden:

-  = de helft tot de meerderheid van de respondentengroep geeft aan dat de leerling ingeschreven kan worden op school.
-  = de helft tot de meerderheid van de respondentengroep geeft aan dat de leerling ingeschreven kan worden op de school, maar hebben hier wel bedenkingen bij of koppelen hier voorwaarden aan.
-  = minder dan de helft van de respondentengroep geeft aan dat de leerling ingeschreven kan worden op school.

Onder de rubriek 'redelijke aanpassingen' worden de aanpassingen vermeldt die leraren, ondersteuners en leerlingen haalbaar achten voor Emre, Sarah en Max. Deze rubriek beoogt niet om een exhaustief overzicht te geven van alle mogelijke redelijke aanpassingen die op school toegepast worden, maar biedt een greep uit het mogelijke aanbod.

Voor de goede lezing, benadrukken we dat de info uit de horizontale analyses verkregen werd via het voeren van gesprekken aan de hand van een semigestructureerde leidraad, waardoor elk gesprek een eigen verloop kende. In deze analyses werken we met overzichtstabellen, waarin de antwoorden van alle respondentengroepen die bevroegd werden over het thema in kwestie vermeld staan. Om dit overzichtelijk te maken, hebben we aan elke respondentengroep een geometrische figuur toegewezen die telkens in de kantlijn wordt weergegeven. Een verticale streep staat voor directieleden, een driehoek voor leraren, een cirkel voor ondersteuners, en een vierkant voor leerlingen (zie Figuur 4). Wanneer we slechts aan één of enkele respondentengroepen van een school een bepaalde vraag gesteld hebben, worden de letter (voor basisonderwijs) of het cijfer (voor secundair onderwijs) van de school/scholen die hierover *niet* bevroegd werden in de kantlijn weergegeven. In het voorbeeld (zie Figuur 4) betekent dit dat een bepaalde vraag niet aan de leraren van school A en I werd gesteld en niet aan de ondersteuners van school A, B, F, G, I en J.



Figuur 5: Voorstelling geometrische figuren bij overzichtstabellen

De overzichtstabellen zijn steeds zo opgebouwd dat het antwoord dat het meest aangehaald werd door de respondenten steeds als eerste – dus bovenaan - weergegeven wordt.

De analyses willen een algemeen beeld schetsen over alle basisscholen en secundaire scholen heen en gelijkenissen en verschillen weergeven tussen meningen van respondenten(groepen). De antwoorden weergegeven in de overzichtstabellen, illustreren of verduidelijken we waar zinvol en nodig met concrete citaten. Na een citaat wordt steeds weergegeven uit welke school dit citaat komt (via letters voor de basisscholen en cijfers voor de secundaire scholen), gevolgd door een code die aangeeft of het citaat uit een interview (INT) of focusgroepsgeprek (FG) komt, de respondentengroep (D = directeur, LKN = leraren, OND = ondersteuners, en LLN = leerlingen), en het meetmoment (MMI = meetmoment I). Omdat deze rapportage voorlopig enkel de eerste dataverzameling (tijdens schooljaar 2017-2018) betreft, staat bij elk opgenomen citaat MMI (meetmoment I). Omdat er een bijkomende dataverzameling voorzien is in schooljaar 2018-2019, is het mogelijk dat deze resultaten nog aangevuld worden met data verzameld tijdens het tweede meetmoment (MMII).

Tot slot vermelden we nog enkele afkortingen waarvan meermaals gebruikt gemaakt wordt in de rapportering:

BaO	Basisonderwijs
BuO	Buitengewoon onderwijs
GeO	Gewoon onderwijs
Lkn	Leerkrachten
Lln	Leerlingen
RA	Redelijke aanpassingen
SO	Secundair onderwijs
SOB	Specifieke onderwijsbehoeften

Welke INVULLING geven de respondenten aan het M-decreet?

Inleiding

Het M-decreet heeft als doel “meer leerlingen in het gewoon onderwijs school te laten lopen en dus minder leerlingen naar scholen voor buitengewoon onderwijs te verwijzen” (Vlaamse Overheid, Grote lijnen van het M-decreet). Daarnaast geeft dit decreet ook aan “hoe Vlaamse scholen moeten omgaan met leerlingen die door een beperking de lessen in een gewone school niet zomaar kunnen volgen” (Vlaamse Overheid, Grote lijnen van het M-decreet). Met betrekking tot de participatie van de beoogde leerlingen aan alle activiteiten binnen het schoolgebeuren, kan een onderscheid gemaakt worden tussen academische participatie en sociale participatie. Academische participatie legt de nadruk op leerresultaten van leerlingen, sociale participatie op het welbevinden van leerlingen. De invulling die directieleden, leraren en ondersteuners aan het M-decreet geven, werd via volgende vraag bevraagd: ‘Wat verstaat u/verstaan jullie onder het M-decreet?’

<p>Directie </p> <hr/> <p>Leraren △ A I</p> <hr/> <p>Ondersteuners ○ A B F G I J</p>	<p>Resultaten</p> <p>In de bekomen antwoorden kunnen we twee grotere thema’s onderscheiden: de leerlingen waarop het M-decreet betrekking heeft en de vorm van participatie die de respondenten nastreven (zie Tabel 11).</p> <p>Tabel 11: Invulling van het M-decreet volgens directieleden, leraren en ondersteuners</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>School</th> <th>A</th> <th>B</th> <th>C</th> <th>D</th> <th>E</th> <th>F</th> <th>G</th> <th>H</th> <th>I</th> <th>J</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="11">De leerlingen waarop het M-decreet betrekking heeft:</td> </tr> <tr> <td>leerlingen met SOB</td> <td> </td> <td> </td> <td>△</td> <td>○</td> <td>○</td> <td></td> <td>△</td> <td>⊗</td> <td></td> <td>△</td> </tr> <tr> <td>leerlingen uit het BuO</td> <td></td> <td>△</td> <td></td> <td>⊗</td> <td>⊗</td> <td>△</td> <td>△</td> <td>⊗</td> <td> </td> <td></td> </tr> <tr> <td>alle leerlingen</td> <td></td> <td> </td> <td>⊕</td> <td> </td> <td></td> <td> </td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="11">De vorm van participatie die respondenten voor ogen houden:</td> </tr> <tr> <td>academische participatie</td> <td> </td> <td> </td> <td>△</td> <td></td> <td>△</td> <td>△</td> <td>△</td> <td>△</td> <td> </td> <td></td> </tr> <tr> <td>sociale participatie</td> <td> </td> <td></td> <td> </td> <td>△</td> <td></td> <td>△</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Met betrekking tot het eerste thema, <i>de leerlingen waarop het M-decreet betrekking heeft</i>, worden drie categorieën onderscheiden, namelijk:</p> <ul style="list-style-type: none"> – leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (SOB), aangegeven door minstens één respondentengroep in een grote meerderheid van de scholen (n=8); <p style="margin-left: 40px;">“Voor mij is dat wel ruim in dat opzicht dat ik vind dat alle kinderen die specifieke noden hebben hoe klein of hoe groot die ook zijn, dat die daar recht op hebben. Dus ik vind [dat het gaat over] alle kinderen die om één of andere reden op de ene dag eens even iets extra nodig hebben” (A_INT_D_MMI).</p> – leerlingen die voor de implementatie van het M-decreet doorverwezen zouden worden naar het buitengewoon onderwijs, aangegeven door minstens één respondentengroep in een meerderheid van de scholen (n=7); en <p style="margin-left: 40px;">“Simpel gezegd de kinderen die in het buitengewoon onderwijs thuishoren meer te integreren in het gewone onderwijs” (D_FG_LKN_MMI).</p> – alle leerlingen die school lopen in het gewoon onderwijs, aangegeven door minstens één respondentengroep in een minderheid van de scholen (n=4). 	School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	De leerlingen waarop het M-decreet betrekking heeft:											leerlingen met SOB			△	○	○		△	⊗		△	leerlingen uit het BuO		△		⊗	⊗	△	△	⊗			alle leerlingen			⊕								De vorm van participatie die respondenten voor ogen houden:											academische participatie			△		△	△	△	△			sociale participatie				△		△				
School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J																																																																															
De leerlingen waarop het M-decreet betrekking heeft:																																																																																									
leerlingen met SOB			△	○	○		△	⊗		△																																																																															
leerlingen uit het BuO		△		⊗	⊗	△	△	⊗																																																																																	
alle leerlingen			⊕																																																																																						
De vorm van participatie die respondenten voor ogen houden:																																																																																									
academische participatie			△		△	△	△	△																																																																																	
sociale participatie				△		△																																																																																			

“Onder het M-decreet versta ik dat je probeert school te maken voor alle kinderen. En dat je probeert te differentiëren in alle richtingen” (B_INT_D_MMI).

Uit Tabel 1 leiden we af dat de directieleden een verdeelde mening hebben over wie de leerlingen zijn waarop het M-decreet betrekking heeft. Vijf directieleden geven aan dat het voor hen gaat over leerlingen met SOB, maar eveneens geven telkens vier directieleden aan dat het gaat over leerlingen uit het buitengewoon onderwijs of dat het M-decreet betrekking heeft op alle leerlingen. Leraren delen hierover een meer eenduidige visie; voor de meeste leraren gaat het over leerlingen die in een school voor gewoon onderwijs instromen die voorheen in het buitengewoon onderwijs zouden zitten. Opmerkelijk is dat geen enkele leraar aangeeft dat het M-decreet betrekking heeft op alle leerlingen die in de school les volgen. De ondersteuners geven aan het M-decreet meer te zien als een decreet dat zich richt naar leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en leerlingen uit het buitengewoon onderwijs.

Wat het tweede thema betreft, namelijk *de vorm van participatie die respondenten voor ogen houden* met het M-decreet, wordt verwezen naar twee vormen van participatie, waarbij de meeste respondenten de klemtoon leggen op de academische participatie:

- academische participatie, aangegeven door minstens één respondentengroep in een grote meerderheid van de scholen (n=8); en

“Het M-decreet is volgens mij de kinderen die meer zorg nodig hebben dan gewone zorg zoals wij dat voorzien. Dat die ook in onze school vooruitgaan” (H_FG_LKN_MMI).

- sociale participatie, aangegeven door minstens één respondentengroep in een minderheid van de scholen (n=4).

“Meer kansen geven in het gewone onderwijs, maar vind ik dat het haalbaar moet blijven voor zowel kind, leerkracht en ouders. Als je als ouder elke dag een kind thuiskrijgt dat doodongelukkig is, dan moeten die stappen naar een buitengewoon onderwijs veel gemakkelijker gezet kunnen worden. Nu worden sommige kinderen echt nog verplicht om een jaar ongelukkig te zijn in het gewone onderwijs en dat mag niet, vind ik” (D_FG_LKN_MMI).

Besluit:

De invulling die directieleden, leraren en ondersteuners geven aan het M-decreet kan onderverdeeld worden in twee grotere thema's: *de leerlingen waarop het M-decreet betrekking heeft* (leerlingen uit het buitengewoon onderwijs en/of leerlingen met SOB, of alle leerlingen) en *de vorm van participatie die respondenten voor ogen houden* (sociale en/of academische). De meerderheid geeft aan dat het gaat om leerlingen met SOB of leerlingen die volgens hen voor de implementatie van het M-decreet doorverwezen werden naar het buitengewoon onderwijs. Slechts een kleine minderheid van de bevraagde directieleden, leraren, en ondersteuners geeft aan dat het M-decreet betrekking heeft op alle leerlingen. Daarnaast wordt – indien er verwezen wordt naar een vorm van participatie – voornamelijk gewezen op academische participatie van leerlingen, en in mindere mate op sociale participatie.

Welke OPVATTINGEN leven er over het M-decreet bij respondenten?

Over het M-decreet en breder de evolutie naar een meer inclusief onderwijssysteem.

Inleiding

Het M-decreet beoogt “meer leerlingen in het gewoon onderwijs school te laten lopen en dus minder leerlingen naar scholen voor buitengewoon onderwijs te verwijzen” (Vlaamse Overheid, Grote lijnen van het M-decreet). Via het M-decreet wordt dan ook een meer inclusief onderwijssysteem nagestreefd. Maar hoe verhouden de deelnemers van dit onderzoek zich tot het evolueren naar meer inclusief onderwijs? De attitudes van directieleden, leraren en ondersteuners werden bevraagd via volgende vraag: ‘*Beschouwt u / beschouwen jullie zichzelf eerder als voorstander of als tegenstander van het evolueren naar een meer inclusief onderwijssysteem?*’ Ook de attitudes van leerlingen werden bevraagd via volgende vraag: ‘*Vinden jullie dat alle leerlingen de mogelijkheid moeten krijgen om les te volgen bij jullie op school?*’

Attitudes van onderwijsactoren komen voort uit - maar kunnen ook gewijzigd worden via - opgedane kennis en ervaringen (Van Mieghem et al., 2018). Naar aanleiding van de implementatie van het M-decreet in het schooljaar 2015-2016, valt te verwachten dat onderwijsactoren in het gewoon onderwijs meer ervaringen hebben opgedaan met leerlingen met SOB. We willen dan ook graag weten of deze implementatie het standpunt van onderwijsactoren beïnvloed heeft. Daarom werd aan directieleden, leraren en ondersteuners ook nog volgende bijvraag gesteld: ‘*Is uw/jullie standpunt gewijzigd de afgelopen jaren? Waarom?*’

Directie 	Resultaten										
	De attitudes ten aanzien van het evolueren naar een meer inclusief onderwijssysteem van directieleden, leraren en ondersteuners worden in onderstaande tabel weergegeven.										
Leraren △	Tabel 12: Visie van directieleden, leraren en ondersteuners ten opzichte van het evolueren naar een meer inclusief onderwijssysteem										
Ondersteuners ○	School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
	Voorstander:	○	⊗	⊗	⊗	⊗	△	⊗	⊗	△	△
	Omwille van:										
	school als representatie van maatschappij		⊗	⊖		⊖			△		
	ervaren voordelen voor leerlingen				△	△					
	Maar:										
	meer middelen nodig (voor: kleinere klasgroepen, meer personeel, infrastructurele aanpassingen, overlegmogelijkheden, passend lesmateriaal)		⊗	⊗	⊗	△	△	△	△	△	△
	grenzen aan draagkracht schoolteam		△		○				△	△	
	(nog) meer samenwerking vereist (met BuO / externen)	○		○				△			
	welbevinden In staat voorop				△			○	△	△	
	infrastructurele grenzen							△			
	SO doet nog onvoldoende inspanningen										
	maatschappij is (nog) niet mee geëvolueerd										△
	Tegenstander:	△								○	⊖

omwille van expertise en gerichte ondersteuning in BuO										○	○
omdat lln weigeren bijna onmogelijk is											
omdat draagkracht team ontoereikend is											
omwille van leerlingen met gedragsproblemen	△										
Noch voor-, noch tegenstander:									○		
omdat welbevinden van lln voorop staat									○		
omwille van beperkte middelen									○		

Uit Tabel 12 kunnen we afleiden dat de overgrote meerderheid van de bevroegde directieleden (n=8), leraren (n=8) en ondersteuners (n=7) *voorstanders* zijn van het gedachtengoed dat respondenten nastreven bij meer inclusief onderwijs. De voornaamste reden die zij hiervoor aanhalen is dat de school die een representatie hoort te zijn van de maatschappij. Daarnaast geven ook leraren uit twee scholen aan dat zij voordelen ervaren hebben voor leerlingen omwille van de omslag naar meer inclusief onderwijs. Toch hebben alle voorstanders nog bemerkingen. De grootste bemerking is de nood aan middelen, bijna alle leraren (n=9) geven dit aan, evenals een minderheid van de directieleden (n=4) en ondersteuners (n=3). Onder middelen verstaat men: de mogelijkheid tot het structureel inbouwen van kleinere klasgroepen, meer lestijden ter beschikking hebben waardoor aan team teaching gedaan kan worden, infrastructurele aanpassingen die nodig zijn aan het schoolgebouw, het structureel inplannen van overlegmogelijkheden, meer passend lesmateriaal kunnen aankopen.

“Ik ben sowieso voorstander. Resoluut. Alleen zit ik met middelen en financiën dat is het enige en dat steekt. In het onderwijs steekt dat tegen omdat je moet het doen met middelen die je krijgt. En ik heb echt, veel te weinig middelen. Als ik de rooster zie met de uren die je krijgt en ik zou deze inzetten zoals ik ze hoor in te zetten, dan kom ik op 15 uur [ondersteuning voor de hele school]. Ja, dat is niks” (B_INT_D_MMI).

Ondersteuner 1: “Ja, ik ben daar voorstander van, maar mits – dat ga je misschien al heel vaak gehoord hebben – middelen en tijd.”

Ondersteuner 2: “Daar sluit ik mij bij aan.”

Ondersteuner 3: “Ik ook. Dat vind ik een beetje het jammere aan de vele veranderingen in onderwijs, er zitten allemaal wel goede ideeën achter, en ik kan ook wel in die visies volgen, maar ja, er wordt wel veel geteerd op de goodwill van mensen. Mensen leggen voor zichzelf de lat al heel hoog, en als je dan nog eens van buitenaf de lat hoger legt, dan wordt het wel zwaar.”

Ondersteuner 2: “Ik denk dat de mensen op het werkveld dringend nood hebben aan een succeservaring en dat hebben ze op dit moment niet. Ze botsen telkens tegen dingen aan en ik vind dat leerkrachten ook wel een keer een schouderklopje mogen krijgen. Dat ze ook eens mogen ervaren: het werkt. Wat ik doe, heeft effect” (E_FG_OND_MMI).

Daarnaast geven ook een aantal voorstanders te kennen dat er wel een grens zit op de draagkracht van een team. Het welbevinden van leraren bij het uitoefenen van hun beroep dient dan ook bewaakt te worden. Hiermee geven zij aan dat ze voorstander zijn van meer inclusief onderwijs, maar niet volledig inclusief onderwijs.

“Dat kindje dat ik nu in de klas heb, voor mij hoeft die niet naar het buitengewoon onderwijs te gaan. Maar natuurlijk, met een klasgroep van 25, en als je dan kinderen hebt die cognitief minder sterk zijn, of die motorisch, of die nog andere

problemen hebben... Dan wordt het moeilijk. Je wil als mens, als persoon, die kinderen helpen. Maar het is niet altijd evident" (E_FG_LKN_MMI).

Eveneens geeft een minderheid van de voorstanders aan dat er (nog) meer samenwerking met het buitengewoon onderwijs en externen (bv. psychologen / logopedisten / kinesisten / ergotherapeuten) dient opgezet te worden, opdat expertise overgedragen wordt om meer inclusief onderwijs te kunnen bewerkstelligen. Vervolgens geeft nog een minderheid van de voorstanders te kennen dat het welbevinden van de leerling in kwestie te allen tijde voorop gesteld moet worden. Dit wil zeggen dat de keuze voor gewoon of buitengewoon onderwijs gemaakt wordt in functie hiervan. Tot slot geven leraren uit één school nog aan dat momenteel infrastructurele grenzen zijn aan het evolueren naar een meer inclusief onderwijssysteem, gaf één respondentgroep van directieleden aan dat het secundair onderwijs momenteel – ten opzichte van het basisonderwijs – nog onvoldoende inspanningen levert qua treffen van maatregelen voor leerlingen met SOB en geeft nog één respondentengroep van leraren aan dat de maatschappij nog niet voldoende inclusief is om leerlingen met SOB op te nemen.

Daarnaast geeft een kleine minderheid aan *tegenstander* te zijn van het evolueren naar een meer inclusief onderwijssysteem. De redenen die zij hiervoor aangeven zijn: de expertise en gerichte ondersteuning die geboden kan worden in het buitengewoon onderwijs, de onmogelijkheid om leerlingen te weigeren, de ontoereikendheid van de draagkracht van het team, niet om kunnen gaan met leerlingen met gedragsproblemen.

"Het is vooral de begeleiding denk ik. In het buitengewoon onderwijs heb je ook een kinesist en logopedist, dat is daar allemaal een beetje meer geïntegreerd in de school zelf. [...] Ik zou liever hebben dat het blijft zoals nu is, met hier en daar wel eens iemand waar je bijscholing voor moet doen, zoals nu kinderen met autisme [...] dan dat er hier nog kinderen met grotere zorgen komen" (I_FG_OND_MMI).

Tot slot is een kleine minderheid *voor- noch tegenstander* van het evolueren naar een meer inclusief onderwijssysteem. Zij geven hiervoor eveneens als redenen aan dat de middelen momenteel ontoereikend zijn, evenals dat een keuze voor gewoon of buitengewoon onderwijs afhankelijk is van leerling tot leerling.

"Ik denk dat er succesverhalen zijn, maar ik denk ook dat er verhalen van zijn waarvan je zegt van het had beter niet zo geweest. En daarom vind ik het moeilijk om te zeggen: 'ben ik er voorstander van of ben ik er tegenstander van.' Ik ben er niet resoluut tegen, ik ben ook niet mega pro. Ik vind dat het gewoon belangrijk is dat je kan blijven kijken naar 'wat heeft dit kind nodig?' en dat je dat met alle betrokken partijen probeert op één lijn te zetten" (A_INT_D_MMI).

Leerlingen

Aan de leerlingen werd gevraagd of zij vonden dat alle leerlingen de mogelijkheid moeten krijgen om les te volgen bij hen in het gewoon onderwijs, daarop kwamen volgende antwoorden (zie Tabel 13):

Tabel 13: Opvattingen leerlingen over meer inclusief onderwijs

School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
alle lIn zijn welkom			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de meeste lIn zijn welkom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Omdat:										
alle lIn een kans moeten krijgen / het hun recht is		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
alle lIn kunnen bijleren			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
lIn met SOB dan samen kunnen spelen		<input type="checkbox"/>						<input type="checkbox"/>		
je sneller een goede job zal vinden als je in het GeO zit					<input type="checkbox"/>					

In zonder SOB ook van In met SOB kunnen leren				<input type="checkbox"/>						
de lessen voor In met SOB dan ook vooruit kunnen gaan									<input type="checkbox"/>	
In met SOB bevriend kunnen worden met In zonder SOB				<input type="checkbox"/>						
In zonder SOB, In met SOB helpen tijdens de les					<input type="checkbox"/>					
Maar:										
het lestempo moet behouden worden	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>
fysiek geweld wordt niet getolereerd		<input type="checkbox"/>							<input type="checkbox"/>	
In met SOB dienen fysiek mee te kunnen (spelen)	<input type="checkbox"/>									
in het BuO zijn er gespecialiseerde lkn						<input type="checkbox"/>				
uitleg geven aan medelln met SOB kan, maar niet te veel						<input type="checkbox"/>				

Uit Tabel 3 kunnen we afleiden dat de grote meerderheid van de leerlingen (n=8) aangaf dat alle leerlingen welkom zijn bij hen in het gewoon onderwijs. De voornaamste reden die zij hiervoor opgeven is dat alle leerlingen een kans moeten krijgen om les te kunnen volgen in het gewoon onderwijs (n=6), het moet de keuze van de leerling zelf zijn. Daarnaast geeft een kleine minderheid van de leerlingen (n=2) nog aan dat alle leerlingen nog kunnen bijleren. Maar een minderheid van de leerlingen (n=4) geeft wel aan dat het lestempo behouden dient te worden wanneer deze leerlingen bij hen in de les komen te zitten. Eveneens geeft een kleine minderheid van de leerlingen (n=2) nog aan dat fysiek geweld niet getolereerd mag worden op de school.

“Omdat dat anders niet eerlijk is, dat die zo de hele tijd in het buitengewoon onderwijs les moeten volgen en nooit een kans krijgen om in een normale school te zitten” (E_FG_LLN_MMI).

“Je hebt waarschijnlijk kinderen die liever naar hier komen met een beperking of iets anders, maar je hebt er waarschijnlijk ook die liever naar een speciale school gaan” (J_FG_LLN_MMI).

Deelbesluit I:

We kunnen besluiten dat de meerderheid van de respondentengroepen aangeeft voorstander te zijn van het evolueren naar een meer inclusief onderwijssysteem. De bezwaren die respondenten uiten, betreffen voornamelijk praktische en organisatorische aspecten. Om hieraan tegemoet te kunnen komen, geven respondenten aan dat er nog middelen – onder de vorm van extra lestijden, infrastructurele aanpassingen, enzovoort – nodig zijn. Op deze manier willen respondenten meer gepast kunnen omgaan met SOB van leerlingen. Tot slot staan leerlingen positiever ten aanzien van deze evolutie dan directieleden, leraren en ondersteuners.

Zijn deze opvattingen GEWIJZIGD de afgelopen jaren?

Directie

| F

Resultaten

Tabel 14 geeft eventuele wijzigingen in opvattingen van directieleden, leraren en ondersteuners weer over het evolueren naar een meer inclusief onderwijssysteem.

Leraren



Tabel 14: Wijziging opvattingen van directieleden, leraren en ondersteuners over het evolueren naar een meer inclusief onderwijssysteem

School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Wijzigingen in opvattingen t.a.v. het evolueren naar meer IO:										
neen	⊗	⊗	⊖	⊖	⊖		⊗	○		
ja						⊗			△	
ja en neen			△		△				○	○

Uit Tabel 14 kan afgeleid worden dat opvattingen van de meerderheid van de directieleden (n=6) en ondersteuners (n=7) ongewijzigd is gebleven. De opvattingen van leraren zijn daarentegen wel meer gewijzigd dan deze van directieleden en ondersteuners. Uit de eerdere analyses, blijkt dat leraren uit school C, E, F en I voorstanders zijn van het idee achter inclusief onderwijs, waaruit afgeleid zou kunnen worden dat (positieve) ervaringen met het lesgeven aan leerlingen met meer complexe SOB hun attitude positief beïnvloed hebben. Uit de uitspraken van de leraren blijkt echter dat de wijziging in opvattingen eerder te maken heeft met de onderwijservaring die ze hebben en het hiermee gepaard gaand stijgend competentiegevoel over lesgeven, dan met (succes)ervaringen met leerlingen met SOB – al dan niet ten gevolge van de implementatie van het M-decreet:

“In het begin had ik daar echt wel schrik voor. Maar ook omdat ik een startende leerkracht ben. Nu dat er al ervaringen zijn, merk je toch van jezelf dat je redelijk wat draagkracht hebt. Dus ja, mijn visie is veranderd. Ik heb er eigenlijk minder schrik van” (E_FG_LKN_MMI).

Daarnaast geven respondenten ook aan dat de onwetendheid over de gevolgen die gepaard gaan met de implementatie van nieuwe regelgeving, zoals het M-decreet, voor onrust zorgt. Onderwijsactoren weten niet hoe dit hun klaspraktijk concreet zal beïnvloeden en hoe zij hierop dienen te anticiperen, waardoor zij zich heel onzeker voelen. Ondertussen is het decreet meer dan twee schooljaren geïmplementeerd en worden de verwachtingen duidelijker:

“In het begin was dat vooral onwetendheid: ‘Wat gaat dat brengen?’ Persoonlijk heb ik de mensen altijd heel erg gemotiveerd. Als een kind moest overstappen naar het buitengewoon onderwijs, heb ik altijd gezegd: ‘mensen alstublieft doe het’, want - BLO heette het vroeger - dat was zo echt iets van: ‘Mijn kind? Neen, dat nooit.’ Men wou dat nooit en ik weet dat ze daar - ik heb zelf nog stage gedaan in het buitengewoon onderwijs - dat ze daar enorm goed zorgen voor die kinderen, in kleine groepen zetten, en aangepast onderwijs aanbieden. [...] we zijn nu aan het terug keren. Nu brengen we ze terug. Ik weet niet of het een goede stap is” (I_FG_LKN_MMI).

Deelbesluit I:

In de opvattingen van de meerderheid van de directieleden en ondersteuners zien we geen verandering. Leraren hun opvattingen wijzigen dan weer wel in positieve zin, maar dit is eerder gelinkt aan persoonlijke ervaringen gerelateerd aan de onderwijservaring die ze opdoen en hun stijgend competentiegevoel met betrekking tot het lesgeven. Eveneens werd de onzekerheid die gepaard gaat met de implementatie van nieuwe regelgeving – zoals het M-decreet – aangehaald als element voor wijzigingen in opvattingen. Deze onzekerheid blijkt intussen wel afgenomen te zijn.

Besluit:

Met betrekking tot de opvattingen over het evolueren naar een meer inclusief onderwijs kunnen we besluiten dat de meerderheid van de respondentengroepen – dus zowel directieleden, leraren en ondersteuners – voorstander is van deze evolutie. Wel worden nog praktische en organisatorische bezwaren geuit. Om de evolutie naar meer inclusief onderwijs te kunnen realiseren, zijn nog extra middelen – onder de vorm van lestijden, infrastructurele aanpassingen, enzovoort – nodig. Op deze manier willen respondenten de leeromgeving nog beter afstemmen op de individuele noden van leerlingen met SOB. Voorts stellen we vast dat de implementatie van het M-decreet weinig wijzigingen in de opvattingen van directieleden en ondersteuners teweeg heeft gebracht. Leraren geven dan weer wel in positieve zin veranderingen in opvattingen aan, maar dit is eerder gelinkt aan de onderwijservaring die ze opdoen, evenals hun stijgend competentiegevoel over het lesgeven. Ook werd de onzekerheid die gepaard gaat met de implementatie van nieuwe regelgeving – zoals het M-decreet – aangekaart als element voor wijzigingen in opvattingen. Omdat hier ondertussen meer duidelijkheid over bestaat, is het gevoel van onzekerheid deels weggeëbd.

Wat was de IMPACT van de implementatie van het M-decreet op de leerlingeninstroom in de school?

Inleiding

Onderzoek toont aan dat de nood die scholen voelen doorslaggevend is om de eigenlijke werking te veranderen (Verbiest, 2011). Dit vertrekt vanuit een ‘bottom-up’ benadering, waarbij verandering van onderuit ontstaat (bv. leraren), wat haaks staat op een ‘top-down’ benadering, waarbij verandering van bovenaf opgelegd wordt (bv. door de overheid door middel van wetten en decreten). Niettemin kan een top-down benadering een verandering versnellen, evenals een nood creëren om de werking aan te passen. Daarnaast kunnen een top-down en bottom-up benadering ook (deels) tezamen voorkomen.

Het M-decreet is een gevolg van het vanuit ideologische standpunten nastrevenswaardige Internationale Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap (Verenigde Naties, 2006), dat België ratificeerde in 2009. Artikel 24 van dit verdrag kaart het recht van personen met een beperking op onderwijs aan, waarbij “De staten die partij zijn, het recht erkennen van personen met een handicap op onderwijs. Met het zicht op het realiseren van dit recht zonder discriminatie en op basis van gelijke mogelijkheden, waarborgen Staten die Partij zijn een inclusief onderwijssysteem op alle niveaus voor een leven lang leren” (Verenigde Naties, 2006). We kunnen dus stellen dat de Vlaamse overheid via een top-down benadering meer inclusief onderwijs in Vlaanderen wil bewerkstelligen. Daarbij vragen we ons af welke noden scholen zelf ervaren om hun werking te veranderen na of ter voorbereiding van de implementatie van het M-decreet.

Aan directieleden werd volgende vraag gesteld: *‘Kan u mij in het algemeen schetsen wat de invoering van het M-decreet concreet in uw school teweeg heeft gebracht?’*

Directie

Resultaten

Tabel 15 geeft de antwoorden van directieleden hierop weer, deze kunnen onderverdeeld worden in twee grote thema’s, namelijk een al dan niet gewijzigde instroom van leerlingen met SOB, evenals of de school reeds voorbereidingen getroffen had om aan uitdagingen van het M-decreet tegemoet te komen.

Tabel 15: Gepercipieerde impact van op de leerlingeninstroom volgens directieleden

School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
De leerlingeninstroom van leerlingen met SOB is:										
weinig tot niet veranderd										

toegenomen										
werden reeds voorbereidingen getroffen:										

Gezien het M-decreet de instroom van leerlingen met SOB in het gewoon onderwijs beoogt te faciliteren, kan verwacht worden dat scholen voor gewoon onderwijs hierdoor de nood aanvoelen om aanpassingen door te voeren aan hun zorgbeleid of hun werking bij te stellen. Uit Tabel 15 blijkt echter dat de leerlinginstroom volgens de grote meerderheid (n=9) van de directieleden weinig tot niet veranderd is ten opzichte van voor de implementatie van het M-decreet. Wel geeft eveneens een meerderheid (n=7) van de directieleden aan dat er reeds voor de implementatie van het M-decreet voorbereidingen getroffen (voor meer informatie zie 'concrete veranderingen') werden om aan de noden van leerlingen met SOB tegemoet te kunnen komen.

“We waren al bezig met alle initiatieven die we tot op heden nog altijd doen. Los van het M-decreet zijn die initiatieven wel professioneler geworden, meer doorgedreven, intensiever, is het allemaal meer in kaart gebracht. Wordt dat meer, hoe zal ik het zeggen, in goede banen geleid, is het allemaal minder vrijblijvend, maar dit was ook gebeurd zonder de invoering van het M-decreet, dus voor ons weinig. Er zijn effectief twee kinderen ingestapt, denk ik, die misschien anders niet waren ingestapt. Eentje is teruggekeerd vanuit het basisaanbod en een meisje met Down, maar voor de rest heeft het niets aan ons publiek veranderd en ook eigenlijk niet aan onze werkwijze” (C_INT_D_MMI).

Besluit:

We kunnen besluiten dat de basisscholen voor gewoon onderwijs in Vlaanderen die deelnamen aan het onderzoek doorgaans weinig tot geen veranderende leerlinginstroom ervaarden sinds de implementatie van het M-decreet. Eveneens geeft een meerderheid van de bevraagde directieleden aan dat het schoolteam reeds voor de implementatie van het M-decreet van start was gegaan met het treffen van voorbereidingen die in lijn liggen met de inhoud van het M-decreet. Hieruit kan afgeleid worden dat de meerderheid van de deelnemende scholen reeds voor de implementatie van het M-decreet de nood ervaarden om tegemoet te komen aan leerlingen met SOB in hun scholen.

Op welke manier werd ingezet op PROFESSIONALISERING van lerarenteams?

Inleiding

De Vlaamse Overheid heeft ingezet op enkele professionaliseringsinitiatieven om de implementatie van het M-decreet te faciliteren, onder meer via prioritaire nascholingen, het inzetten van competentiebegeleiders en de (pre)waarborgregeling. De aparte waarborgregeling is sinds het schooljaar 2017-2018 stopgezet en sindsdien ingebouwd in het structureel ondersteuningsmodel. De redenen waarom basisscholen intekenden op een van deze initiatieven, evenals hoe ze deze vormgegeven en ervaren hebben en wat de gepercipieerde impact hiervan was op het schoolteam, werd bevraagd bij directieleden via volgende vragen: *‘Wat was de aanleiding om hieraan deel te nemen?’*, *‘Hoe werd het professionaliseringsinitiatief vorm gegeven?’*, *‘Op welke manier leverde dit professionaliseringsinitiatief een meerwaarde op voor de implementatie van het M-decreet in uw school?’* Eveneens werd vaak een maat van tevredenheid weergegeven in de verkregen antwoorden, waardoor deze ook uit de vragen geabstraheerd werd.

Resultaten

Figuur 5 geeft weer welke basisscholen uit het onderzoek deelnamen aan professionaliseringsactiviteiten gefinancierd door de overheid in het schooljaar 2015-2016 en/of 2016-2017. Scholen A, B, en C hebben een

prioritaire nascholing gevolgd. Scholen D, E, F, en G kregen ondersteuning via de (pre)waarborgregeling. Scholen H, I en J participeerden niet aan deze initiatieven. Wel genoten school H en I - aangegeven met een asterisk – van ondersteuning via competentiebegeleiders.



Figuur 6: Professionaliseringsactiviteiten deelnemende basisscholen

Professionalisering via NASCHOLINGSINITIATIEVEN (scholen A, B en C)

Waarom namen scholen A, B en C deel aan een nascholingsinitiatief?

Directie

- De directeur van school A geeft aan dat zij besloten om gezamenlijk met de hele scholengemeenschap in te stappen in een gratis nascholingstraject waarin het M-decreet centraal stond.
- De directeur van school B geeft aan dat zij vertrokken vanuit een concrete nood die zij ervaarden om de aanpak in hun school bij te sturen, namelijk specifiek voor een leerlingen met een autismespectrumstoornis.
- De directeur van school C geeft aan dat zij wilden weten hoever zij reeds stonden met de implementatie van het M-decreet en wat eventueel nog bijgestuurd kon worden.

Op welke manier werden de nascholingsinitiatieven vormgegeven?

Directie

De duurtijd van de gevolgde nascholingsinitiatieven van school A, B en C was telkens één schooljaar. De frequentie van samenkomsten varieerde van 4 keer tot maandelijks. Tabel 16 geeft verder de aard van de ondersteuning die verkregen werd via het nascholingsinitiatief (weer) en wie hierbij betrokken was (deelnemers).

Tabel 16: Invulling nascholingsinitiatief

School	A	B	C
Aard van ondersteuning:			
theoretische uiteenzetting buiten de school			
theoretische uiteenzetting in de school (bv. tijdens personeelsvergaderingen)			
casusbespreking			
ondersteuning in de klas			
Deelnemers:			
directie			
lera(a)r(en)			
zorglera(a)r(en)			
CLB-medewerker			
ouders van een IIn met SOB			

Uit Tabel 6 kunnen we afleiden dat elk nascholingsinitiatief, dat gevolgd werd door school A, B en C, qua *aard van ondersteuning* casusbesprekingen buiten de klas organiseerde. Het nascholingsinitiatief dat school A en C volgden bestond doorgaans uit theoretische uiteenzettingen buiten de school, maar kreeg bij beiden ook een praktische invulling omwille

van de casussen die behandeld werden. Het initiatief van school B behandelde enkel een casus vanuit de school, waardoor het een heel praktijkgerichte invulling kreeg. Het initiatief van school B vond uitsluitend in de school plaats. Daarnaast werden bij school A en C zowel de directie een aantal leraren en de zorgleraren van de school als *deelnemers* betrokken. Bij school B vertrok het nascholingsinitiatief vanuit een specifieke casus op de school zelf, meer bepaald een leerling met een autismespectrumstoornis. Alles vond dan ook op de school zelf plaats en eveneens de CLB-medewerker en ouders werden betrokken.

Hoe werden de nascholingsinitiatieven ervaren?

Directie

School A diende zich met de hele scholengemeenschap, ofwel 3 tot 5 personen per school, te verplaatsen naar de plek waar het nascholingsinitiatief plaatsvond. Dit kon volgens de directeur efficiënter door de nascholing te laten doorgaan op een school van de scholengemeenschap zelf die dichterbij gelegen was. Daarnaast werd het nascholingsinitiatief als te theoretisch ervaren en te weinig praktijkgericht:

“Op het einde hebben we kunnen samenzitten met één van de nascholers, waarbij we casussen van onze school hebben kunnen bespreken en waarvan we zoiets hadden van: ‘Dit was veel zinvoller geweest, [...] dan al die [theoretische] kaders’” (A_INT_D_MMI).

Ook geeft de directie aan dat de ondersteuning niet aansloot bij de specifieke ondersteuningsnood die de school ervaaarde:

“Maar dat [de ondersteuning] bleef toch nog heel vaak vasthangen aan het kader dat zij wilden geven en minder aan de specifieke nood die je als school hebt” (A_INT_D_MMI).

In school B werden heel wat aanpassingen gedaan voor de leerlingen waarvoor oorspronkelijk aan het nascholingsinitiatief werd deelgenomen, volgens de directeur. Er werden heel wat aanpassingen in de klas gedaan en ook terugkoppelingen gemaakt tijdens overlegmomenten met de nascholers van het respectievelijke nascholingsinitiatief.

De directeur van school C gaf aan dat de theorie voor hen niet vernieuwend was en de voorgestelde casussen niet van toepassing waren voor hun school:

“Maar voor ons was alles een beetje basis, dan kwam er een infomoment rond basisgericht werken, terwijl alle documenten die wij gebruiken op basis van handelingsgericht werken zijn opgesteld. [...] Ook de casus die gebracht werd - van een meisje met een zware beperking die in het gewoon onderwijs zat - vonden wij een verhaal van wit kansrijk gezin. Dat gezin had [in de casus] een stagiaire - master orthopedagogie - aangesteld om dagelijks mee naar de klas te gaan. Dus dat was voor ons weer zoiets van: ‘Ja, maar breng een keer een kansarm gezin?’ Dus op sommige vlakken wel teleurstellend, we hebben er eerlijk gezegd weinig aan gehad” (C_INT_D_MMI).

Wat is de gepercipieerde impact van deze nascholingsinitiatieven?

Directie

Alle directieleden van school A, B, en C geven aan dat er geen nieuwe *samenwerkingsverbanden* ontstaan zijn door hun deelname aan het nascholingsinitiatief. Enkel school B geeft aan dat de *opgedane kennis* ook via formele (personeelsvergadering) en informele (tijdens pauzes) *gedeeld* werd. School B, werkte in tegenstelling tot school A en C, dan ook casusgericht én vanuit een concreet ervaren nood. Voorts geeft school A nog aan dat het nascholingsinitiatief de mindshift in het schoolteam mede heeft gevormd van het kijken door een deficitbril naar het kijken door een groeibril naar leerlingen. School B geeft aan dat zij bijgeleerd hebben over redelijke aanpassingen die voor leerlingen met een autismespectrumstoornis genomen kunnen worden, evenals aanpassingen in hun communicatie naar ouders toe en voorbereidingen voor multidisciplinaire overleggen (MDO's). Daarnaast geeft de directeur van school B ook aan dat zij nadelen ervaren van het casusgericht werken:

“Maar dat is het nadeel, dan hebben leerkrachten op het einde van 't schooljaar een heel overleg en een heel 'dossier' - zo zal ik het maar noemen - met wat ze allemaal gedaan hebben, welke aanpassingen. En dan gaat dat kind over naar een volgend leerjaar en dan moet dat van dag één terug opgenomen worden, en daar vind ik dat we kansen gemist hebben, [...] doordat leerkracht van het volgende leerjaar zoiets had van: 'Ja, met minder [aanpassingen] zal het ook wel lukken. ” (B_INT_D_MMI).

Tot slot geeft de directeur van school C aan geen impact van het gevolgd nascholingsinitiatief te ervaren.

Deelbesluit I:

Scholen A, B en C hadden heel diverse *redenen* om deel te nemen aan het nascholingsinitiatief, variërend van een engagement vanuit de hele scholengemeenschap (school A), of in functie van een nood om te leren omgaan met een leerling met een autismespectrumstoornis (school B), tot het nagaan van hoever de school staat in de uitwerking van haar zorgbeleid (school C).

Bij de *invulling* van de nascholingsinitiatieven zien we wel gelijkenissen. De duurtijd van het initiatief was telkens één schooljaar. De aard van de ondersteuning bestond bij elk initiatief uit een casusbespreking en in twee scholen ook uit theoretische uiteenzettingen buiten de school (school A en B). Deze theoretische uiteenzettingen vormden echter wel het hoofgedeelte van de geboden ondersteuning in deze twee scholen. Qua deelnemers werden steeds de leraren en zorgleraren betrokken, en in twee scholen (school A en C) ook nog de directie, in de overige school (school C) ook nog de ouders van de leerling waarvoor dit initiatief werd aangevraagd en de betrokken CLB-medewerker.

Uit de bevraging naar *ervaringen* leren we dat voornamelijk het initiatief dat sterk aansluiting vond bij een concrete nood vanuit de school (school B), goed ontvangen is geweest in de school. Bij de andere initiatieven (school A en C) was de aansluiting bij de eigenlijke ondersteuningsnood van de scholen die deelnamen minder aanwezig.

De ervaringen hangen samen met de gepercipieerde *impact*. Eén school (school C) heeft geen meerwaarde gevonden in de deelname aan het initiatief, waardoor de impact minimaal geacht wordt. Daarnaast geven de andere scholen wel aan enige impact ervaren te hebben in de schoolwerking. Deze is het sterkst in de school waarbij ingezet werd op praktijkgerichte ondersteuning (school B). Maar eveneens geeft de directeur van deze school te kennen dat deze manier van werken ook nadelen heeft. Door dit nascholingsinitiatief voelden de huidige leraren die lesgaven aan de leerlingen met een autismespectrumstoornis zich competent, maar stelde zich het probleem opnieuw bij de leraren die nadien nog aan deze leerlingen dienden les te geven.

Professionalisering via (PRE)WAARBORGONDERSTEUNING (scholen D, E, F en G)

Waarom vroegen scholen ondersteuning aan via de (pre)waarborgondersteuning?

Directie

- De directeur van school D geeft te kennen dat een coördinator van de scholengemeenschap aangaf welke scholen het meeste nood hadden aan ondersteuning via de (pre)waarborgbegeleiding, waarop zij ondersteuning verkregen hebben.
- De directeur van school E geeft aan dat de directeur van het buitengewoon onderwijs uit de regio gevraagd werd om de (pre)waarborgondersteuning vorm te geven, waarop hij scholen voor gewoon lager onderwijs heeft gecontacteerd met de vraag of zij willen meewerken. Deze vraag werd ook gesteld aan school E en zij hebben besloten om van deze ondersteuning gebruik te maken en het nodige in orde te brengen.
- Bij school F werd vanuit de scholengemeenschap een navraag gedaan bij alle scholen die tot de gemeenschap behoren, naar wat hun noden waren via bevragingen bij leraren. Vervolgens werd op basis hiervan waarborgondersteuning voor alle scholen uit de scholengemeenschap voorzien.

- De directeur van school G geeft aan dat zijn voorganger een dossier ingevuld heeft waarbij de focus lag op ondersteuning van twee klasgroepen waarin de groepssfeer niet goed zat en leerlingen gedragsproblemen vertoonden.

Op welke manier werd de verkregen (pre)waarborgondersteuning vormgegeven?

Directie

De waarborgondersteuning was in alle deelnemende scholen aan het onderzoek gericht op het ondersteunen van leerlingen met SOB via het ondersteunen van leraren. Tabel 17 geeft verder de duurtijd van de waarborgondersteuning per school weer en de aard van de verkregen ondersteuning.

Tabel 17: Invulling waarborgondersteuning

School	D	E	F	G
Duurtijd: enkele uren gedurende				
enkele weken				
een heel schooljaar				
Aard van ondersteuning:				
theoretische uiteenzetting buiten de school				
theoretische uiteenzetting in de school (bv. tijdens personeelsvergadering)				
casusbespreking				
ondersteuning in de klas				

De *duurtijd* van de waarborgondersteuning omvatte zowel in school E, F, als G een volledig schooljaar. Waarbij in school E één dag per week voor twee ondersteuners voorzien werd (elk een halve dag), in school F acht waarborgondersteuners voor de hele scholengemeenschap (bestaande uit 14 scholen) en in school G één ondersteuner die enkele uren per week kwam. School D moest het stellen met enkele uren ondersteuning gedurende acht weken van één waarborgondersteuner.

De *aard van* de verkregen *ondersteuning* via de waarborgondersteuning bestond in elke school uit ondersteuning in de klas. In school D, E, en F werden ook theoretische uiteenzettingen in de school verschaft, waarbij – doorgaans op personeelsvergaderingen – opgedane kennis ook intern gedeeld werd door de waarborgondersteuner.

“Naar gedrag [van leerlingen toe] was dat vooral tips geven, ook een paar keer op personeelsvergaderingen dingen komen voorstellen over: ‘hoe dat je het best aanpakt’, ‘stappenplannen’ enzovoort meegeven. Ook [heeft de waarborgondersteuner het opstellen van] begeleidingsplannen mee opgestart waar dat we achteraf al een paar keer gebruik van hebben gemaakt, dus als een kind echt buitensporig gedrag vertoont: ‘Hoe gaat je daarmee om?’, ‘Hoe ga je met de ouders in gesprek?’, ‘Welke afspraken maak je met de ouders, met het kind, met het CLB enzovoort?’ (E_INT_D_MMI).

In school D spitste de waarborgondersteuning zich toe op een gerichte ondersteuningsvraag over leerlingen met gedragsproblemen, waarbij naast ondersteuning in de klas ook casusbesprekingen buiten de klas tussen de betrokken leraar en waarborgondersteuner plaatsvonden.

“Als ik me goed herinner ging diegene die kwam ondersteunen eerst en vooral observeren in de klas, ging die kijken van: ‘Hoe loopt dat hier in de klas?’ en dan samen met de leerkracht kijken van: ‘Waar loop jij nu tegenaan?’ in een gesprek. Dan werden suggesties gedaan [door de waarborgondersteuner] om het anders aan te pakken en dat werd dan ook uitgeprobeerd, samen, dus zowel de leerkracht als de waarborgondersteuner gingen dan samen en aantal dingen in de klas

uitproberen en dat werd dan op geregelde tijdstippen geëvalueerd” (D_INT_D_MMI).

Voor school E geeft de directeur aan dat de directeur en zorgcoördinator tezamen beslisten waarvoor de waarborgondersteuning ingezet diende te worden. Zij beschikten over twee waarborgondersteuners met beiden een achtergrond in het buitengewoon onderwijs, waarvan één ervaring had met leerlingen met gedragsproblemen en één een kinesiste was die zich toespitst had op schrijfmotoriek.

De gehele scholengemeenschap waartoe school F behoort, besloot in te zetten op volgende drie thema's: binnenklasdifferentiatie, taalstimulatie bij kleuters en leerlingen die moeilijk gedrag vertonen. Hierrond werd ondersteuning in de klas voorzien en nascholingen uitgewerkt. Waarborgondersteuners kregen een thema toegewezen.

In school G kwam één waarborgondersteuner wekelijks enkele uren ondersteunen in twee klassen, met als doel de groepssfeer in deze klasgroepen terug naar een hoger niveau te brengen.

Hoe werd de verkregen (pre)waarborgondersteuning ervaren?

Directie

De directeur van school D geeft aan dat de waarborgregeling een “positieve ervaring” was voor het schoolteam, maar dat het belang van het opbouwen van duurzame relaties met ondersteuners voordelen heeft:

“Een hele fijne samenwerking hebben we gehad met [naam waarborgondersteuner]. Nu het ondersteuningsnetwerk werd opgericht, hadden we zo iets van: 'we willen wel graag de mens waar we tevreden over zijn binnen de waarborgregeling behouden' [...] gelukkig hebben ze er wel rekening mee gehouden. [...] Naar de toekomst toe, is het [...] wel belangrijk is dat dat niet elke keer iemand anders is. Dat men toch - binnen dat netwerk - een aantal mensen met bepaalde expertises heeft die aan een school verbonden zijn” (D_INT_D_MMI).

De directeur van school E geeft eveneens aan dat de waarborgondersteuning goed ontvangen is geweest en dat een ‘openklasdeurenbeleid’ op school hiervoor noodzakelijk is:

“Vele leerkrachten hier staan daar echt wel voor open, allée de klasdeuren staan open voor elke ondersteuning die werd aangeboden. [...] Ik denk dat dat is omdat de leerkrachten daar [refererend naar inclusief onderwijs] al langer mee bezig waren en al goed genoeg het besef hadden van: ‘Je kunt dat niet alleen’ en als er een ondersteuner bij u in de klas komt, is dat niet om u als leerkracht te gaan evalueren of bekritisieren maar is dat voor dat kind” (E_INT_D_MMI).

In tegenstelling tot school D en E geven de directieleden van school F en G te kennen dat de waarborgondersteuning een minder fijne ervaring was voor hen. De directeur van school F geeft aan dat de expertise van de waarborgondersteuners niet overeenkwam met de ondersteuningsvragen waarmee de school zat. Hierdoor is het dan ook misgelopen:

“Draai het of keer het, als je werkt in het onderwijs werk je met mensen. Ik heb met de pre-waiborg en de waarborg niet zo veel geluk gehad met de mensen, met hun expertise. Dat heeft gezorgd voor een dynamiek op mijn school van: ‘Wat komen die hier doen?’ ‘Daar kunnen we niks mee!’” (F_INT_D_MMI)

De directeur van school G gaf te kennen dat de school verkeerde verwachtingen had ten aanzien van de ondersteuning die de waarborgondersteuner zou kunnen bieden in de school.

“De verwachtingen, die er gesteld waren vorig jaar, zijn voor een stuk niet ingelost geweest, ze zijn verkeerd overgekomen bij mijn leerkrachten. [...] Het is zo dat onze leerkrachten dachten dat [naam waarborgbegeleider], pas op dat is een heel sympathieke madam, ze meer ondersteuning gingen krijgen in de klas. Een beetje zoals van een zorgleerkracht, zoals ze gewoon waren. Die ook af en toe ook een

keer kinderen uit de klas nam, maar dat was niet de bedoeling. De bedoeling was dan vooral bij ons dan dat [naam waarborgbegeleider] projectmatig te werk ging gaan" (G_INT_D_MMI).

Hieruit kunnen we dan ook afleiden dat het uitbouwen van duurzame relaties, een openklasdeurenbeleid, een match tussen de ondersteuningsvraag en aangereikte expertise, evenals qua verwachtingen van de school en de begeleiders van belang zijn om een professionaliseringsinitiatief zoals de waarborgondersteuning te laten slagen.

Wat is de gepercipieerde impact van de verkregen (pre)waarborgondersteuning?

Directie

Directieleden van school D, E, en F geven aan dat de *opgedane kennis* ook *gedeeld* werd, doorgaans via formele (personeels)vergaderingen,

"Dus die leerkrachten zijn daar competenter in geworden en ook op het niveau van de leerling zijn er toch wat afspraken gemaakt, waarvan wij vonden: 'Hé, dit heeft iets opgebracht!' En dan was er ook het olievlekprincipe waarbij de ondersteuner op een pedagogische personeelsvergadering - met in haar achterhoofd het olievlekprincipe van: 'Ik moet hetgeen wat ik daar geleerd heb van die mensen ook doorgeven aan de rest van het team' [...] [door] een twintigtal via een PowerPoint te kaderen: 'wat de problematiek was' en dan daarbij te duiden 'welke acties er ondernomen waren' en 'welke resultaten dat dat had' en 'op welke manier dat dat eventueel mee genomen kan worden in de praktijk van collega's.' En dan merk je ook - aan de reacties van die leerkrachten - dat sommigen heel enthousiast zeggen van: 'Wauw, dat ga ik ook uitproberen' en anderen: 'Moeten we daar nu zo ver in gaan?' (D_INT_D_MMI).

maar ook via informele (tijdens pauzes) momenten.

"Soms is dat bij een probleem van: 'Ja, hoe doe ik dat? Hoe heb jij dat gedaan?' En zo vindt dat zijn weg" (F_INT_D_MMI).

Voorts is de gepercipieerde impact van de verkregen waarborgondersteuning gerelateerd aan de vermelde tevredenheid over deze ondersteuning. Directieleden van school F en G geven aan dat de impact groter kon zijn, toch stellen directieleden van school F vast dat de ondersteuning wel enige impact gehad heeft:

"Ik denk dat het vooral ook bij [naam leraar die ondersteund werd door de waarborgbegeleider] zijn effect gehad heeft desondanks dat ze niet zo'n goede band had met die waarborgondersteuner" (F_INT_D_MMI).

Deelbesluit II:

De scholen haalden twee *redenen* aan voor hun deelname aan de (pre)waarborgbegeleiding. Ofwel kwam de vraag vanuit de scholengemeenschap om te genieten van (pre)waarborgondersteuning (aanbodgestuurd – school D en E), ofwel vroeg de scholengemeenschap om aan te geven waarom zij als school (pre)waarborgondersteuning zouden moeten genieten (vraaggestuurd – school F en G).

De *invulling* van de verkregen ondersteuning via waarborgondersteuning was in alle scholen gelijkaardig. Deze was steeds gericht op het ondersteunen van leerlingen met SOB via het ondersteunen van leraren. De duurtijd was slechts in één school (school D) enkele weken, in de andere scholen was dit een heel jaar. De ondersteuning werd in alle scholen in de klas gegeven, maar ook theoretische uiteenzettingen werden op personeelsvergaderingen verschaft.

De *ervaringen* met de (pre)waarborgondersteuning zijn uiteenlopend. Twee scholen geven aan deze als positief ervaren te hebben (school D en E) en twee als minder positief (school F en G). In de scholen waarbij de (pre)waarborgondersteuning als positief ervaren werd, geven directieleden aan dat de mogelijkheid om een duurzame relatie op te bouwen met de ondersteuner en een 'openklasdeurenbeleid' randvoorwaarden zijn om deze ondersteuning te laten slagen. In de scholen waarbij de verkregen ondersteuning een minder positieve ervaring was, geven directieleden aan dat de expertise van de waarborgondersteuners niet in de lijn lag van de ondersteuningsvragen waarmee zij zaten, evenals dat de verwachtingen van de school niet afgestemd waren op deze van de ondersteuners.

De gepercipieerde *impact* van de (pre)waarborgondersteuning is gerelateerd aan de tevredenheid over deze ondersteuning. Scholen die meer tevreden waren, geven een grotere impact aan dan scholen die minder tevreden waren. Daarnaast verhoogt het verspreiden van kennis via personeelsvergaderingen de impact van de verkregen begeleiding.

Professionalisering via COMPETENTIEBEGELEIDERS (Scholen H en I)

Waarom vroegen scholen ondersteuning aan via competentiebegeleiders?

Directie

- De directeur van school H geeft aan dat ondersteuning van competentiebegeleiders aangevraagd werd omwille van een ondersteuningsnood die ervaren werd bij een leerling uit de kleuterschool die gedragsproblemen vertoonde.
- Ondersteuning via competentiebegeleiders voor school I werd eveneens aangevraagd omwille van een ondersteuningsnood vanuit de school voor een leerling met een autismespectrumstoornis.

Op welke manier werd de verkregen ondersteuning via competentiebegeleiders vormgegeven?

Directie

De competentiebegeleiding bij school H en I was telkens van korte duur en bestond uit één of meerdere face-to-face samenkomsten. Tabel 18 geeft eveneens de aard van deze verkregen ondersteuning weer en de deelnemers.

Tabel 18: Invulling competentiebegeleiding

School	H	I
Aard van ondersteuning:		
theoretische uiteenzetting buiten de school		
theoretische uiteenzetting in de school (bv. tijdens personeelsvergaderingen)		
casusbespreking		
ondersteuning in de klas		
Deelnemers:		
directie		
zorgcoördinator		
externen (medewerker van het kinderrechtencommissariaat / CLB-medewerker)		

Wat de *aard van de verkregen ondersteuning* betreft, werd zowel in school H als school I (een) casusbespreking(en) over de specifieke ondersteuningsnood van de school in de school gehouden. In school I kwam een begeleider op school tweemaal langs, waarbij de casusbespreking aan de hand van observaties en foto's plaatsvond, die hij eerder in de klas genomen had. Bij school I werd ook nog een theoretische uiteenzetting buiten de school ingericht voor het schoolteam (en andere schoolteams) over leerlingen met een autismespectrumstoornis, waarna ook een.

Aan de samenkomsten namen verschillende *deelnemers* deel, maar wat opvalt is dat in beide scholen de zorgcoördinatoren betrokken waren en een externe deelnemer, maar niet de betrokken leraar in kwestie.

Hoe werd de verkregen ondersteuning via competentiebegeleiders ervaren?

Directie

Over de tevredenheid over de ondersteuning via competentiebegeleiders zeggen beide directieleden van school H en I niets.

Wat is de gepercipieerde impact van de verkregen ondersteuning via competentiebegeleiders?

Directie

De directeur van school H deelt mee dat de leerling in kwestie ondertussen in het buitengewoon onderwijs zit en dat het vooral om een aanvaardingsproces van de mama van de leerling ging. Toch geeft de directeur ook aan dat de ondersteuning een eerder beperkte impact had.

“Die leerling is nu heel content in het bijzonder onderwijs maar ja, het was een proces. Het was de verwerkingstijd. Maar voor ons is het altijd een probleem. We begrijpen wel dat ouders die tijd nodig hebben, maar ondertussen zit je wel met een leerkracht die eigenlijk bijna ging, crashen want die kon dat niet meer aan” (H_INT_D_MMI).

De directeur van school I geeft dan weer aan dat er sowieso al sterk ingezet wordt in de school op informeel overleg, waardoor ook bekomen informatie gedeeld wordt:

“Ik denk dat leerkrachten hier sowieso heel veel praten met elkaar. Na school is het ook altijd de gewoonte dat ze nog een keer naar mekaars klas gaan en informeel ontstaan er zo heel veel gesprekken. Soms geven ze ook een keer samen les of doen ze een keer iets samen [...]. Niet altijd dezelfde koppels maar andere waardoor je eigenlijk gemakkelijk praat met elkaar” (I_INT_D_MMI).

Uit bovenstaande kan afgeleid worden dat de impact van competentiebegeleiders in de basisscholen in dit onderzoek minimaal is, maar wel een bijdrage geleverd heeft aan de implementatie van het M-decreet op deze scholen.

Deelbesluit III:

De *reden* voor het genieten van ondersteuning van competentiebegeleiders was in beide scholen (H en I) gelijkaardig, meer bepaald werd vanuit de school een ondersteuningsnood voor leerlingen met een specifieke problematiek ervaren en werd in functie hiervan ondersteuning gevraagd (vraaggestuurd).

De *invulling* van deze competentiebegeleiding was telkens van korte duur en bestond uit één of meerdere casusbesprekingen op school. Aan één school werd ook nog een theoretische uiteenzetting buiten de school verschaft.

Over de *ervaring* met betrekking tot deze ondersteuning werd niets vermeld.

De *impact* van deze ondersteuning wordt eerder gering ingeschat door de directies van beide scholen.

Professionalisering via ANDERE INITIATIEVEN

Op welke andere initiatieven hebben scholen nog ingezet?

Inleiding

Verscheidene scholen zetten ook nog in op andere initiatieven, naast de gesubsidieerde initiatieven door de Vlaamse overheid, waarbij de implementatie van het M-decreet te bevorderd wordt. Aan directieleden werd immers volgende vraag gesteld: *‘Hoe heeft uw school zich voorbereid op de invoering van het M-decreet?’* Eveneens werden ook bij overige vragen initiatieven vermeld, maar waar zetten scholen dan zoal op in?

Directie

Resultaten

Tabel 19 geeft een overzicht van deze initiatieven die reeds genomen zijn, nog lopen, of waar de school nog zal instappen:

Tabel 19: Andere initiatieven waar scholen op inzetten

School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Invoeren van werkwijzen:										
co-teaching										

sporenbeleid (binnenklasdifferentiatie)										
zorgleraar voorziet concreet materiaal ter ondersteuning in de klas										
zelfstandig werk										
Overleg:										
Extern:										
1 à 2 maandelijks tussen zorgco's van de scholengemeenschap (inclusief BuBaO)										
2-maandelijks tussen schoolteam met CLB en eventueel therapeuten (kine, logo, ...)										
3-maandelijks tussen directieleden en PBD										
Intern:										
eenmalige inlichting over M-decreet										
intern structureel zorgoverleg										
Bijscholingen over:										
zorgk leren optreden als coach										
opmaken van handelingsplannen										
infosessie M-decreet										
disproportionele maatregelen										
binnenklasdifferentiatie										
Hospiteren:										
hospiteren in andere scholen										
intern in de school bij elkaar hospiteren										

Uit Tabel 9 kunnen we afleiden dat op veel verschillende initiatieven ingezet wordt en dat elke school wel op iets inzet, zoals: het invoeren van alternatieve werkwijzen, inzetten op overleg, gericht volgen van bijscholingen en gaan hospiteren. Daarnaast dient ook vermeld te worden dat scholen nog op veel meer inzetten dan vermeld. Meerdere directieleden van scholen (E, H, en I) beklemtonen dat de initiatieven waar zij op inzetten direct gelinkt zijn aan noden die zich binnen het schoolteam stellen ten aanzien van de invoering het M-decreet.

“Ik denk dat dat meer een beetje inspelen is op de noden. Als wij hier bijvoorbeeld een autistische leerling hebben - dat hebben wij in het verleden ook gedaan - of leerlingen met een taalstoornis, dat wij dan de [betrokken] leerkracht op nascholing sturen om daar een bredere kijk op te krijgen. Ook zorgcoördinatoren. Dat hangt er allemaal een beetje vanaf. Maar zo op voorhand, vind ik dat heel moeilijk, omdat je moeilijk alles kan doen. Met de pedagogische prioriteiten waar je zo rond moet werken. Dat is ook wel taal bij ons en dat nog verder willen uitwerken. Ja, dan is dat eigenlijk meer inspelen op de noden als het zich aanbiedt” (H_INT_D_MMI).

Deelbesluit IV:

Initiatieven gericht op professionalisering van leden van het schoolteam vinden hun ingang in de scholen, van zodra er een gedeelde nood is in de school om hieraan te werken. Hierdoor zetten scholen in op diverse vormen van professionaliseringsinitiatieven, zowel in als buiten de eigen schoolomgeving.

Besluit:

Uit bovenstaande kunnen we besluiten dat zo goed als alle scholen (n=9) tijdens de eerste twee jaar na de invoering van het M-decreet ingezet hebben op een of meerdere professionaliseringsinitiatieven. De redenen hiervoor varieerden van school tot school. Zo gaven sommige directies aan te vertrekken vanuit een concrete ondersteuningsnood die het lerarenteam zelf ervaarde. Anderen gaven als reden aan dat ze een zicht wilden krijgen op de mate waarin zij op de school reeds aan de verwachtingen van het M-decreet tegemoet kwamen, of werd het idee voor deelname vanuit de scholengemeenschap geopperd. De aard van deze initiatieven bestond bij de nascholingsinitiatieven en de competentiebegeleiders steeds uit casusbesprekingen buiten de klas en theoretische uiteenzettingen buiten de school. De (pre)waarborgondersteuning vertrok steeds vanuit ondersteuning in de klas en daarnaast ook casusbesprekingen buiten de klas en theoretische uiteenzettingen in de school. De ervaringen van de scholen zijn uiteenlopend. Enkel wanneer het initiatief aansloot bij de eigen praktijk, werd het als een meerwaarde beschouwd. Voor de (pre)waarborgondersteuning konden nog enkele specifieke randvoorwaarden geabstraheerd worden, namelijk dat de noodzaak en wil om een duurzame relatie met de school uit te bouwen, het voeren van een openklasdeurenbeleid, het bewerkstellingen van een 'match' tussen de ondersteuningsvraag en aangereikte expertise, evenals het expliciet afstemmen van de verwachtingen van de school op deze van de ondersteuners.

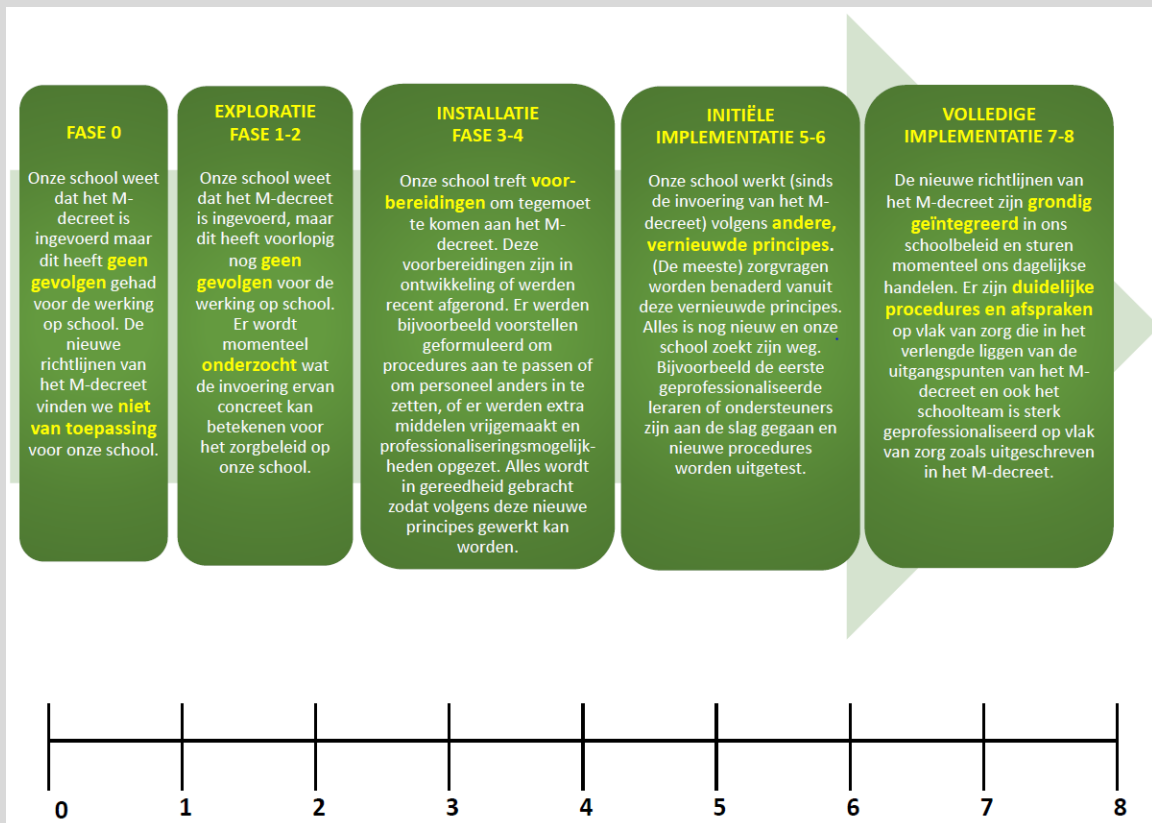
PROCES met betrekking tot het M-decreet

METHODE 1: IMPLEMENTATIEFASE M-DECREET AANGEVEN

In welke IMPLEMENTATIEFASE bevindt de school zich?

Inleiding

Het M-decreet werd geïmplementeerd in het schooljaar 2015-2016. Fixsen (2013) ontleedde verscheidene fasen in de implementatie van (meer) inclusief onderwijs. Aan alle directieleden, leraren en ondersteuners werden deze verscheidene fasen van implementatie van het M-decreet voorgelegd zoals weergegeven in Figuur 6. Volgende vraag werd aan hen gesteld: *'Tot welke fase behoort uw school? Waarom?'*



Figuur 7: Implementatiefasen M-decreet (gebaseerd op Fixsen, 2013)

Resultaten

Onderstaande Tabellen 10, 11, en 12 geven achtereenvolgens de gepercipieerde fasen volgens directieleden, leraren en ondersteuners weer met betrekking tot de implementatie van het M-decreet in de school. Figuur 7 ordent de basisscholen naargelang het professionaliseringsinitiatief waaraan ze participeerden. Vervolgens werden de scholen nog gerangschikt van scholen met een minder sterk uitgewerkt zorgbeleid naar scholen met een sterk(er) uitgewerkt zorgbeleid, volgens informatie verkregen via de doorlichtingsverslagen (zie ook Hoofdstuk 2).



* verwijst naar scholen die ondersteuning via competentiebegeleiding verkregen

Figuur 8: Professionaliseringsactiviteiten scholen

Directie

Tabel 20 geeft de gepercipieerde fase van implementatie van het M-decreet weer volgens de bevroegde directieleden van het basisonderwijs.

Tabel 20: Gepercipieerde fase van implementatie volgens de directieleden (BaO)

	School	Fase								
		0	1	2	3	4	5	6	7	8
prioritaire nascholing:	School A				■	■	■			
	School B						■	■		
	School C								■	■
(pre)waarborg-begeleiding:	School D						■	■		
	School E						■	■		
	School F				■	■	■			
	School G				■	■	■			
overige scholen:	School H		■	■						
	School I				■	■				
	School J						■	■		

Uit Tabel 20 zien we deels een trapsgewijze structuur voortkomen, van school A tot C (nascholingsinitiatief), voor school F en G (waarborgbegeleiding) en school H tot J (overige scholen). Hieruit kan afgeleid worden dat de sterkte van uitwerking van het zorgbeleid gerelateerd is aan de gepercipieerde fase van implementatie van het M-decreet volgens directieleden.

Leraren

Tabel 21 geeft de gepercipieerde fase van implementatie van het M-decreet weer volgens de bevroegde leraren van het basisonderwijs.

Tabel 21: Gepercipieerde fase van implementatie van het M-decreet volgens de leraren (BaO)

	School	Fase								
		0	1	2	3	4	5	6	7	8
prioritaire nascholing:	School A				■	■	■			
	School B						■	■		
	School C								■	■
(pre)waarborg-begeleiding:	School D						■	■		
	School E						■	■		
	School F				■	■	■			
	School G				■	■	■			
overige scholen:	School H						■	■		
	School I				■	■				
	School J		■	■	■	■	■			

Tabel 21 geeft ook een trapsgewijze structuur weer per gevolgd professionaliseringsinitiatief. Enkel school H valt uit. Hieruit leiden we af dat de sterkte van uitwerking van het zorgbeleid blijkbaar gerelateerd is aan de gepercipieerde fase van implementatie van het M-decreet volgens leraren.

Ondersteuners

Tabel 22 geeft de gepercipieerde fase van implementatie van het M-decreet weer volgens de bevroegde ondersteuners van het basisonderwijs.

Tabel 22: Gepercipieerde fase van implementatie van het M-decreet volgens de ondersteuners (BaO)

	School	Fase									
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	
prioritaire nascholing:	School A				■	■	■				
	School B						■	■	■		
	School C							■	■	■	■
(pre)waarborg-begeleiding:	School D			■	■						
	School E					■	■	■	■		
	School F					■	■		■		
	School G							■	■		
overige scholen:	School H							■	■		
	School I	■	■	■							
	School J	■	■	■	■	■	■				

In Tabel 22 valt eveneens een trapsgewijze structuur te herkennen tussen de scholen naargelang het gevolgd professionaliseringsinitiatief. Net zoals bij de leraren, valt ook hier school H hierop uit. Hieruit kan eveneens afgeleid worden dat de sterkte van uitwerking van het zorgbeleid gerelateerd is aan de gepercipieerde fase van implementatie van het M-decreet volgens ondersteuners.

Besluit:

Uit bovenstaande kan besloten worden dat de gepercipieerde fase van implementatie van het M-decreet volgens directieleden, leraren en ondersteuners in de bevraagde basisscholen (n=10) enigszins of grotendeels samen valt met de mate van uitwerking van het zorgbeleid volgens doorlichtingsverslagen. Hieruit kan afgeleid worden dat leraren en ondersteuners, maar vooral de directieleden van deze scholen doorgaans eenzelfde kijk hebben op de fase van implementatie van het M-decreet in hun school als externe onafhankelijke waarnemers. Tot slot zien we ook dat directieleden de fase van implementatie hoger inschatten dan leraren en ondersteuners.

Volgend op de voorgaande vraag werden aan alle directieleden, leraren en ondersteuners nog een aantal bijvragen gesteld inzake de gevolgen van de implementatie van het M-decreet voor hun school:

(1) Wat is er CONCREET VERANDERD in de school sinds de implementatie van het M-decreet?

Directie



Een eerste bijvraag die gesteld werd met betrekking tot de implementatie van het M-decreet aan directieleden, leraren en ondersteuners was: *'Wat is er concreet veranderd in de school na de implementatie van het M-decreet?'*

Leraren



Resultaten

Tabel 23 geeft de antwoorden van directieleden, leraren en ondersteuners weer met betrekking tot wat concreet in hun school veranderd is sinds de implementatie van het M-decreet.

Ondersteuners



Tabel 23: Veranderingen sinds de invoering van het M-decreet

School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
weinig tot niets			△	○	△	△	⊗		⊖	⊗

Veranderingen op mesoniveau:

minder lkn worden doorverwezen naar het BuO	△	△		△		△	△	△	△	
mindshift – onderwijs afstemmen op behoeften lkn	⊥			⊖	⊖			○		⊥
zorgcontinuüm geïmplementeerd				⊖	⊖			○		

Veranderingen op microniveau:

andere werkvormen met oog op meer differentiatie	⊖	⊖	⊥		⊖	⊖		△		
co-teaching ingevoerd		○	⊥	⊥	⊥			○		
ondersteunend materiaal uitgewerkt		⊖	⊖					△		
ondersteuning verschoven van buiten naar in de klas		⊥					⊥			
meer focus op ondersteunen lkn dan taken overnemen van lkn		⊖								

Uit Tabel 23 blijkt dat enerzijds bij een grote meerderheid van de scholen (n=8), minstens één respondentengroep per school, aangeeft dat er over het algemeen weinig tot niets veranderd is sinds de implementatie van het M-decreet.

“Uiteindelijk is dat voor onze school nog wel meegevallen. Het is niet zo dat er ineens iets 180 graden veranderd is. Ik denk dat wij al bezig waren met kinderen zoveel mogelijk te begeleiden in de eigen school. Van te proberen van ze niet te snel van: ‘Dat is hier niet voor ons, dus we verwijzen door naar buitengewoon onderwijs’. Ook omdat we vanuit het CLB natuurlijk zeggen: ‘Ja, maar dat kan hier niet zomaar.’ We moeten kunnen aantonen wat we al gedaan hebben. Dus ik denk dat we daar al een stukje mee bezig waren. Plus ook wij hebben niet echt kinderen die die stap gezet hebben, die echt vanuit het buitengewoon onderwijs de keuze gemaakt hebben om terug naar onze school te komen. Dus dat hebben we tot nu toe niet gehad, hebben we dat ook niet...” (D_FG_OND_MMI).

“Nee, want dat verwondert me als je zo praat met mensen [leraren uit het buitengewoon onderwijs] als [...] je vraagt van: ‘Missen jullie nu veel kinderen?’, dat zie zeggen van: ‘Ja, we zijn heel veel kinderen kwijt.’ En dan denk van: ‘Oei, waar zitten die dan?’ Maar ze zeggen ook van het zijn vooral de kinderen die eigenlijk de overgang van kleuter naar lager maken die niet meer bij ons komen [...]. Het is ook zo dat ze niet midden in hun carrière van buitengewoon onderwijs naar ons komen. Die instroom hebben we zeker niet” (J_FG_LKN_MMI).

Anderzijds geven diverse respondentengroepen van verscheidene scholen aan dat zij veranderingen hebben opgemerkt. Een eerste reeks veranderingen situeren zich op *mesoniveau* (school) aan. Zo geeft een meerderheid van respondentengroepen van leraren geeft aan dat minder leerlingen aanbevolen worden om naar het buitengewoon onderwijs te gaan (n=7). Daarnaast wordt ook door minstens één respondentengroep in de helft van de scholen aangegeven dat er een mindshift plaatsvond waarbij het probleem zich niet situeert in de leerling, maar wel in de omgeving en deze laatste zich dan ook dient af te stemmen op de onderwijsbehoefte van de leerling (n=5). Ook implementeerde een minderheid van de scholen het zorgcontinuüm naar aanleiding van het M-decreet (n=3). Ook op *microniveau* (klas) werden veranderingen aangegeven. Zo geeft minstens één respondentengroep van een meerderheid van de scholen aanpassingen in werkvormen met het oog op differentiatie aan (n=6). Daarnaast vermeldt minstens één respondentengroep voor de helft van de scholen co-teaching (n=5). Eveneens geeft nog

in een minderheid van de scholen telkens minstens één respondentengroep aan dat: ondersteunend materiaal uitgewerkt werd (n=3), ondersteuning verschoven is van buiten naar in de klas (n=2), en meer gefocust wordt op het ondersteunen van leraren (1).

Tot slot valt het op dat voornamelijk leraren aangeven dat er weinig tot niets veranderd is sinds de implementatie van het M-decreet (n=5). Daarnaast zijn het ook enkel leraren die aangeven dat er minder leerlingen doorverwezen worden naar het buitengewoon onderwijs (n=7).

Deelbesluit I:

Hoewel diverse respondentengroepen uit een meerderheid van de scholen (n=7) aangeven dat er weinig tot niets veranderd is in de school sinds de implementatie van het M-decreet, geven andere respondenten aan dat zij wel heel wat veranderingen hebben ervaren op meso- (school) en microniveau (klas). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de scholen reeds voor de implementatie van het M-decreet de nood voelden om aanpassingen door te voeren in de schoolwerking. Bijvoorbeeld door de nood om tegemoet te komen aan de stijgende diversiteit in de leerlingenpopulatie die al een aantal jaar in stijgende lijn is en samenhangt met de groeiende diversiteit in de samenleving (Struyf et al., 2017). Een andere mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat het M-decreet de gehele werking van de school en visie nog niet gewijzigd heeft en dat er veel ad hoc gewerkt wordt naargelang de noden van leerlingen met SOB die op de school zitten.

(2) Wat is de ROL van de verscheidene respondenten met betrekking tot de implementatie van het M-decreet?

Directie



Een tweede bijvraag die gesteld werd met betrekking tot de implementatie van het M-decreet aan directieleden, leraren en ondersteuners was: *‘Wat is uw rol hierin?’*

Leraren



Resultaten

Tabel 24 geeft de antwoorden van directieleden, leraren en ondersteuners weer met betrekking tot de rol die directieleden, leraren en ondersteuners opnemen in het implementatieproces van het M-decreet. Soms werden heel concrete rollen beschreven zoals ‘facilitator’; vaak werd er ook verwezen naar concrete taken die samengaan met deze rollen, zoals ‘afstemmen met ouders’.

Ondersteuners



Tabel 24: Rollen in het implementatieproces

School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
facilitator / procesbegeleider op mesoniveau										⊕
facilitator / procesbegeleider op microniveau				⊕			⊙	⊕	⊕	⊙
leraren (vraaggestuurd) ondersteunen	⊙		⊙	⊙	⊙		⊙	△		
op maat lesgeven	△	△	△	△			△		△	
poortwachter				⊙	⊙	⊙		⊙		
kritische vriend / vertrouwenspersoon		⊙								
afstemmen met ouders		△	⊙						⊙	
leerlingen ondersteunen			⊙				△		△	
leraren motiveren										

afstemmen met ondersteuners		△				△			
aanbieden basiszorg					△				

Uit Tabel 24 blijkt dat *directieleden* voornamelijk de rol van facilitator / procesbegeleider op mesoniveau, ofwel op schoolniveau, op zich nemen (n=9). Daarnaast geeft nog een minderheid van de *directieleden* aan dat zij ook de rol van kritische vriend/vertrouwenspersoon opnemen (n=3) en leraren motiveren (n=2).

“Vanuit de scholengroep werden wij als directeurs gebriefd over alles eigenlijk, zowel pre-waarborg, waarborg, ondersteuningsteam, het M-decreet, het decreet op zich. En dan ja, ga je daarover nadenken van: ‘Wat gaat dat teweeg brengen voor mijn school?’, ‘Waar moet ik rekening mee houden?’, ‘Welk effect heeft dat op mijn zorgbeleid?’, ‘Hoe ga ik mijn zorg moeten indelen?’ Dat is echt op schoolniveau” (F_INT_D_MMI).

“Een sturende rol. Bijsturen, vernieuwingen voorstellen, langzaamaan, van onder uit. Olivleekprincipe. [...] Je kan zo een aantal dingen met een aantal leerkrachten kan je is een nascholing volgen of een uiteenzetting. En dan wordt er over gesproken binnen de leraarskamer en je gaat erop verdiepen. En dan breng je dat binnen bij het kernteam, dan wordt dat besproken en die moeten dan de anderen en collega’s gaan bevragen en dan komt dat terug. Ondertussen zijn we dan een half jaar verder en dan kan dat aanvaard worden of niet” (J_INT_D_MMI).

Voor de *ondersteuners* zien we een grotere variatie in de rollen die zij opnemen in het implementatieproces van het M-decreet. De meerderheid geeft aan facilitator / procesbegeleider op microniveau te zijn, ofwel op klasniveau (n=6). Daarnaast geven zij voornamelijk aan leraren te ondersteunen (n=5) in plaats van leerlingen te ondersteunen (n=1). Ook geeft een minderheid (n=4) aan als poortwachter te fungeren. Hierbij gaat het waarschijnlijk om ondersteuners vanuit het CLB en het ondersteuningsmodel die een onderscheid maken tussen wat bij hen terecht kan en/of mag komen aan ondersteuningsvragen (vanaf fase 2 uit het zorgcontinuüm) en wat de scholen zelf (al dan niet met hulp van CLB/PBD) moeten oplossen (fasen 0 en 1 van het zorgcontinuüm).

“Wat ik wel als bewaker daar heel moeilijk aan vind, is als je in de laatste fase - uitbreiding van zorg - wat is hier nog redelijk? Wat is relevant voor dat kind? Wat is nu nog redelijk voor de school? Laat je dat afhangen van deze school? Of zeg je: ‘Nee, ik trek dat open en wie weet zijn er scholen die wel met dat profiel aan de slag kunnen gaan.’ Of ga je dan overstappen naar een verslag? En als je daarrond leest blijft dat flou en dat vind ik eigenlijk het meest frustrerende om dan op uw streep te gaan staan en te zeggen: ‘Dat moet toch gebeuren, maar ik ga het niet doen.’ Ga je dan doorduwen? Dat vind ik de moeilijkste oefening” (D_FG_OND_MMI).

Leraren geven voornamelijk aan om op maat les te geven (n= 6) en leerlingen (n=2) en collega’s te ondersteunen (n=1). Daarnaast wordt ook in zeer beperkte mate aangegeven dat er afgestemd wordt met ondersteuners (n=2) en ouders (n=1), evenals het aanbieden van basiszorg (n=1).

Deelbesluit II:

Uit het voorgaande kunnen we besluiten dat *directieleden*, *leraren* en *ondersteuners* een eigen rol hebben in het implementatieproces van het M-decreet. *Directieleden* fungeren doorgaans als facilitator / procesbegeleider op mesoniveau (school), terwijl *ondersteuners* dit doen op microniveau (klas). *Ondersteuners* geven daarnaast ook aan om als poortwachter te fungeren. Vermoedelijk gaat het hierbij om ondersteuners vanuit het ondersteuningsmodel die een onderscheid maken tussen wat bij hen terecht kan en/of mag komen aan ondersteuningsvragen (vanaf fase 2 uit het zorgcontinuüm) en wat de scholen

zelf (al dan niet met hulp van CLB/PBD) moeten oplossen (fasen 0 en 1 van het zorgcontinuüm). Leraren geven tot slot aan om voornamelijk les op maat te geven van de individuele leerling.

(3) Waar HECHTEN respondenten voornamelijk BELANG AAN met betrekking tot de implementatie van het M-decreet?

Directie



Leraren



Ondersteuners



Een derde bijvraag die gesteld werd met betrekking tot de implementatie van het M-decreet aan directieleden, leraren en ondersteuners was: *‘Waar zet u voornamelijk op in bij de implementatie van het M-decreet en breder zorg op school?’*

Resultaten

Tabel 25 geeft de resultaten weer van waar directieleden, leraren en ondersteuners voornamelijk belang aan hechten bij de implementatie van het M-decreet.

Tabel 25: Waaraan belang gehecht wordt bij implementatie M-decreet

School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Focus op participatie van leerlingen:										
welbevinden lln	⊕		△	⊕		△	⊕	△	○	⊕
leerprestaties lln			△	○			○	△	○	
Focus op leraren:										
ondersteuning lkn	△	○	○			⊕		⊕	⊕	
welbevinden lkn	△									
Focus op ouders:										
ondersteuning ouders		○								
Focus op de leeromgeving:										
krachtige leeromgeving creëren (bv. gepaste werkvormen)		△			⊕		⊕		△	
sterke brede basiszorg installeren					△			○		
sterke verhoogde zorg installeren										

Uit Tabel 25 kunnen verschillende foci afgeleid worden met betrekking tot waarop de verschillende respondentengroepen inzetten: participatie van leerlingen, leraren, ouders en de leeromgeving.

Met betrekking tot de focus op de *participatie van leerlingen* zien we dat bij een grote meerderheid van de scholen minstens één respondentengroep inzet op het welbevinden van de leerlingen (n=9). Ook in een meerderheid van de scholen geeft telkens één respondentengroep aan in te zetten op de leerprestaties van de leerlingen (n=7).

Leraar: “Ieder kind zover mogelijk krijgen binnen zijn eigen mogelijkheden, zo gelukkig mogelijk krijgen.”

Leraar: “Vooral dat ‘gelukkig’ vind ik wel belangrijk.”

Leraar: “Op het welbevinden van de kinderen zetten wij hier vooral in. Het kan ook zijn dat de thuissituatie eventjes minder gaat en dat proberen we dan ook wel mee naar de klas te nemen, dat we wat minder verwachten van het kind op dat moment” (C_FG_LKN_MMI).

Leraar: “Dat is toch algemeen? Bij ons zijn er stappen als we gaan kijken naar het M-decreet, en de eerste stap is dat we gaan zorgen dat een kind zich goed voelt in onze school of in de klas. Dat is het aller, aller, allerbelangrijkste! Dat is bij elke leerkracht zo, er is geen uitzondering voor en dat is ook wat wij naar iedereen uitdragen. Ons allergrootste doel is het welbevinden van het kind en als dat in orde is, kunnen we babbelen. Als dat welbevinden niet oké is, hebben we geen fundament om verder op te bouwen” (F_FG_LKN_MMI).

Daarnaast wordt ook de *leraar* als focus vermeld, waarbij minstens één respondentengroep bij een meerderheid van de scholen aangeven op ondersteuning van leraren in te zetten (n=6). Eén respondentengroep van leraren vermeldt expliciet het welbevinden van de leraren voorop te plaatsen.

Ondersteuning van ouders wordt slechts als focus vermeld door één respondentengroep van ondersteuners.

Qua focus op de *leeromgeving* kan vastgesteld worden dat in de meerderheid van de scholen (n=6) telkens minstens één respondentengroep aangeeft dat de focus ligt op het creëren van een krachtige leeromgeving. In een minderheid van de scholen (n=4) maakt het schoolteam werk van de realisatie van een sterke basiszorg en in één school zet de directie in op de uitbouw van verhoogde zorg.

“Een krachtige leeromgeving is een leeromgeving waar kinderen zich welkom voelen. Dus waar heel erg ingezet wordt op het welbevinden van de kinderen, die positieve ingesteldheid. Dat klinkt cliché, maar dat is eigenlijk niet zo. Want dat betekent ook dat je moet kijken naar individuele leerlingen, dat dat op maat van de kinderen moet zijn. Een krachtige leeromgeving is een leeromgeving waar gedifferentieerd wordt. Ik benadruk hier altijd dat er geen groter ongelijk bestaat dan ongelijken gelijk behandelen. Dus dat differentiëren is hier heel erg belangrijk. Verkorte instructies hoort daar bij, het leren zichtbaar maken; dus de feedback die aan kinderen gegeven wordt is heel erg belangrijk. Dus dat zijn wel dingen waarvan we dan binnen die fase 0 of die krachtige leeromgeving echt wel willen op inzetten” (D_INT_D_MMI).

Deelbesluit III:

Uit bovenstaande kunnen we besluiten dat bijna in alle scholen belang gehecht wordt aan het welbevinden, en eveneens in een meerderheid van de scholen aan leerprestaties van leerlingen. Daarnaast wordt ook bij een meerderheid van de scholen sterk ingezet op de ondersteuning van leraren en het creëren van een krachtige leeromgeving.

(4) Wat loopt al GOED met betrekking tot de implementatie van het M-decreet?

Directie



Een vierde bijvraag die gesteld werd met betrekking tot de implementatie van het M-decreet aan directieleden, leraren en ondersteuners was: *‘Wat loopt al goed?’*

Leraren



Resultaten

Tabel 26 geeft de antwoorden van directieleden, leraren en ondersteuners weer met betrekking tot wat al goed loopt inzake de implementatie van het M-decreet op de school.

Ondersteuners



Tabel 26: Wat al goed loopt sinds de implementatie van het M-decreet

School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Mesoniveau:										
Personeelsbeleid:										
sterk zorgteam		△	○					△	⊗	○
bereidheid van het schoolteam om tegemoet te komen aan SOB van Iln		○	△	△	△					△
inzetten op externe samenwerkingen	○						△		△	
Zorgbeleid:										
mindshift in denken en handelen t.a.v. Iln met SOB		○			⊖	⊖	△			
meer openheid rond (vragen rond) ondersteunen Iln met SOB		⊖		○		△				△
communicatie naar ouders toe									△	
Microniveau:										
differentiëren in de klaspraktijk (via: sporenbeleid, rapporten)	△	△	△	△			△		△	
centraal stellen van SOB Iln		○	○	⊖			○	○		

Uit Tabel 26 kunnen we afleiden dat wat al goed loopt volgens directieleden, leraren en ondersteuners onderverdeeld kan worden in elementen op mesoniveau (schoolniveau) en microniveau (klasniveau).

Op *mesoniveau* stellen we met betrekking tot het personeelsbeleid vast dat een meerderheid, van telkens minstens een respondentengroep per school, aangeeft dat zij over een sterk zorgteam bezitten (n=7), evenals dat er in de school een grote bereidheid is om werk te maken van de implementatie van het M-decreet (n=6). Daarnaast verwijst ook één respondentengroep bij een minderheid van de scholen naar de externe samenwerkingen waar zij op kunnen bouwen (n=3).

“Op deze school vind ik het heel goed dat de zorgcoördinator eigenlijk iemand is met veel ervaring. En jij weet al van vroegere jaren hoe dat je moet werken en doen. En in de andere scholen zie je veel dat dat een beginnende leerkracht is die zorg moet geven, maar eigenlijk moet dat iemand zijn die al veel ervaring heeft en die, al veel in klassen gezeten heeft, en in verschillende scholen, waar je echt al de ervaring kan gebruiken om de zorg te geven” (I_FG_OND_MMI).

Met betrekking tot het zorgbeleid geeft telkens minstens één respondentengroep bij een meerderheid van de scholen aan dat er een mindshift tot stand werd gebracht over het denken en handelen ten aanzien van leerlingen met SOB (n=7), en meer openheid rond vragen met betrekking tot ondersteuning van leerlingen met SOB werd door minstens één respondentengroep in de helft van de scholen als positief ervaren. Tot slot stelt één respondentengroep van leraren dat de communicatie met ouders sterk vooruitgegaan is.

Op *microniveau* geeft minstens één respondentengroep bij een meerderheid van de scholen (n=8) aan sterk te zijn in differentiëren in de klaspraktijk (n=8) en in het centraal stellen van de SOB van de individuele leerling (n=7).

Deelbesluit VI:

Uit bovenstaande kunnen we afleiden dat zowel op meso- (school) als microniveau (klas) reeds een aantal elementen als positief gepercipieerd worden met betrekking tot de implementatie van het M-decreet in de school. Op mesoniveau zien we dat enerzijds qua personeelsbeleid de sterkte van het zorgteam en de bereidheid van leraren hoog aangeschreven wordt, en ook samenwerking met externen vermeld wordt. Anderzijds, met betrekking tot het zorgbeleid, wordt aangegeven dat er reeds een mindshift heeft plaatsgevonden waarbij het medische model – en dus het deficit denken – plaats geruimd heeft voor het kijken naar een beperking vanuit een sociaal model dat in tegenstelling tot het medische model aankomt dat de omgeving zich moet aanpassen aan de individuele noden van de leerling. Daarnaast wordt ook meer openheid vastgesteld met betrekking tot vragen rond ondersteuning van leerlingen met SOB, en wordt een goede communicatie met ouders aangehaald. Op microniveau wordt differentiëren in de klas en het centraal stellen van de onderwijsbehoeften van leerlingen aangehaald.

(5) Wat loopt nog NIET GOED met betrekking tot de implementatie van het M-decreet?

Directie



Een vijfde en laatste bijvraag die gesteld werd met betrekking tot de implementatie van het M-decreet aan directieleden, leraren en ondersteuners was: *‘Wat loopt nog niet goed?’*

Leraren



Resultaten

Tabel 27 geeft de antwoorden van directieleden, leraren en ondersteuners weer met betrekking tot wat nog niet goed loopt inzake de implementatie van het M-decreet op de school.

Ondersteuners



Tabel 27: Wat nog niet goed loopt sinds de implementatie van het M-decreet

School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Mesoniveau:										
Personeelsbeleid:										
externe ondersteuning lkn (ondersteuners, CLB)		⊗	⊗		○		△	○		
interne ondersteuning lkn		△	○		△			⊥		⊗
Zorgbeleid:										
attitudewijziging hele schoolteam					⊥	○				
kennis en implementatie zorgcontinuüm				⊗			⊥			
aangeven dat gevraagde aanpassingen disproportioneel zijn				⊥			○			
communicatie naar ouders toe		⊥								
Infrastructuur:										
infrastructuur			△				△	△	○	
Evaluatiebeleid:										

i.f.v. differentiatie										I	
Microniveau:											
Klaspraktijk:											
differentiëren in de klasgroep (Hoever moet je gaan?)	I				○	○	⊗	○	⊗	△	⊗
SOB (Omgaan met leerlingen met):											
gedragsproblemen	⊗		I		○		⊗				
cognitieve beperking							⊗		○		

Tabel 27 geeft een overzicht van de zaken die nog niet zoals gewenst verlopen. Er wordt verwezen naar elementen op meso- (school) en microniveau (klas).

Op *mesoniveau* zien we dat externe ondersteuning voor leraren (n=5), maar ook interne ondersteuning (n=5) door minstens één respondentengroep van een minderheid van de scholen opgegeven wordt als iets waarop nog meer ingezet dient te worden.

Met betrekking tot het zorgbeleid zien we dat ook telkens minstens één respondentengroep uit twee scholen aangeeft dat de attitudewijziging in het hele schoolteam nog niet voltrokken is, dat kennis rond en de implementatie van het zorgcontinuüm nog verder uitgewerkt dient te worden, evenals vragen rond wanneer gevraagde aanpassingen disproportioneel zijn.

“Ik weet het niet hoor, maar ik denk dat veel directeurs of heel veel scholen als ze merken van 'dit gaan we echt niet aankunnen' dat ze direct bij de aanmelding gaan zeggen van: 'Wij kunnen jouw kind niet inschrijven.' Dan heb je daar ook wel wat begrip voor. Het mag natuurlijk niet te gemakkelijk van: 'Neen, wij willen dat niet'. Maar als mensen echt ervan overtuigd zijn van: 'Kijk, wij hebben echt wel wat te bieden maar dit gaat ons echt niet lukken', dan bewijzen ze die mensen misschien wel een dienst. Mag niet hé, maar dan is het denk ik aan die ouders om verdere stappen te zetten daartegen. Maar ik weet niet wat ouders gaan zeggen als ze horen bij de inschrijving: 'Uw kind is hier eigenlijk niet welkom'. Welke ouders zijn dan toch nog geneigd om te zeggen: 'Oké, we gaan hem toch nog hier inschrijven'” (D_INT_D_MMI).

Leraar: “Als er iets - ik zal het heel plat uitleggen - scheef loopt of misloopt, dan zou er een plan moeten zijn met stap 1: 'Dit doet iedereen'. Gaat stap 1 niet dan gaat iedereen deze stap doen. Maar dat loopt nu niet zo. In die klas is dat nu stap 1 en stap 5 en in een andere klas is dat... Dus die consequenties zijn niet hetzelfde of die lopen niet op dezelfde manier of hetzelfde niveau, waardoor dat dan 'we zien wel waar het uitkomt'” (D_FG_LKN_MMI).

Ook vermeldt nog één respondentengroep van directieleden moeite te hebben met de communicatie naar ouders toe.

Eveneens vermeldt nog telkens één respondentengroep – voornamelijk leraren - uit een kleine minderheid van de scholen dat de infrastructuur niet aangepast is aan de noden van de school (n=4). In één school wijst de directie erop dat ook het evaluatiebeleid in functie van differentiëren een uitdaging vormt. Eveneens wordt ook door minstens één respondentengroep in een minderheid van de scholen aangegeven dat omgaan met leerlingen met gedragsproblemen een uitdaging vormen (n=4) evenals het omgaan met leerlingen met een cognitieve beperking (n=2).

“We hadden het daarstraks over de kinderen met een gedragsproblematiek. Dat is iets dat nu sinds een paar jaar heel fel tot uiting komt. Het is continu achterop hollen van: 'Hoe gaan we dit nu aanpakken?' Er is geen rustmoment meer. Het

is in kaart brengen van: ‘Wat is hier nu allernaam de zorg?’, Welke problematieken hebben we?’ (E_FG_OND_MMI).

Op *microniveau* zien we dat minstens één respondentengroep bij de meerderheid van de scholen aangeeft dat ze nog moeite hebben met differentiëren in de klaspraktijk (n=8); het blijkt niet altijd duidelijk tot hoever leraren hierin moeten gaan.

Ondersteuner: “Sommige leerkrachten willen dingen in de praktijk zien.”

Ondersteuner: “Een toverdoos.”

Ondersteuner: “Handvaten waar ze mee aan de slag kunnen gaan, die je niet altijd kunt geven” (C_FG_OND_MMI).

Deelbesluit V:

Uit het bovenstaande kunnen we besluiten dat er zowel op mesoniveau (school) als op microniveau (klas) nog aspecten ervaren worden die niet goed lopen met betrekking tot de implementatie van het M-decreet. Op mesoniveau gaat het om aspecten die te maken hebben met het personeelsbeleid (nood aan meer interne en externe ondersteuning van leraren), het zorgbeleid (gaande van een attitudewijziging in het schoolteam, de feitelijke kennis en eigenlijke implementatie van het zorgcontinuüm, disproportionele aanpassingen en communicatie naar ouders toe), de infrastructuur, en het evaluatiebeleid (in functie van differentiatie). Op microniveau geven respondenten enerzijds aan dat differentiëren nog als moeilijk ervaren wordt, meer bepaald hoever je hierin moet gaan, en anderzijds het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen en/of een cognitieve beperking.

Besluit:

Bovenstaande gaat dieper in op wat er concreet veranderd is sinds de implementatie van het M-decreet; de rol van directieleden, leraren en ondersteuners hierbij; waarop voornamelijk ingezet wordt; en wat al goed loopt en wat nog niet.

Hoewel diverse respondentengroepen uit een meerderheid van de scholen (n=7) aangeven dat er weinig tot niets *veranderd* is in de school sinds de implementatie van het M-decreet, geven andere respondenten aan dat zij wel heel wat veranderingen hebben ervaren op meso- (school) en microniveau (klas). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de scholen reeds voor de implementatie van het M-decreet de nood voelden om aanpassingen door te voeren in de schoolwerking. Bijvoorbeeld door de nood om tegemoet te komen aan de stijgende diversiteit in de leerlingenpopulatie die al een aantal jaar in stijgende lijn is en samenhangt met de groeiende diversiteit in de samenleving (Struyf et al., 2017). Een andere mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat het M-decreet de gehele werking van de school en visie nog niet gewijzigd heeft en dat er veel ad hoc gewerkt wordt naargelang de noden van leerlingen met SOB die op de school zitten..

Als we kijken naar de *rollen*, dan zien we dat directieleden, leraren en ondersteuners een eigen rol hebben in het implementatieproces van het M-decreet. Directieleden fungeren doorgaans als facilitator / procesbegeleider op mesoniveau (school), terwijl ondersteuners dit doen op microniveau (klas). Ondersteuners geven daarnaast ook aan om als poortwachter te fungeren. Vermoedelijk gaat het hierbij om ondersteuners vanuit het CLB en het ondersteuningsmodel die een onderscheid maken tussen wat bij hen terecht kan en/of mag komen aan ondersteuningsvragen (vanaf fase 2 uit het zorgcontinuüm) en wat de scholen zelf (al dan niet met hulp van CLB/PBD) moeten oplossen (fasen 0 en 1 van het zorgcontinuüm). Leraren geven tot slot aan om voornamelijk les op maat te geven van de individuele leerling.

Toch geven zowel directieleden, leraren, als ondersteuners voornamelijk *belang* te *hechten* aan het welbevinden van leerlingen, evenals – maar net iets minder – op leerprestaties van leerlingen. Daarnaast zien we ook een focus op ondersteuning van leraren terugkomen, evenals op het creëren van een krachtige leeromgeving.

Met betrekking tot de percepties inzake *wat al goed loopt* sinds de implementatie van het M-decreet, kunnen we stellen dat zowel op mesoniveau (school) als microniveau (klas) reeds een aantal elementen als positief gepercipieerd worden met betrekking tot de implementatie van het M-decreet in de school. Op mesoniveau zien we dat er enerzijds qua personeelsbeleid de sterkte van het zorgteam en de

bereidheid van leraren hoog aangeschreven wordt, en ook samenwerking met externen vermeld wordt. Anderzijds, met betrekking tot het zorgbeleid, wordt aangegeven dat er reeds een mindshift heeft plaatsgevonden waarbij het medische model – ook wel deficitdenken genaamd – plaats geruimd heeft voor het sociaal model dat in tegenstelling tot het medische model aankaat dat de omgeving zich moet aanpassen aan de individuele noden van de leerling. Daarnaast wordt ook meer openheid vastgesteld met betrekking tot vragen rond ondersteuning van leerlingen met SOB, en wordt een goede communicatie met ouders aangehaald. Op microniveau wordt differentiëren in de klas en handelingsgericht werken aangehaald.

Maar op de vraag *wat nog niet goed loopt* sinds de implementatie van het M-decreet zien we dat er zowel op mesoniveau (school) als op microniveau (klas) nog aspecten vermeld worden. Zo worden op mesoniveau aspecten voor verbetering met betrekking tot het personeelsbeleid (nood aan meer interne en externe ondersteuning van leraren), zorgbeleid (gaande van een attitudewijziging in het schoolteam, de feitelijke kennis en eigenlijke implementatie van het zorgcontinuüm, disproportionele aanpassingen en communicatie naar ouders toe), infrastructuur, en evaluatiebeleid (in functie van differentiatie) onderscheiden. Met betrekking tot het microniveau zien we enerzijds dat differentiëren nog als moeilijk ervaren wordt, meer bepaald hoever je hierin moet gaan, en anderzijds het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen en/of een cognitieve beperking.

Welke ONDERSTEUNING wordt er geboden aan LEERLINGEN met SOB?

INSCHRIJVINGSBELEID

Inleiding

Twee krachtlijnen van het M-decreet staan rechtstreeks in verband met het recht op inschrijven van leerlingen met SOB in het gewoon onderwijs: ‘eerst gewoon, dan buitengewoon onderwijs’ en ‘recht op inschrijven in een gewone school’ (Vlaamse Overheid, Grote lijnen van het M-decreet). Dit houdt in dat alle leerlingen die het gemeenschappelijk curriculum kunnen volgen – mits redelijke aanpassingen – zich kunnen inschrijven in een gewone school. Eveneens kan een leerling met een individueel aangepast curriculum (IAC) zich inschrijven in een gewone school onder ontbindende voorwaarde. Deze voorwaarden kunnen slechts ontbonden worden na een gesprek tussen het schoolteam, CLB en de ouders nadat de gevraagde aanpassingen onredelijk blijken. Om een zicht te krijgen op het inschrijvingsbeleid dat de geselecteerde basisscholen voeren, werd aan directieleden volgende vraag gesteld: *‘Wat is volgens u de stand van zaken in uw school op vlak van het streven naar meer inclusief onderwijs, zoals omschreven in de doelstellingen van het M-decreet: ‘Eerst gewoon dan buitengewoon onderwijs’ of ‘Recht op inschrijving in het gewoon onderwijs?’* Gevolgd door nog enkele meer concrete vragen: *‘Wie beslist over het al dan niet inschrijven van een kind na aanmelding?’* en *‘Welke stappen worden ondernomen wanneer een leerling zich hier op school aanmeldt?’* In de gesprekken met leraren en ondersteuners werden deze twee laatste vragen eveneens gesteld aan de hand van specifieke vignetten (zie verder).

Hoe verloopt het inschrijvingsbeleid?

Directie	Resultaten
	Tabel 28 geeft een overzicht weer van het inschrijvingsbeleid dat de 10 basisscholen die deelnamen aan dit onderzoek voeren. Meer bepaald kunnen de antwoorden van directieleden, leraren en ondersteuners onderverdeeld worden in drie grotere thema’s, namelijk: vermelding van <i>kennis</i> omtrent het inschrijvingsrecht voor leerlingen met SOB en de inschrijvingsmogelijkheid onder ontbindende voorwaarde; <i>bevoegdheid</i> inzake het inschrijven van een leerling met SOB; en de <i>procedure</i> die hierbij gehanteerd wordt.
Leraren △	
Ondersteuners ○	

Tabel 28: Inschrijvingsbeleid in deelnemende scholen basisonderwijs

School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Kennis omtrent het inschrijven van leerlingen met SOB:										
inschrijvingsrecht			⊗					⊙	△	⊙
inschrijving onder ontbindende voorwaarde			△	⊙	⊙	○		⊙	⊗	
Bevoegdheid om leerlingen met SOB in te schrijven:										
directie	⊗	⊗	△	⊗	⊗	⊗	⊗	△	⊗	△
lid van het zorgteam		○	△		△		⊗	△	△	⊗
andere (beurtrol tijdens vakantieperiodes (G) en administratief medewerker (I))							○		○	
Procedure om leerlingen met SOB in te schrijven:										
eerlijke communicatie naar ouders toe										
Voorafgaand aan de officiële inschrijving:										
Aftoetsend gesprek tussen directeur en/of lid van het zorgteam:										
met vorige school			⊗				△			⊙
met ouder		⊗				△	⊙	△		⊙
en betrokken leraar										
en evt. medewerker CLB / betrokken BuO										
Terugkoppeling:										
tussen directie en lid van het zorgteam onderling		△								
van directie en/of lid van het zorgteam naar:										
betrokken Ik							△			
CLB	○									
betrokken IIn										
Na de officiële inschrijving:										
inlichten Ikn	⊗	△		△	△		△	⊙	⊗	△
niveau IIn bepalen								△		

Uit Tabel 28 blijkt, met betrekking tot de kennis omtrent het inschrijven van leerlingen met SOB, dat de grote meerderheid van de directieleden spontaan aangeeft dat er een inschrijvingsplicht is (n=9), waarvan eveneens nog de meerderheid aangeeft dat bepaalde leerlingen ook onder ontbindende voorwaarde kunnen ingeschreven worden (n=7). Bij deze laatste gaat het om leerlingen met een verslag. Dit laatste wordt niet steeds spontaan vermeld, waaruit blijkt dat de kennis hierover nog niet wijdverspreid is onder de deelnemende scholen.

“Ik denk dat je sowieso dat kind moet inschrijven. Dus ja, de ouders kiezen eigenlijk” (I_INT_D_MMI).

Slechts een minderheid van de ondersteuners en leraren meent kennis te hebben over het inschrijvingsrecht (ondersteuners: n=3, leraren: n=2) en de inschrijving onder ontbindende voorwaarde (ondersteuners: n=5, leraren: n=2).

Wat de *bevoegdheid* inzake de inschrijving van een leerling met SOB in de school betreft, geeft de meerderheid van de directieleden (n=7), leraren (n=8) en ondersteuners (n=7) aan dat dit tot de bevoegdheden van de directie behoort. Toch wordt door minstens één respondentengroep in de meerderheid van de scholen (n=8) vermeld dat hierbij ook leden van het zorgteam betrokken worden. Afhankelijk van de periode waarin het kind ingeschreven wordt, tijdens vakantieperiodes wordt namelijk een leerling met SOB ingeschreven door een administratief medewerker of lid van het schoolteam dat op dat moment de inschrijvingen op zich neemt.

Aan deze beslissing hangt een hele *procedure* vast. Eerst en vooral geven 5 directieleden expliciet aan dat hun communicatie naar ouders toe van begin af aan open en eerlijk verloopt:

“Niet elke school is ook zo eerlijk bij aanvang, maar dat je gewoon de ouders heel eerlijk moet zeggen van: ‘Kijk, we gaan er alles aan doen dat het gaat slagen, maar op het moment dat we voelen dat het moeilijk gaat, gaan we direct samen aan tafel zitten en gaan we zoeken naar verschillende oplossingen.’ ‘Maar als voor ons de grens echt bereikt is, gaan we dat ook zeggen, als we - en dan is het ook oprecht - het gevoel hebben dat uw kind veel gelukkiger zou zijn [in het buitengewoon onderwijs].’ Uiteindelijk zal het gevoel bij de ouders misschien anders zijn, maar dat het voor ons is: ‘Wij kunnen echt niet tegemoet komen aan wat het kind nodig heeft.’ Dan is het niet van: ‘Foert, voor ons is het te moeilijk of te lastig’, maar echt van: ‘Wij kunnen het echt niet beter, ook al proberen we nog zoveel.’ Er wordt op één of andere manier onrecht aangedaan aan uw kind, maar wij kunnen echt niet bieden wat het nodig heeft” (C_INT_D_MMI).

In alle scholen wordt aangegeven dat ouders betrokken worden bij de inschrijvingsprocedure. Directieleden van vijf scholen geven aan dat ook de leraar waarbij de leerling in de klas zal komen te zitten, bij de gesprekken betrokken wordt, waarvan nog eens twee aangeven dat ook een medewerker van het CLB of een externe ondersteuner betrokken zal worden indien nodig. Voor de meerderheid van de scholen (n=6) geven één of meerdere respondentgroepen aan dat er na het aftoetsende gesprek ook nog een terugkoppeling plaatsvindt naar andere teamleden. In de meeste gevallen is dit tussen de directie en het zorgteam van de school is; maar één respondentgroep van leraren geeft ook aan dat er naar hen teruggekoppeld wordt. Als reden werd hiervoor doorheen de gesprekken met directieleden en ondersteuners aangegeven dat zij afwezen of de informatie ‘need-to-know’ of ‘nice-to-know’ is voor de betrokken leraren.

“Wij schrijven in, we melden aan de leerkracht: ‘Er wordt een nieuw kindje ingeschreven.’ Dan doen we de inschrijving en gaan we de leerkracht brieven. Soms zeggen we ook niet alles hoor, als we zoiets hebben van: ‘We zien wel.’ [...] Soms is het ook een beetje: ‘Wat is er need-to-know?’ en ‘Wat is er nice-to-know?’ We willen alle kinderen alle kansen geven en we moeten soms een beetje afwezen: ‘Gaan we geen kansen hypothekeken?’” (C_INT_D_MMI).

Daarnaast geven drie respondentgroepen (ondersteuners, n=1; directieleden, n=2) aan dat zij eveneens een terugkoppeling maken indien nodig met een medewerker van het CLB. Opmerkelijk is dat slechts één respondentgroep van directieleden aangeeft een terugkoppeling te maken van de genomen beslissingen naar de leerling in kwestie toe, om ook zijn standpunt in het verhaal mee te nemen. Van zodra de leerling officieel ingeschreven is, geeft minstens één respondentgroep uit elke school aan dat de betrokken leraar ingelicht zal worden. Opvallend is dat in de helft van de scholen directieleden aangeven dat zij de leraar betrekken in het inschrijvingsproces leraren zelf uit die scholen aangeven enkel ingelicht te worden over de beslissing na de officiële inschrijving. Respondentengroepen uit vier scholen geven aan dat het niveau van de leerling na de officiële inschrijving bepaald wordt. Dit gebeurt door middel van oefeningen of een kennistoets.

“We doen een intakegesprek altijd met twee, de zorgcoördinator en ik. Als het een tweede of een derde gesprek is, dan roepen we daar het CLB bij als de ouders daarin

toestemmen. [...] We vragen [tijdens zo'n intakegesprek] eerst naar de situatie: 'Wat is er met dat kind?', 'Van welke school komt het?', 'Wat zijn jullie vragen?', 'Wat zijn jullie noden?', 'Wat zijn jullie wensen?', 'Wat heeft dat kind nodig als ondersteuning?' En dan vragen wij even bedenktijd. 'Dat is toch wel een serieuze vraag dat jullie hebben.' 'Kom nog een keer terug, dan kunnen we daar tenminste op antwoorden.' Stel nu dat ze afkomen met een blind kind: Welke leeftijd heeft dat? Wat kan dat allemaal al? Hoe kan zij zichzelf redden? Welke apparatuur heeft die? Hoe gaat die leerkracht er tegenover staan? De leerkracht die daar op volgt? Als het afstevent op 60-70% van kans tot inschrijving, dan worden ze erbij betrokken. Want de rechten van de ouders, dat is het M-decreet hé. Dus je kan ze niet weigeren. Maar dan moet je wel zo fair zijn om de leerkrachten in te lichten en te zeggen: 'Kijk, daar kunnen we niks aan doen.' 'Wettelijk het is zo.' 'Wij hebben hier een kind, die leeftijd, het zal voor jouw klas zijn'" (J_INT_D_MMI).

Leerkracht 1: "De directeur is daar heel open in naar ons toe. Ze zegt het als er iemand is langs geweest om een kindje in te schrijven. Ze vertelt dan of het kindje problemen heeft met bepaalde zaken. Het wordt altijd in de groep gegooid en besproken. [...]"

Leerkracht 2: "Ik heb dat zelfs eens via e-mail vernomen [...]"

Leerkracht 3: "Of na de schooluren. Ze doen dat altijd op voorhand en ze komen het echt met ons bespreken. Aan de betrokken leerkracht vragen ze of dat gaat lukken: 'Kan dat nog in jouw klas?' Er wordt ook gekeken naar de draagkracht van een klas" (F_FG_LKN_MMI).

"En als dat zo'n zorgkind is dan gaat ook de leerkracht aangesproken worden van: 'Kijk, dit kind gaat bij jou in de klas zitten.' 'Voor die en die redenen hebben we aan u gedacht want...' dat moet ook allemaal uitgelegd worden. Of dat [toestemming] gevraagd wordt, dat weet ik niet, maar meestal zeggen die daar dan ook wel 'ja' op" (G_FG_OND_MMI).

Deelbesluit I:

We kunnen besluiten dat de bevraagde directieleden doorgaans een idee hebben van welke gevolgen het M-decreet heeft met betrekking tot het inschrijven van leerlingen met SOB. Daarnaast zijn het voornamelijk directieleden die schoolintern de inschrijvingen voeren, maar zij worden hierin meestal bijgestaan door een intern lid van het zorgteam. Voorafgaand aan de eigenlijke inschrijving van een leerling met SOB, wordt steeds een gesprek aangegaan tussen de directeur en/of lid van het zorgteam en de ouders, waarbij bij de helft van de scholen ook aangegeven wordt dat de betrokken leraar hierover gehoord wordt. Nadien wordt hiervan in de meerderheid van de scholen nog een terugkoppeling gemaakt naar interne leden van het schoolteam of externe ondersteuners. Daarnaast geeft slechts één school aan een terugkoppeling te doen naar de leerling zelf. Tot slot wordt na de officiële inschrijving de leraar steeds ingelicht. Al blijkt dat leraren en directieleden hier in de helft van de scholen een andere visie op hebben, waarbij de directieleden aangeven dat de leraren actief gehoord worden in het proces, terwijl de leraren aangeven dat zij enkel nadien geïnformeerd worden over de inschrijving. Ook wordt een eerlijke communicatie naar ouders toe door de helft van de bevraagde directieleden naar voren geschoven als een belangrijk onderdeel van het inschrijvingsproces.

Welke redenen worden gehanteerd om leerlingen door te verwijzen?

Inleiding

Aan directieleden werd vervolgens ook nog volgende vraag gesteld: *'Werd er een inschrijving, omwille van niet redelijk zijn van aanpassingen, al eens geweigerd?'*, om een zicht te krijgen op welke aanpassingen voor scholen onredelijk zijn.

Resultaten

Tabel 29 geeft de antwoorden van directieleden weer op de vraag of een leerling reeds geweigerd werd bij de inschrijving omwille van het niet redelijk zijn van de gevraagde aanpassingen.

Tabel 29: Doorverwijzingen leerlingen met SOB

School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Werd er reeds een leerling geweigerd bij inschrijving:										
ja										
neen										
Maar wel:										
doorverwezen naar BuO										
inschrijving afgeraden										
tijdelijk uitgesloten										
Reden:										
haalbaarheid ondersteuning op school										
leerontwikkelingen IIn										
specifieke problematiek IIn										
gevaar naar zichzelf en medelln toe										
thuiscontext kon niet mee ondersteunen										
Reactie ouders:										
aanvaarding										
niet-aanvaarding										

Uit Tabel 29 blijkt dat geen enkele school een leerling reeds geweigerd heeft omwille van het niet redelijk zijn van de gevraagde aanpassingen.

“Ik zeg het, voor ons is er weinig veranderd omdat wij er nog niet echt mee geconfronteerd geweest zijn. Tot hier toe heb ik nog geen enkel kind in onze school aangemeld waarvan ik zeg :‘wow, hier moeten we even gaan kijken van wat kunnen wij als school betekenen voor dit kind?’ Dus op dat vlak heeft dat nog maar weinig impact op onze werking gehad” (D_INT_D_MMI).

Echter, de meerderheid van de directieleden (n=7) verwees meteen na dit antwoord wel spontaan naar andere initiatieven die zij genomen hebben alvorens een leerling in te schrijven of kort na de inschrijving van een leerling met SOB. Eén van deze initiatieven is het *doorverwijzen naar het buitengewoon onderwijs* (n=4) nadat de leerling ingeschreven is – al dan niet onder ontbindende voorwaarde -, waarbij één directeur als reden aangeeft dat omwille van de thuiscontext er onvoldoende ondersteuning kon geboden worden aan het kind. Hieruit kan afgeleid worden dat de sociaaleconomische status van deze leerling meespeelde bij de doorverwijzing naar buitengewoon onderwijs.

“Wat wij wel al gehad hebben is voor het kindje dat nu naar het derde moest komen, waar het ook niet gemakkelijk bij ging. Is hier ingeschreven in het eerste. Heeft het eerste gedubbeld. Is naar het tweede gegaan, loopt nog altijd moeilijk. Waarbij die mama uiteindelijk gezegd heeft van: nee, ze gaat naar het buitengewoon onderwijs. Waarbij ik heel lang ook zoiets had van: dat was een alleenstaande mama die niet altijd de juiste tools had om dat kind te ondersteunen.

Dus ik denk, had dit kind in een andere thuiscontext gezeten dat we daar misschien wel verder mee geraakt waren. Maar op een gegeven moment moet je ook zeggen van: ja, kijk, het draagvlak thuis redt het ook niet meer he. Waar ik bij denk dat als die met een groeibril naar haar kind gekeken had en die uitgedaagd had, dat die ook wel verder geraakt zou zijn. Maar je moet natuurlijk als ouder die middelen hebben” (A_INT_D_MMI).

Een andere reactie is om alvorens de feitelijke inschrijving te finaliseren de *ouders af te raden om hun kind in de school in te schrijven*. In beide scholen ging het om een leerling met een autismespectrumstoornis.

“Recht op inschrijven, ja, wij zitten daarmee... Ik heb er eentje gehad hier in het begin van het jaar, een kleutertje. De ouders wilden hem niet inschrijven [in het buitengewoon onderwijs]. Hij mocht dan eens komen proberen en proberen, maar ik had dat al gezien bij ons eerste kennismakend gesprek van: Dat kind, dat klopt niet, dat is... Dus mama vertelde ons dat ze naar het revalidatiecentrum was geweest en daar hadden ze vastgesteld dat hij ASS had, maar er was niks mis mee [volgens mama]. Hij was gewoon, hij kon alles. En dat kind kon eigenlijk wel iets, maar daar konden wij niet aan tegemoet komen. Die had echt, dat was kernautisme dat dat kind had. Die liep gewoon rondjes en rondjes. Dan moesten we op den duur deuren gaan toe doen, dus die zoefde hier dan rond op mijn bureau. Dus dat was onmogelijk. Die leerkracht moest die gewoon één op één in het oog kunnen houden. Dat ging niet met een klas van 20, dat gaat gewoon niet. Wij zijn dan zelf in de klas gaan staan, omdat we toch echt wel wilden dat dat kind onderwijs genoot, maar wij konden niet het onderwijs bieden dat dat kind nodig had. Eigenlijk hebben wij dat kind zijn rechten geschaad, zal ik maar zeggen, zijn recht op onderwijs” (F_INT_D_MMI).

“Neen, we hadden bijna - maar dat is gelukkig afgeraden geweest - een zwaar autistisch kind waarvan de ouders en grootouders dachten van: ‘Die zit daar niet op zijn plaats in het buitengewoon onderwijs, die leert daar niks’ en die wilden eigenlijk dat hij hier terug ingeschreven werd. [...] We hebben geprobeerd om dat uit hun hoofden te praten, dat is gelukt. Maar je weet, je moet ze inschrijven hé. [...] Het ging hem over het niveau en over de problematiek van het kind. Dus in dit geval was het een beetje anders omdat wij wisten waarover het ging. Maar voor hetzelfde geld weten we het niet en dan wordt het moeilijk. Je zal maar een zware autist in uw klas hebben, dan heb je dus een kamer nodig waarin ze tot rust kunnen komen. Dat hebben we niet, een snoezelruimte” (J_INT_D_MMI).

Tot slot heeft een school een leerling ingeschreven, maar tijdens het schooljaar tijdelijk uitgesloten omwille van het gegeven dat de school niet de nodige ondersteuning kon bieden en de leerling een gevaar voor zichzelf vormde en zijn medeleerlingen:

Hij is niet uitgeschreven maar tijdelijk uitgesloten geweest. Ik vind dat eigenlijk erg dat dat in het lager gebeurd is. Dat we dat hebben moeten doen. Maar we konden gewoon echt niet anders. Ik bedoel, als het kind zichzelf verwondt, zichzelf bloedneuzen slaat tegen de muur en andere kinderen verwondt, dan komt het bij ons echt op een punt dat wij niet meer kunnen. Als ik hele dagen met een kind in mijn bureau zit hier onder de tafel, dat met stoelen gooit, en we hebben alle truczen geprobeerd, alle principes van het STOP-project, time-out, gedragscontracten, gesprekken, ... Tientallen gesprekken met de ouder en met het kind zelf, maar op een bepaald moment vond ik ook: ‘We doen het kind onrecht aan, als er geen hulp wordt toegekend.’ Uiteindelijk is de papa, het was een eenoudergezin, toch niet meegegaan in het verhaal en is de leerling gewoon vertrokken van school.

Uit de antwoorden van directieleden, blijkt dat in twee scholen (school 2 en 3) de ouders hun kind uit de school hebben uitgeschreven. De andere ouders zijn meegegaan in de voorgestelde initiatieven van de school en hebben deze dus ‘aanvaard’. Of de ouders het aanvoelen als een ‘aanvaarding’ of eerder ‘gedwongen keuze’ is niet geweten.

Deelbesluit II:

Uit bovenstaande kan afgeleid worden dat de directieleden van de bevroegde scholen officieel geen leerlingen weigeren, maar er in de meerderheid van de scholen wel ontradingsstrategieën bestaan. De officiële regelgeving⁷ wordt dan in feite niet gevolgd. De ontradingsgesprekken vertrekken doorgaans vanuit het perspectief van de leerling waarbij de directeur ervan uit gaat dat zowel de academische als sociale participatie van het kind elders hoger zal zijn (omdat het onderwijs beter afgestemd zal worden op de SOB), maar kunnen ook vertrekken vanuit de 'draagkracht' van het team, waarbij het schoolteam aangeeft geen inspanningen te kunnen leveren om tegemoet te komen aan de SOB van de leerling.

Besluit:

Met betrekking tot het inschrijvingsbeleid dat scholen hanteren, kunnen we besluiten dat de deelnemende scholen doorgaans op de hoogte zijn van de algemene regelgeving met betrekking tot het inschrijven van leerlingen. Scholen hanteren diverse procedures voor het inschrijven van leerlingen met SOB, waarbij telkens andere leden van het zorgteam betrokken worden. In alle gevallen wordt de directie betrokken en bij de grote meerderheid ook een intern lid van het zorgteam. Toch zien we dat achter deze inschrijvingsprocedures ontradingsstrategieën schuilen. In twee scholen wordt immers aangegeven dat zij ouders voorafgaand aan de officiële inschrijvingen afgeraden hebben om zich in te schrijven in de school.

⁷ De regelgeving schrijft voor dat alle leerlingen die zich aanmelden ingeschreven dienen te worden, behalve indien de maximumcapaciteit van de school is bereikt. Enkel voor een leerling met een verslag kan een inschrijving gebeuren onder ontbindende voorwaarde. Wanneer na afweging van redelijke aanpassingen een gemeenschappelijk curriculum mogelijk is, wordt het verslag opgeheven en wordt de leerling ingeschreven. Indien een gemeenschappelijk curriculum niet mogelijk is, gebeurt er een afweging voor een IAC. Naargelang het resultaat van deze afweging wordt de leerling dan definitief ingeschreven of is er sprake van een ontbinding van de inschrijving. De ouders kunnen dan een vraag tot inschrijving stellen in een andere school voor gewoon onderwijs of hun kind inschrijven in een school voor buitengewoon onderwijs.

METHODE 2: VIGNETTEN

Zullen EMRE, SARAH en MAX ingeschreven worden?

Inleiding

Eerder onderzoek met betrekking tot inclusief onderwijs toont aan dat leraren en leerlingen voornamelijk negatievere attitudes hebben ten aanzien van leerlingen met gedragsproblemen en een cognitieve beperking dan leerlingen met een fysieke of zintuiglijke beperking (Van Mieghem et al., 2018). Opdat we ook leraren, ondersteuners en leerlingen uit Vlaanderen konden bevragen rond hun visie op het 'recht op inschrijven in een gewone school' ten aanzien van leerlingen met deze SOB, werden aan hen telkens drie vignetten voorgelegd van fictieve leerlingen. Emre is een jongen met gedrags- en psychosociale problemen. Sarah is een meisje met leer- en ontwikkelingsmoeilijkheden. Max ten slotte is een jongen met een diagnose van een verstandelijke beperking. Aan leraren en ondersteuners werd de volgende vraag gesteld: *'Zal deze leerling ingeschreven worden hier op school?'* Aan leerlingen werd een soortgelijke vraag gesteld: *'Mag deze leerling in jouw klas komen zitten?'*

In onderstaande tabellen geven we telkens de antwoorden van de verschillende respondentengroepen voor de fictieve leerlingen. Daarbij wordt volgende legende gehanteerd:

-  = de helft tot de meerderheid van de respondentengroep geeft aan dat de leerling ingeschreven kan worden op school.
-  = de helft tot de meerderheid van de respondentengroep geeft aan dat de leerling ingeschreven kan worden op de school, maar hebben hier wel bedenkingen bij of koppelen hier voorwaarden aan.
-  = minder dan de helft van de respondentengroep geeft aan dat de leerling ingeschreven kan worden op school.

Resultaten⁸

Onderstaande Tabellen 30, 31 en 32 geven achtereenvolgens de antwoorden van leraren, ondersteuners en leerlingen weer.

Leraren

Tabel 30: Antwoorden van leraren m.b.t. het inschrijven van de fictieve leerlingen

School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Emre										
Sarah										
Max										

Uit Tabel 30 kan afgeleid worden dat de meerderheid van twee respondentgroepen van leraren menen dat Max niet ingeschreven zal worden bij hen op school. Ook bij één respondentgroep van leraren geeft de meerderheid aan te vermoeden dat Sarah niet ingeschreven zal worden bij hen op school. In geen enkele respondentgroep van leraren gaf de meerderheid aan dat Emre niet ingeschreven zou worden. Wel geven twee respondentgroepen van leraren, zowel bij Emre als Sarah te kennen dat ze het zelf niet geheel zouden zien zitten om deze leerling in te schrijven op school. Dit geldt ook voor één school bij Max.

Ondersteuners

Tabel 31: Antwoorden van ondersteuners m.b.t. het inschrijven van de fictieve leerlingen

School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Emre										
Sarah										
Max										

Uit Tabel 31 leiden we af dat een minderheid van de respondentengroepen van ondersteuners (n=2) aangeeft dat Max niet ingeschreven zal worden bij hen op school. Weliswaar geven nog drie respondentengroepen van ondersteuners aan twijfels te hebben bij de inschrijving van Max, evenals voor twee respondentengroepen bij Sarah. Emre wordt volgens alle respondentengroepen gewoon ingeschreven in de scholen.

Leerlingen

Tabel 32: Antwoorden van leerlingen m.b.t. het inschrijven van de fictieve leerlingen

School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Emre						X				
Sarah			X	X						
Max			X	X						X

Uit Tabel 32 kunnen we voor de respondentengroepen van leerlingen, in tegenstelling tot deze van de leraren en ondersteuners, afleiden dat leerlingen uit de respectievelijke respondentengroepen het minst graag een leerling zoals Emre bij hen in de klas zouden krijgen (n=3), daarnaast hebben ook nog drie respondentengroepen twijfels over Max, evenals twee voor Sarah.

Besluit:

Overheen alle respondentengroepen geeft de meerderheid aan dat elke fictieve leerling ingeschreven zal worden of – voor de leerlingen, dat hij/zij – bij hen in de klas mag komen te zitten. We stellen wel een verschil in percepties vast tussen ondersteuners en leraren. Leraren en ondersteuners geven eerder aan leerlingen met een verstandelijke beperking (zoals Max) niet te zullen inschrijven op school of staan hier meer weigerachtig tegenover.

“Hij heeft voor Nederlands en wiskunde twee jaar achterstand en Frans heeft hij nooit gehad dus dat gaat een heel, heel ander traject zijn dan dat de andere kinderen doorlopen en ik denk dat dat dan heel moeilijk is als je dan als nieuw kind hier komt. En je komt van het buitengewoon onderwijs. Je komt in het gewoon onderwijs. Ik denk dat dat een hele moeilijk is. Ook omdat hij dan na school nog wel extra begeleiding maar dat gaat zo intensief zijn voor dat kind als we dan kijken naar dat welbevinden, denk ik dat het beter zou zijn dat hij in het buitengewoon onderwijs blijft” (A_FG_OND_MMI).

Leerlingen hebben bedenkingen bij een klasgenoot met gedragsproblemen (zoals Emre). Zij zijn vooral bekommerd om hun eigen veiligheid.

“Ik vind dat niet zo fijn omdat die leerling doet dan altijd andere kinderen pijn en dat vind ik niet zo leuk. Maar ik kan dat wel begrijpen, dat dat heel moeilijk is voor hem, als die zo woedeaanvallen heeft” (B_FG_LLN_MMI).

⁸ De achterliggende redenen en argumenten op de verschillende visies van de respondenten zijn het onderwerp van twee masterproeven. Eén masterproef richt zich uitsluitend op de percepties van leerlingen, de andere masterproef op de percepties van leraren en ondersteuners. Beide masterproeven leggen de antwoorden uit het basis- en secundair onderwijs naast elkaar.

REDELIJKE AANPASSINGEN

Inleiding

Het 'recht op redelijke aanpassingen' voor leerlingen met SOB is één van de krachtlijnen van het M-decreet (Vlaamse Overheid, Het ABC van het M-decreet). Meer concreet dient een school voor gewoon onderwijs redelijke aanpassingen voor leerlingen met SOB op te stellen en toe te passen in samenspraak met de ouders en het CLB. Deze kunnen variëren tussen stimulerende (vb. duidelijke doelen formuleren), compenserende (vb. gebruik van een rekenmachine), remediërende maatregelen (vb. oplossingsmethodes aanbieden die ruim toepasbaar zijn), of dispenserende maatregelen (vb. rekenfouten niet aanrekenen bij niet-wiskundevakken) ook wel STICORDI-maatregelen genoemd (Prodia, Lijst STICORDI-maatregelen). Om een zicht te krijgen op het beleid dat de geselecteerde basisscholen voeren omtrent redelijke aanpassingen, werd aan directieleden volgende vraag gesteld: *'Wat is volgens u de stand van zaken in uw school op vlak van het in het M-decreet omschreven recht op redelijke aanpassingen?'* Gevolgd door nog enkele meer concrete vragen: *'Wie beslist over het al dan niet toekennen van redelijke aanpassingen?'* en *'Wat is uw rol als directeur hierin?'*, *'Wat is de rol van leraren hierin?'*. Tot slot werd ook aan directieleden gevraagd hoe zij omgaan met weerstand van uit het team ten aanzien van het toepassen van redelijke aanpassingen. Dit werd via volgende vraag bevestigd: *'Hoe gaat u om met eventuele weerstand binnen uw schoolteam ten aanzien van toekennen van redelijke aanpassingen?'*

Welk beleid wordt in de scholen gehanteerd rond redelijke aanpassingen?

Directie

Resultaten

Tabel 33 geeft de antwoorden van directieleden weer met betrekking tot het beleid op de school inzake redelijke aanpassingen voor leerlingen met SOB.

Tabel 33: Beleid rond redelijke aanpassingen

School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Beslissingsbevoegdheid al dan niet toepassen redelijke aanpassingen:										
leraren										
leden van het interne zorgteam										
directeur (D: wordt enkel betrokken vanaf fase 2: uitbreiding van zorg)										
(indien van toepassing) CLB										
(indien van toepassing) externe ondersteuners / therapeuten										
ouders										
Redelijke aanpassingen worden afgesproken tijdens:										
formeel zorgoverleg met alle bovenvermelde personen										
occasioneel formeel overleg met bovenvermelde personen										
formeel ingepland zorgoverleg tussen intern lid van het zorgteam en directie										
overleg tussen directie en leraren										
occasioneel formeel overleg tussen directie en ouders										

Uit Tabel 33 kunnen we opmaken dat er per school verschillende procedures gelden rond het afspreken en opvolgen van redelijke aanpassingen voor leerlingen met SOB. Inzake de *beslissingsbevoegdheid* hierover zien we vele verschillen. Doorgaans is deze bevoegdheid weggelegd voor de leraren en leden van het interne zorgteam (n=7). Opmerkelijk is dat niet in alle scholen de leraren betrokken worden (n=2), nochtans zijn zij diegenen die de redelijke aanpassingen in de praktijk dienen om te zetten. Wel wordt doorgaans aangegeven dat het de rol van de leraren is om aan te geven indien er iets niet goed verloopt. Voor nog eens twee scholen geven de respectievelijke directieleden aan dat er ook geen intern lid van het zorgteam betrokken wordt bij de beslissing rond het toepassen van redelijke aanpassingen. Daarnaast is het ook opmerkelijk dat slechts een minderheid van de directieleden (n=3) aangeven dat de ouders van de leerling betrokken worden bij dit proces. Eveneens is het opvallend dat het CLB niet door alle directieleden wordt vermeld als partner bij het beslissingsproces rond het doorvoeren van redelijke aanpassingen (n=6), waarvan één directielid onmiddellijk een negatieve connotatie geeft aan hun samenwerking met het CLB.

“Ja, het CLB, die zitten er veel bij en ze mogen er zijn maar wij kennen de kinderen. En alle trucjes dat het CLB zegt, ja die gebruiken wij al 10 jaar. Ik heb nog nooit iets gehoord dat je zegt van: ‘Ja, dat is een goed idee!’ Nog nooit gehoord, neen” (I_INT_D_MMI).

Alle directieleden geven aan dat de redelijke aanpassingen voor leerlingen met SOB wel besproken worden. Doorgaans gebeurt dit op een formeel structureel ingepland overleg waarbij alle vermelde personen met een beslissingsbevoegdheid aanwezig zijn. Toch zijn deze gesprekken niet in alle scholen tweerichtingsverkeer, soms wordt aangegeven dat de redelijke aanpassingen opgelegd worden aan de leraren (zie ook bij ‘weerstand ten aanzien van redelijke aanpassingen’.

“Vorig jaar ook dan zat hij in het eerste toen bleek dat het in de klas ook vaak moeilijk was, waarbij dat dat GON-begeleiding dan had gezegd van een bankje in de gang, zou helpen voor hem. Toen heb ik gezegd van: ‘Waarom doen we dat dan niet gewoon?’, [...] ‘Dat kan toch niet zo moeilijk zijn om een klein bankje in de gang te zetten en hem daar aan te zetten?’ En dan hebben we dat gedaan en is dat goed gelopen. Maar dan ben ik wel degene geweest die gepusht en gezegd heeft van: ‘Ik vind dat we dat moeten proberen’ (A_INT_D_MMI).

“Leerkrachten samen met de zorg vooral. [...] Die hebben regelmatig ook een zorgoverleg, daar worden trajecten [van leerlingen] besproken, [...] dat is om de zoveel weken normaal. [...] Ik zit daar niet altijd bij, omdat ik er vertrouwen in heb dat dat wel loopt. En als er echt veranderingen zijn – algemene, over alles - dan ben ik daar wel van op de hoogte. Maar vier, vijf jaar geleden probeerde ik van alles op de hoogte te zijn, probeerde ik bij alle gesprekken aanwezig te zijn, maar dat is nu niet meer het geval. Omdat ik nu wel weet dat het op een goede manier verloopt. [...] Leerkrachten zitten bij dat overleg dan samen en bekijken wat ze doen in de klas en daarop geeft de zorgleerkracht dan tips en dan de keer daarna zitten die terug samen om te kijken van: ‘Wat werk, wat werkt niet?’ en dan gaan ze daarmee verder. Dus de rol van het CLB is de afgelopen jaren eigenlijk afgenomen. Vroeger was dat meer de taak van het CLB . Nu doen we dat hier intern op school” (B_INT_D_MMI).

“Via een zorgoverleg [...] willen we echt wel dat leerkrachten gaan zitten, het blad nemen, erover nadenken en echt systematisch gaan beschrijven: ‘Wat loopt wel, wat loopt niet?’ ‘Heb je het al besproken met de ouders, met het kind?’ ‘Wat heb je al allemaal geprobeerd, wat is er daarvan gelukt, wat is er niet gelukt?’ ‘Wat denk je dat de oorzaak is?’ Dat er echt wel over wordt nagedacht en dat de situatie een beetje wordt uitgesplitst. En dan gaan we dat allemaal bespreken, gaan we zaken bekijken uit de klas. Gaan we bekijken van: ‘Oké, wat doe je al?’ Dan gaan we samen nadenken van: ‘Wat zou je nog meer kunnen doen?’ (C_INT_D_MMI).

Daarnaast zijn er verschillen tussen de scholen qua opvolging in de gemaakte afspraken: dit varieert van 'geen opvolging' tot opvolging door directie of interne leden van het zorgteam of het CLB. Wanneer het CLB bij een overleg betrokken wordt, gaat het om meer structureel ingeplande overlegmomenten.

"Tot nu toe is dat eigenlijk afhankelijk van leerkracht tot leerkracht en ik begrijp dat wel - want de ene leerkracht is geduldiger dan de andere, ieder heeft zijn stijl - maar ergens zou daar toch ook wel een lijn in mogen komen en die is er nu nog niet" (E_INT_D_MMI).

Interviewer: "Wat is specifiek jullie rol dan als directeur?"

Directeur 1: "Meedenken."

Directeur 2: "En ook opvolgen een stukje. [...] Leerkrachten hebben daar dan toch ook wel nood aan dat ze toch wel weten van: 'Er zijn mensen die ernaar kijken dat dat wel gebeurt effectief.' Niet iedereen heeft die nood, maar er zijn effectief ook wel leerkrachten die daar toch wel nood aan hebben. We moeten daar eerlijk in zijn" (H_INT_D_MMI).

"De leerkracht bepaalt zelf welke leerlingen daar [op het intern overleg] besproken worden. Tijdens een MDO [multidisciplinair overleg] is dat iets anders omdat de kinderen die al op een MDO besproken werden - waarbij ook het CLB aanwezig was - opgevolgd worden. Maar dat kan heel kort zijn, ze worden geëvalueerd: 'Moeten er nieuwe acties of aanpassingen zijn?', en dan weer verder" (D_INT_D_MMI).

Daarnaast geven meerdere directieleden ook verschillen weer naargelang de complexiteit van de SOB van de leerling. Afhankelijk hiervan worden ouders, externe ondersteuners, en/of het CLB betrokken.

"Als ze voelen dat iets niet gaat, kan de leerkracht - als eerste zorgverstreker - met de zorgjuf eenvoudige STICORDI-maatregelen toekennen. [...] Je hebt dan ook nog meer zaken die een klein beetje het halen van de eindtermen in gedrang zouden kunnen brengen of het getuigschrift, vanaf dan wordt dat multidisciplinair overlegt. Om dan, door middel van samenwerking met de ouders, andere maatregelen te kunnen treffen voor dat kind" (I_INT_D_MMI).

Tot slot is het opmerkelijk om vast te stellen dat leerlingen in kwestie hierrond niet gehoord worden. Nochtans worden redelijke aanpassingen doorgevoerd om hen ten goede te komen. De leeftijd van deze leerlingen - basisonderwijs - kan hierin een bepalende factor spelen. Toch zouden we ervoor willen pleiten om na te gaan hoe leerlingen zich 'voelen' bij getroffen redelijke aanpassingen. Wanneer leerlingen de leerling geen nood heeft aan de voorgestelde maatregel of zich er niet goed bij voelt (bv. om niet anders behandeld te worden dan klasgenoten), kan dit het welbevinden van de leerling in kwestie ondermijnen en kan de effectiviteit van de getroffen redelijke aanpassing verkeerd ingeschat worden. Eveneens is het van belang om te luisteren naar hun noden en naar mogelijke oplossingen die zij zelf aanreiken.

Deelbesluit I:

We kunnen besluiten dat de scholen een verschillend beleid hanteren ten aanzien van het afspreken en opvolgen van redelijke aanpassingen. Wel kunnen we enkele tendensen onderscheiden. Zo wordt de leraar doorgaans als spilfiguur beschouwd inzake het aangeven van moeilijkheden met leerlingen met SOB. Vervolgens wordt hierover meestal samengezeten met interne leden van het zorgteam en eventueel de directeur, om een antwoord te bieden op deze moeilijkheden. Van zodra zij geen soelaas kunnen bieden, de geboden ondersteuning niet volstaat en er dus meer (gespecialiseerde) ondersteuning nodig is, wordt het CLB betrokken. Opmerkelijk is dat niet alle scholen aangeven het CLB te betrekken bij het doorvoeren van redelijke aanpassingen voor leerlingen, officieel is dit pas nodig voor leerlingen die zich in fase 2 of 3 in het zorgcontinuüm bevinden. Toch hadden we verwacht dat het CLB wel vermeld zou worden in alle scholen als belangrijke partner inzake het beleid rond redelijke aanpassingen, aangezien zij wel een rol spelen in het verstrekken van de nodige ondersteuning aan de leerling en de ouders. Ook geeft enkel een minderheid van

de directieleden (n=3) de ouders te betrekken bij het beslissingsproces rond het doorvoeren van redelijke aanpassingen. Vervolgens is het – indien aan opvolging van redelijke aanpassingen gedaan wordt – de taak van de directie en/of intern lid van het zorgteam om de toepassing ervan door leraren op te volgen. Wanneer het CLB hierbij betrokken werd, is opvolging van deze redelijke aanpassingen verzekerd. Tot slot is het opvallend dat de leerling zelf niet gehoord wordt.

Op welke manier wordt omgegaan met weerstand vanuit het schoolteam ten aanzien van redelijke aanpassingen?

Directie

|

Resultaten

Tabel 34 geeft de antwoorden van directieleden weer met betrekking tot weerstand die zij op school ervaren ten aanzien van het toepassen van redelijke aanpassingen voor leerlingen met SOB.

Tabel 34: Weerstand vanuit schoolteam met betrekking tot het toepassen van redelijke aanpassingen

School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Er werd reeds weerstand geboden tegen maatregelen vanuit het schoolteam:										
ja										
neen										
Aanpak:										
in dialoog gaan										
afspraken maken										
gewenste ondersteuning was onredelijk										
aanmoedigen/verplichten RA door te voeren										
mee in de klas ondersteunen										
alles vanuit de leraren laten komen										

Uit Tabel 34 kunnen we afleiden dat zo goed als alle directieleden aangeven reeds weerstand ervaren te hebben vanuit het schoolteam ten aanzien van het toepassen van redelijke aanpassingen (n=9). Slechts één directielid stelt dat hieromtrent (nog) geen weerstand bij leraren te hebben ervaren en geeft als verklaring zijn bottom-up aanpak, in die zin dat redelijke aanpassingen vanuit de leraren dienen te komen:

“Je mag nooit je eigen gedacht zomaar opdringen, het moet echt van de leerkracht komen. Zelfs al heb je een ander idee, je kunt dat wel zeggen, maar als de leerkrachten op dat moment, ik zeg ook: ‘Je moet eerlijk zijn, als je het niet ziet zitten, zeg het nu in de vergadering.’ [...] Dat ze weten van het is nu dat ik het moet zeggen, als je ‘ja’ zegt doe je het. En ik controleer dat ook wel. Bijvoorbeeld als ze zeggen: ‘Op het rapport we gaan dit of dat’, ja dan controleer ik dat wel een keer. Dat is nu niet uit angst dat ik dat doe, maar ze weten dan wel: ‘Ah, ze heeft het gezien.’ En ook een keer positief zijn he. Als je iets gezien hebt dan: ‘Ah ja, goed idee!’ Een keer interesse tonen of een keer iets vragen ofzo. Dat dat dan zo een beetje blijft leven” (I_INT_D_MMI).

Voorts blijkt dat wanneer weerstand vanuit het team optreedt, directieleden voornamelijk in dialoog gaan en proberen te achterhalen wat de reden is van deze weerstand (n=7). Vaak gaat het hierbij om redelijke aanpassingen die leraren moeten doorvoeren, waarover ze twijfels hebben naar eerlijkheid naar medeleerlingen toe en haalbaarheid. Eveneens geven zes directieleden aan dat er onderling afspraken gemaakt worden over het herzien van

redelijke aanpassingen, of uitproberen van nieuwe aanpassingen die haalbaarder geacht worden. Tot slot geven twee directieleden nog aan dat de gevraagde ondersteuning op het moment van weerstand onredelijk was, geeft één directielid aan zijn leraren bij weerstand toch te verplichten om redelijke aanpassingen toe te passen, en gaat één directielid ook effectief mee in de klas ondersteunen.

Veel spreken en babbelen en doen. Doen ook, zelf doen, het voorbeeld geven, mee in de klas gaan helpen. Dat is een belangrijke. Zelfs ook soms een toegeven van: 'Het gaat niet.' Uzelf ook een keer eens kwetsbaar opstellen" (F_INT_D_MMI).

Deelbesluit II:

Uit het voorgaande kunnen we besluiten dat zo goed als alle directieleden uit de bevraagde scholen van het basisonderwijs weerstand vanuit het schoolteam ervaren hebben. De meeste directieleden gaan hierop vervolgens in gesprek met hun schoolteam en komen tot afspraken. Eén directielidervaarde geen weerstand en geeft aan dat redelijke aanpassingen vanuit het schoolteam dienen te komen.

Besluit:

Met betrekking tot de implementatie van redelijke aanpassingen zien we dat scholen een verschillend beleid hanteren. De leraar wordt hierbij doorgaans als spilfiguur beschouwd inzake het doorgeven van moeilijkheden met een leerling met SOB en vervolgens wordt hierover meestal intern overleg gepleegd met de leden van het zorgteam en eventueel de directeur. Wanneer dit ontoereikend blijkt, wordt de stap naar het CLB gezet. Opmerkelijk is dat niet alle scholen aangeven het CLB te betrekken bij het doorvoeren van redelijke aanpassingen voor leerlingen, officieel is dit pas nodig voor leerlingen die zich in fase 2 of 3 in het zorgcontinuüm bevinden. Toch hadden we verwacht dat het CLB wel vermeld zou worden in alle scholen als mogelijke partner inzake het beleid rond redelijke aanpassingen, aangezien zij wel een essentiële rol spelen in het verstrekken van de nodige ondersteuning voor het schoolteam, de leerling en de ouders. Daarnaast is het eveneens opmerkelijk dat ouders maar in een minderheid van de scholen betrokken worden en de stem van de leerling hierin helemaal geen plaats krijgt. Daarnaast geven zo goed als alle directieleden ook aan weerstand vanuit het schoolteam te ervaren ten aanzien van het toepassen van redelijke aanpassingen. Deze weerstand wordt aangepakt door het voeren van gesprekken. Eén directielidervaarde geen weerstand omdat hij vertrekt vanuit het principe dat alle redelijke aanpassingen vanuit het schoolteam zelf dienen te komen, weliswaar met enige sturing.

INDIVIDUEEL AANGEPAST CURRICULUM

Inleiding

Indien een leerling met SOB een verslag van het CLB kan voorleggen, kan beslist worden om niet het gemeenschappelijke curriculum te volgen binnen een school voor gewoon onderwijs. Voor deze leerling wordt dan een individueel aangepast curriculum (IAC) uitgewerkt - met aangepaste leerdoelen gekozen door de klassenraad in afstemming met de ouders, externe ondersteuners, en indien mogelijk de leerling -, waarbij de leerling van een aantal eindtermen vrijgesteld wordt en eveneens een aangepaste studiesanctioering krijgt, ofwel het diploma lager onderwijs niet behaalt. "Uitzonderlijk krijgen deze leerlingen toch de gewone studiebekrachtiging. Dit is het geval als de doelen van het IAC gelijkwaardig zijn met de doelen van het gemeenschappelijk leerprogramma. De beoordeling van de gelijkwaardigheid gebeurt door de onderwijsinspectie" (www.onderwijsinspectie.be, IAC en studiebekrachtiging). Leerlingen met een dergelijk verslag kunnen ook beslissen om de overstap naar het buitengewoon onderwijs te maken. Wanneer een dergelijke leerling zich wel inschrijft in een school voor gewoon onderwijs, dan zal dit onder ontbindende voorwaarde gebeuren. Een IAC behoort tot de laatste fase, ofwel fase 3 van het zorgcontinuüm. Ervaringen en

randvoorwaarden ten aanzien van een IAC werden via volgende vragen bij leraren en ondersteuners bevestigd: 'Welke mogelijkheden zijn er binnen jullie school met betrekking tot individueel aangepaste curricula?', 'Hebben jullie hier ervaring mee?', 'Zo ja, wat zijn deze ervaringen?', en 'Wat zijn volgens jullie de randvoorwaarden voor kwaliteitsvolle individueel aangepaste curricula?'

Welke ervaringen hebben scholen met een individueel aangepast curriculum?

Directie
|
Resultaten
Tabel 35 geeft de gepercipieerde ervaringen met betrekking tot leerlingen met een IAC van directieleden, leraren en ondersteuners.

Leraren
△
Tabel 35: Ervaringen met IAC

School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Ervaring met IAC in de school:										
neen		⊗		○	△	⊗	⊗		⊗	⊖
ja	⊗		⊗	△	⊖			⊗		△

Ondersteuners
○ IJ
Aan directieleden werden cijfers opgevraagd met betrekking tot het aantal leerlingen dat zich in fase 3 van het zorgcontinuüm bevindt in de school. Enkel directieleden van school A (5 leerlingen), C (14 leerlingen), D (2 leerlingen) en E (1 leerling) gaven aan dat zij leerlingen in fase 3 hebben. Eveneens werd dit ook bevestigd aantal respondentgroepen van ondersteuners en leraren. Uit hun antwoorden blijken er onduidelijkheden te zijn over de invulling van de begrippen: individueel aangepast traject en IAC. Volgens de participanten gaat het in beide gevallen over vormen van dispensatie van eindtermen. In het geval van een individueel aangepast traject wordt de leerling voorbereid op een overgang naar de B-stroom in het secundair onderwijs. In dat geval hoeft de leerling niet over een verslag te beschikken (iets waarvan niet alle bevestigde leraren en ondersteuners op de hoogte waren).. Voor een IAC is er daarentegen wel - een verslag nodig – dat verkregen wordt via het CLB, waardoor de leerling wel de overstap kan maken naar het buitengewoon onderwijs, maar hebben de ouders (en indien mogelijk de leerling) er bewust voor gekozen om onderwijs te volgen in het gewoon onderwijs. Een ondersteuner geeft hierover volgende reflectie:

“Ik heb ook het gevoel dat men in het basisonderwijs al de mogelijkheid had om kinderen mee te nemen tot einde leerstof vierde leerjaar en dat men dan kon overstappen naar het secundair onderwijs. Dat individueel aangepast curriculum, ik vraag mij af wat dat kan betekenen voor het basisonderwijs” (E_FG_OND_MMI).

Hieruit kan opgemaakt worden dat ondersteuners de zin niet meteen inzien van een IAC in het basisonderwijs, net omdat de mogelijkheid bestaat om van het 4^e leerjaar over te stappen naar de B-stroom.

Daarnaast merken we ook op dat hoe sterker scholen preventief in zorg investeren en dus een uitgebreide brede basiszorg (fase 0) en verhoogde zorg (fase 1) aanbieden, hoe minder leerlingen er in de uitbreiding van zorg (fase 2) zitten. Directieleden, leraren en ondersteuners geven een eigen interpretatie aan de verschillende fasen van het zorgcontinuüm, gesteund op de sterkte van de uitwerking van hun zorgbeleid en de ervaring die ze hebben met leerlingen met SOB in hun school. Wanneer men een sterk uitgewerkt zorgbeleid heeft, evenals veel leerlingen met SOB, dan stellen we vast dat deze scholen systematisch leerlingen in een 'lagere' fase van het zorgcontinuüm plaatsen, terwijl scholen met een minder sterk uitgewerkt zorgbeleid en weinig leerlingen met SOB, deze leerlingen systematisch in een hogere fase van het zorgcontinuüm plaatsen. We moeten de resultaten in tabel 25 dan ook voorzichtig interpreteren, omdat we vaststellen dat respondenten een eigen invulling geven aan een IAC, gelinkt aan de eigen ervaringen binnen de school met leerlingen met SOB.

Deelbesluit I:

Uit bovenstaande kan besloten worden dat er onduidelijkheden zijn onder de respondenten ten aanzien van de begrippen 'individueel aangepast traject' en 'individueel aangepast curriculum' (of IAC. Hieruit maken we op dat het begrip IAC soms nog onbekend is. Beiden gaan over dispensatie van eindtermen, maar verschillen in het al dan niet hebben van een verslag waardoor de leerling de mogelijkheid heeft om naar het buitengewoon onderwijs over te stappen. Leraren en ondersteuners zien hierdoor het nut van een IAC niet onmiddellijk in. Eveneens stellen we vast dat respondenten een eigen invulling geven aan een IAC, gelinkt aan de eigen ervaringen binnen de school met leerlingen met SOB.

Welke randvoorwaarden geven respondenten aan omtrent individueel aangepaste curricula?

Leraren



Ondersteuners

**Resultaten**

Tabel 36 geeft de antwoorden van leraren en ondersteuners weer met betrekking tot de randvoorwaarden voor een IAC. Ook respondenten die nog geen ervaring hebben met een IAC hebben hierover een mening, waardoor niet alle antwoorden gestoeld zijn op 'ervaring'. Deze antwoorden kunnen opgedeeld worden in drie grotere thema's: praktische aspecten, de inhoudelijke invulling van een IAC, en gewenste leerlingenkenmerken. Hoewel naar randvoorwaarden gevraagd werd, spreken we verder over aspecten waar respondenten belang aan hechten bij het uitwerken en implementeren van een IAC.

Tabel 36: Aspecten waar respondenten belang aan hechten met betrekking tot een IAC

School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Praktische aspecten:										
haalbaar in de klas (bv. aangepaste evaluatiemethoden, planlast beperken)	○	△	⊗		○					○
ondersteuning voor leraar					○			△		△
bereidheid leraren							○			
Inhoudelijke invulling:										
afgestemd op toekomst-mogelijkheden lln	○				△	⊗	△		⊗	○
duidelijke afspraken met ouders over het gehele traject (wel/geen getuigschrift)	△				⊗	△	△			△
aanleren van basisvaardigheden vooropstellen	⊗							△	⊗	
interesses leerling als richtlijn		△								
Gewenste leerlingenkenmerken:										
leervorderingen blijven maken	○	○	△	○		⊗	○			○
welbevinden lln staat voorop			△	○		○				△
positieve werkhouding lln	○			△						
lln kan zelfstandig werken				△				△		

Bij de interpretatie van bovenstaande tabel, dient in het achterhoofd gehouden te worden dat er ambiguïteit heerst over het concept van een IAC bij de bevroegde respondenten. Zo

wordt het verward met het 'individueel aangepast traject' waarvoor geen verslag nodig is en de leerling dus niet de mogelijkheid krijgt om naar het buitengewoon onderwijs te gaan, maar wel voorbereid wordt op een overgang van het vierde (of vijfde) leerjaar naar de B-stroom van het secundair onderwijs⁹.

Uit Tabel 26 kan met betrekking tot *praktische aspecten* van een IAC besloten worden dat het haalbaar dient te zijn in de klas (bv. aangepaste evaluatiemethoden worden voorzien, administratieve planlast blijft beperkt), gepaste ondersteuning voor de leraar voorzien dient te worden (bv. extra leraar of externe ondersteuner in de klas), en de leraren moeten bereid zijn om de leerling met een IAC op te nemen in zijn klasgroep en hiervoor de nodige ondersteuning te voorzien.

"Maar dan is de vraag van de leraren [...] heel vaak van: 'Ja, ik kan dat niet.' Want heel vaak moet je bij die kinderen ook nog is gaan bij zitten om de uitleg te geven. En als je dan geen ondersteuning hebt, dan gaat dat eigenlijk niet, omdat je uw gewone les - uw theorie om het zo te zeggen - aan uw gasten geeft en terwijl moet dat kindje zelfstandig dat gaan lezen, terwijl dat in dit geval niet haalbaar gaat zijn voor dat kind. Dus eigenlijk zou je daar constant - of toch voor de belangrijke zaken zoals Nederlands en Wiskunde - iemand moeten bijzetten. En dat is niet haalbaar" (J_FG_LKN_MMI).

Wat de *inhoudelijke invulling* van een IAC betreft, wordt vooral naar de toekomstmogelijkheden van de leerling gekeken. Het is dus zo dat de concrete invulling van het IAC (of de individuele leerdoelen) in functie staat tot de toekomst die men voor deze leerling voor ogen heeft. Daarnaast vinden voornamelijk leraren (n=5) het belangrijk dat er goede afspraken gemaakt worden met de ouders van leerlingen die een IAC kunnen volgen.

"Wat is het doel van de ouders? Wat willen die voor hun kind naar later toe? Wat vragen ze van hun kind, begrijp je? Wat willen ze daarmee bereiken? Zijn ze zich daarvan bewust dat hun kind sowieso naar een 1B moet gaan? Dan kan je daarmee aan de slag gaan" (F_FG_LKN_MMI).

Minstens één respondentengroep in een minderheid van de scholen (n=3) verwijst naar het aanleren van basisvaardigheden. Hiermee verwijzen ze naar de leerdoelen van het vierde leerjaar die minstens behaald moeten worden wanneer een leerling de overstap naar beroepsvoorbereidend leerjaar wil maken. Eén respondentengroep van leraren verwijst ook naar de interesses (qua leergebieden) van de leerling in kwestie, als richtinggevend voor het bepalen van de inhoud van een IAC.

"Maar ook naar, wat heeft dat kind nodig binnen 20 jaar. Gaat die op zichzelf moeten staan, of gaat dat altijd een heel beschutte context zijn? Gaat die zelf naar de winkel moeten kunnen en zeggen: 'Hier is 10 euro en ik krijg 7 euro terug', bij wijze van spreken. Of niet?" (F_FG_OND_MMI).

Met betrekking tot *gewenste leerlingenkenmerken*, geven respondenten van zes verschillende scholen aan dat het blijven maken van leervorderingen vooropgesteld dient te worden. Daarnaast geven respondentengroepen uit vier verschillende scholen ook aan dat het welbevinden van de leerling in het oog moet gehouden worden. Tot slot vinden twee respondentengroepen van verschillende scholen een positieve werkhouding van de leerling essentieel, evenals dat de leerling zelfstandig kan werken.

"Ik denk als de leerling vooruit gaat, als de doelen waaraan gewerkt wordt dat er stappen vooruit gezet worden, ook al zijn die heel klein, dat er toch evolutie merkbaar is. Dat al de inspanning ook wel iets opleveren als dat kind stagneert op verschillende domeinen dan ben je niet goed bezig dan moet je proberen om iets anders te zoeken" (G_FG_OND_MMI).

⁹ Het stellen van een cesuur op leerdoelen van het 4^e leerjaar staat niet in de regelgeving, maar is een praktijk die in door sommige respondentengroepen uit de geselecteerde scholen vermeld wordt.

Deelbesluit II:

Uit het voorgaande kan besloten worden dat leraren het een belangrijk vinden dat er duidelijke afspraken met ouders gemaakt worden over invulling en gevolgen van een IAC. Daarnaast dient een IAC voornamelijk afgestemd te zijn op de toekomstmogelijkheden van de leerling en worden in de eerste plaats leervorderingen vooropgesteld als maatstaf voor het voortzetten van een IAC.

Besluit:

Uit bovenstaande kan besloten worden dat er onduidelijkheden zijn onder de respondenten ten aanzien van de begrippen 'individueel aangepast traject' en 'individueel aangepast curriculum' (of IAC). Hieruit maken we op dat het begrip IAC soms nog onbekend is. Beiden gaan over dispensatie van eindtermen, maar verschillen in het al dan niet hebben van een verslag waardoor de leerling de mogelijkheid heeft om naar het buitengewoon onderwijs over te stappen. Leraren en ondersteuners zien hierdoor het nut van een IAC niet onmiddellijk in. Eveneens stellen we vast dat respondenten een eigen invulling geven aan een IAC, gelinkt aan de eigen ervaringen binnen de school met leerlingen met SOB. Daarnaast worden ook enkele aspecten vermeld waar respondenten belang aan hechten bij het uitwerken en implementeren van een IAC: (1) er dienen duidelijk afspraken gemaakt te worden met de ouders inzake de invulling van het IAC, (2) het IAC dient afgestemd te zijn op de toekomstmogelijkheden van de leerling, en (3) vooral leervorderingen worden vooropgesteld als maatstaf voor het voortzetten van het IAC.

Welke ONDERSTEUNING wordt er geboden aan LERAREN voor leerlingen met SOB?

Inleiding

Een krachtlijn die vooropgesteld wordt binnen het M-decreet is 'ondersteuning voor het gewoon onderwijs' (Vlaamse Overheid, Grote lijnen van het M-decreet). Verscheidene initiatieven werden dan ook gesubsidieerd door de overheid: prioritaire nascholingsinitiatieven, de (pre)waarborgregeling en competentiebegeleiding. Maar welke ondersteuning ervaren leraren als ondersteuning? Om hierop een antwoord te kunnen bieden, werd aan leraren volgende vraag gesteld: *'Op welke manier worden jullie ondersteund met betrekking tot het uitvoeren van het M-decreet?'*

Leraren



Resultaten

Tabel 37 geeft een overzicht weer van de percepties van leraren op de ondersteuning die zij krijgen met oog op de implementatie van het M-decreet. De antwoorden konden onderverdeeld worden in vijf subthema's, namelijk: (1) *wie* deze ondersteuning verschaft, (2) het *doel* van de ondersteuning verschaft wordt, (3) waarop deze ondersteuning in de eerste plaats *focus*, (4) *waar* deze ondersteuning geboden wordt, en (5) of deze *toereikend* geacht wordt.

Tabel 37: Geboden ondersteuning aan leraren

School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Door wie:										
intern lid van het zorgteam	△	△	△	△	△	△	△	△	△	
externe ondersteuner	△	△		△						△

externe therapeuten / zorgverlener	△		△				△			
collega-leraren				△	△	△				
directie			△			△				
CLB									△	
Doel:										
m.b.t. zoeken naar concrete oplossingen (voor gestelde problemen, weglaten leerstof, aanleveren concreet materiaal, opmaken van handelingsplannen)	△	△	△			△	△	△	△	△
d.m.v. mee te draaien in de klas (leerstof aanleren klasgroep intern opsplitsen)	△	△	△	△	△					△
Primaire focus op:										
leerling	△	△		△	△		△		△	△
leraar			△				△		△	
Waar:										
op school			△	△	△	△	△	△	△	△
in de klas	△	△	△	△	△	△				△
schoolextern	△									
Toereikend:										
neen	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△
ja										

Uit Tabel 37 kunnen we met betrekking tot het eerste subthema *wie* deze ondersteuning verschaft, afleiden dat de meerderheid van de leraren (n=9) aangeeft dat zij ondersteuning krijgen van een intern lid van het zorgteam. Een minderheid geeft ook te kennen ondersteuning via een ondersteuner vanuit het ondersteuningsmodel te ontvangen (n=4), via externe therapeuten die de leerling ook buiten de school begeleiden en door de ouders ingeschakeld worden (n=3), via collega-leraren (n=3), via de directie (n=2), en via het CLB (n=1).

Voor het tweede subthema, het *doel* van de ondersteuning, wordt door de meerderheid van de leraren (n=8) aangegeven dat zij ondersteund worden bij het zoeken naar concrete oplossingen voor problemen die zich stellen in hun klasgroep. Daarnaast geeft ook nog een meerderheid van de leraren (n=6) aan dat zij ondersteund worden doordat zij hulp in de klas krijgen bij het lesgeven.

Wat het derde thema betreft, de *primaire focus* van deze ondersteuning, zien we dat de focus van de ondersteuning in de eerste plaats voornamelijk gericht is op directe ondersteuning van de leerling (n=7) zowel binnen als buiten de klas. Voor een minderheid van de leraren is deze in eerste plaats gericht op het ondersteunen van henzelf (n=3) om op deze manier ook de leerling met SOB te ondersteunen.

Als we dan kijken *waar* deze ondersteuning voornamelijk plaats vindt, dan zien we dat deze in de meerderheid van de scholen buiten de klas maar wel in de school gegeven wordt (n=8). Het gaat hierbij dan zowel om ondersteuning van de leraar door middel van gesprekken of het aanbieden van concreet materiaal ter ondersteuning van de leerling, als de leerling uit

de klas nemen om individuele ondersteuning te kunnen bieden. Daarnaast geeft ook de grote meerderheid van de leraren (n=7) aan ondersteuning in de klas te krijgen. Doorgaans gaat het dan om ondersteuning bij het lesgeven zelf. Eén leraar geeft ook aan om leerlinggerichte ondersteuning te krijgen buiten de school via therapeuten die hun sessies afstemmen op de leerstof die in de klas behandeld wordt.

Tot slot geven alle leraren met betrekking tot het laatste thema, of zij de ondersteuning als *toereikend* ervaren aan dat dit niet het geval is. Wel zijn leraren dankbaar voor de ondersteuning die ze reeds krijgen, maar geven zij aan nog meer ondersteuning nodig te hebben om aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen uit hun klasgroep tegemoet te kunnen komen. Hier gaan we in het volgende onderdeel dieper op in.

“Goh, het CLB kan tips geven, geeft tips, van: ‘Hoe kan je daar mee omgaan?’, maar dat is niet altijd op de werkvloer zelf. Ik heb zo vaak het idee van ja het is gemakkelijk om te zeggen je moet daar mee werken en je kan dat een keer proberen, je kan veel proberen maar het lukt niet altijd. En toch moet je het als leerkracht waar blijven maken. Dat is niet altijd simpel” (I_FG_LKN_MMI).

“Er zijn nog zoveel vragen die blijven spelen. Ik denk dat wij ons allemaal bewust zijn van het feit dat onze zorgcoördinator hier slechts parttime is en dat de directie ook andere dingen te doen heeft. We kunnen ook niet anders dan zelf een deel beginnen uitzoeken. We weten dat ze er zijn op de momenten dat het echt niet meer gaat. Ik denk dat wij daarnaast veel zelf proberen oplossen en proberen zoeken. Vooraleer we de stap zetten van :‘Oké, nu gaat het niet meer’. Of bij elkaar, gaan vragen hoe zij het zouden aanpakken. Elkaar zo een beetje proberen te helpen” (F_FG_LKN_MMI).

“Ik moet wel zeggen, ik heb al eentje gehad die visueel beperkt was en dan een kindje met een motorische beperking en dat geeft in mijn ogen minder problemen. Eens dat ze in de klas zijn, gaat het wel en ze kunnen vrij goed de lessen volgen en dan heb ik wel vond ik genoeg ondersteuning gekregen, in die zin: ik kon enkele dingen aanpassen in mijn klas qua materiaal [...]. Maar als er dan echt cognitief iets is, dan vind ik het moeilijker. Want welke ondersteuning kunnen zij geven? Die aangepaste trajecten moet je allemaal zelf doen. Ze kunnen u dat niet geven, ze kunnen u daar niet bij helpen, ze kunnen u daar wel bij ondersteunen. Jij kan wel zeggen van: ‘Kijk volgende week zou ik heel graag met dat kind daarrond werken, kan jij dat maken?’ of ‘Kan jij al de aanzet geven, apart?’ Zodat dat kind als wij dat in de klas zien, [...] je u als klasleerkracht toch nog op de overgrote groep kan focussen” (G_FG_LKN_MMI).

Besluit:

Volgens de bevroegde leraren wordt de geboden ondersteuning voornamelijk door interne leden van het zorgteam verschaft. Zij zoeken mee naar concrete oplossingen voor gestelde problemen en geven dus vraaggestuurde ondersteuning. Eveneens wordt ook aangegeven dat veel ondersteuning in de klas gegeven wordt, maar nog meer buiten de klas, op school. In de eerste plaats focust ondersteuning doorgaans op de leerling, maar ook enkele scholen zetten in de eerste plaats in op ondersteuning van de leraar om leerlingen met SOB te ondersteunen. Doorgaans vindt deze laatste vorm van ondersteuning buiten de klas maar wel in de school plaats, of in de klas. Tot slot menen alle leraren dat de geboden ondersteuning voor hen ontoereikend is.

Aan welke ONDERSTEUNING is er nog NOOD?

Inleiding

Om een idee te krijgen aan welke ondersteuning directieleden, leraren en ondersteuners nood hebben, werd volgende vraag aan hen voorgelegd: *‘Aan welke ondersteuning hebben jullie nog nood?’* Ook aan leerlingen

werd gevraagd: *‘Wat is er nog nodig opdat alle leerlingen les kunnen volgen hier bij jullie op school?’* en kwamen we ondersteuningsnoden op het spoor.

Directie 	Resultaten Tabel 38 geeft de antwoorden van directieleden, leraren en ondersteuners weer. Hierin kunnen we twee thema’s onderscheiden, ondersteuning in de school en buiten de school.																																																																																																																																																																																																																																																																								
Leraren △ A D	Tabel 38: Ondersteuningsnood volgens directieleden, leraren en ondersteuners																																																																																																																																																																																																																																																																								
Ondersteuners ○	<table border="1"> <thead> <tr> <th>School</th> <th>A</th> <th>B</th> <th>C</th> <th>D</th> <th>E</th> <th>F</th> <th>G</th> <th>H</th> <th>I</th> <th>J</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="11">Inspiratie door externen:</td> </tr> <tr> <td colspan="11">Vorm van ondersteuning:</td> </tr> <tr> <td>collegiale consultatie</td> <td></td> <td></td> <td>△</td> <td></td> <td></td> <td> </td> <td> </td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="11">Thema’s van ondersteuning:</td> </tr> <tr> <td>afhankelijk van SOB van de lIn in de klas</td> <td></td> <td> </td> <td></td> <td> </td> <td></td> <td></td> <td>△</td> <td>△</td> <td>⊗</td> <td>⊗</td> </tr> <tr> <td>omgaan met lIn met gedragsproblemen</td> <td>○</td> <td></td> <td>○</td> <td>○</td> <td></td> <td> </td> <td></td> <td></td> <td>○</td> <td></td> </tr> <tr> <td>differentiëren</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>△</td> <td></td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td>leren leraren coachen</td> <td> </td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>⊕</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>omgaan met lIn met autismespectrumstoornissen</td> <td></td> <td>○</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>⊕</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UDL</td> <td></td> <td>○</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>(tijdig) informeren wijzigingen decreet/wetten</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>○</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>klasmanagement</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td> </td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="11">Ondersteuning in de school:</td> </tr> <tr> <td colspan="11">Vorm van ondersteuning:</td> </tr> <tr> <td>meer lera(a)r(en) in de klas (co-teaching)</td> <td></td> <td>△</td> <td>△</td> <td></td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>collegiale consultatie</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td> </td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="11">Door wie:</td> </tr> <tr> <td>externe ondersteuner die tips komt geven in de klas</td> <td></td> <td></td> <td>△</td> <td>○</td> <td>○</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>△</td> </tr> <tr> <td>uitbreiding intern zorgteam (crisisopvang)</td> <td></td> <td> </td> <td></td> <td></td> <td>⊗</td> <td></td> <td>○</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>meer ondersteuning vanuit CLB</td> <td></td> <td>○</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="11">Organisatorische aanpassingen:</td> </tr> <tr> <td>kleinere klasgroepen</td> <td></td> <td></td> <td>△</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>materiaal waar lIn zelfstandig mee aan de slag kunnen</td> <td></td> <td> </td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Uit Tabel 38 kunnen we afleiden dat heel wat respondentengroepen nood hebben aan <i>inspiratie via externen</i>. Zo geven respondentengroepen uit drie verschillende scholen aan te willen inzetten op collegiale consultatie met andere scholen die een gelijkaardig traject afleggen of als goede praktijkvoorbeelden naar voren geschoven kunnen worden.</p> <p>“Waarschijnlijk zijn er nog heel veel scholen in het Brusselse of in Antwerpen [zoals wij], ik kan me dat voorstellen. En zo een keer een bijscholing met alleen die mensen,</p>	School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Inspiratie door externen:											Vorm van ondersteuning:											collegiale consultatie			△								Thema’s van ondersteuning:											afhankelijk van SOB van de lIn in de klas							△	△	⊗	⊗	omgaan met lIn met gedragsproblemen	○		○	○					○		differentiëren						△					leren leraren coachen						⊕					omgaan met lIn met autismespectrumstoornissen		○							⊕		UDL		○									(tijdig) informeren wijzigingen decreet/wetten				○							klasmanagement											Ondersteuning in de school:											Vorm van ondersteuning:											meer lera(a)r(en) in de klas (co-teaching)		△	△		○	○	○				collegiale consultatie											Door wie:											externe ondersteuner die tips komt geven in de klas			△	○	○					△	uitbreiding intern zorgteam (crisisopvang)					⊗		○				meer ondersteuning vanuit CLB		○									Organisatorische aanpassingen:											kleinere klasgroepen			△								materiaal waar lIn zelfstandig mee aan de slag kunnen										
School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J																																																																																																																																																																																																																																																															
Inspiratie door externen:																																																																																																																																																																																																																																																																									
Vorm van ondersteuning:																																																																																																																																																																																																																																																																									
collegiale consultatie			△																																																																																																																																																																																																																																																																						
Thema’s van ondersteuning:																																																																																																																																																																																																																																																																									
afhankelijk van SOB van de lIn in de klas							△	△	⊗	⊗																																																																																																																																																																																																																																																															
omgaan met lIn met gedragsproblemen	○		○	○					○																																																																																																																																																																																																																																																																
differentiëren						△																																																																																																																																																																																																																																																																			
leren leraren coachen						⊕																																																																																																																																																																																																																																																																			
omgaan met lIn met autismespectrumstoornissen		○							⊕																																																																																																																																																																																																																																																																
UDL		○																																																																																																																																																																																																																																																																							
(tijdig) informeren wijzigingen decreet/wetten				○																																																																																																																																																																																																																																																																					
klasmanagement																																																																																																																																																																																																																																																																									
Ondersteuning in de school:																																																																																																																																																																																																																																																																									
Vorm van ondersteuning:																																																																																																																																																																																																																																																																									
meer lera(a)r(en) in de klas (co-teaching)		△	△		○	○	○																																																																																																																																																																																																																																																																		
collegiale consultatie																																																																																																																																																																																																																																																																									
Door wie:																																																																																																																																																																																																																																																																									
externe ondersteuner die tips komt geven in de klas			△	○	○					△																																																																																																																																																																																																																																																															
uitbreiding intern zorgteam (crisisopvang)					⊗		○																																																																																																																																																																																																																																																																		
meer ondersteuning vanuit CLB		○																																																																																																																																																																																																																																																																							
Organisatorische aanpassingen:																																																																																																																																																																																																																																																																									
kleinere klasgroepen			△																																																																																																																																																																																																																																																																						
materiaal waar lIn zelfstandig mee aan de slag kunnen																																																																																																																																																																																																																																																																									

dat we een keer horen van hen: ‘Wat zijn bij hun de problemen?’, ‘Wat doen zij?’, alleen dat.” (C_FG_LKN_MMI).

Daarnaast hebben nog heel wat van de gevraagde scholen nood aan meer inhoudelijke ondersteuning (thema’s van ondersteuning). In een meerderheid van de scholen (n=6) geven respondenten aan dat het dient te gaan om bijscholingen die rechtstreeks gerelateerd zijn aan de SOB waarmee respondenten op dat moment geconfronteerd wordt.

“Als het gaat over de visie en de ideeën die achter het M-decreet zit, denk ik niet dat er nog nood is aan nascholingen. Ik denk, als er nog nascholingen zijn, die die vooral gericht moeten zijn op het professionaliseren van individuele mensen of van een team rond één bepaald item. En dat kan over allerlei problematieken gaan. Hoe ga je om met kinderen die een gedragsstoornis hebben? Wat betekent autisme in de klas? Want het wordt moeilijk om dat op schoolniveau te organiseren, omdat je zit met de grote verschillen binnen het team zelf. Je hebt mensen die echt wel al geprofessionaliseerd zijn binnen een bepaalde richting, zo zijn er mensen die binnen autisme al heel ver staan. Dus het wordt moeilijk om momenteel denk ik op niveau van de leerkracht handelingsgericht gaan werken. Dus we hebben specifieke leerkrachten nodig” (D_INT_D_MMI).

“Ik denk dat dat eigenlijk maar komt op het moment dat je iemand hebt met die zorgen en dat je dan zegt: ‘Oei, dat moet ik krijgen.’ Het is moeilijk om vooruit te denken. Je kunt wel denken van: ‘Ik wil voorbereid zijn’, maar uiteindelijk is het maar op het moment dat je het ook toepast in realiteit dat het eigenlijk echt doordringt en dat je voelt van: ‘dat wel, dat niet’” (I_FG_OND_MMI).

Wel wordt door respondentengroepen uit vijf verschillende scholen aangegeven dat het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen een moeilijke oefening blijft. Eveneens geven respondentengroepen uit een minderheid van de scholen (n=4) aan dat ook bijscholingen rond differentiëren aangewezen zijn. Respondentengroepen uit twee verschillende scholen geven aan dat ook bijscholingen rond het omgaan met leerlingen met een autismespectrumstoornis aangewezen zijn. Twee respondentengroepen - directieleden en ondersteuners - uit twee scholen aangeven dat ze een nood voelen om in te zetten op het leren coachen van leraren. Meer bepaald willen ze hun communicatie hierin aanscherpen en leren om de taken van de leraar niet over te nemen, maar wel – met het behoud van onafhankelijkheid – te kunnen ondersteunen. Eén respondentengroep haalt nog aan dat informatie rond wijzigingen in wetten – zoals het M-decreet – tijdig dient gecommuniceerd te worden. Ook Universal Design for Learning (UDL) en klasmanagement worden telkens door één respondentengroep, directieleden of ondersteuners, aangehaald als ondersteuningshulp voor de verdere implementatie van het M-decreet.

Ook elementen van *ondersteuning in de school* worden door respondentengroepen aangehaald. Qua vormen van ondersteuning, geven leraren en ondersteuners uit in totaal vijf scholen geven aan dat extra leraren in de klas een zinvolle ondersteuning kan zijn. Sommige scholen zetten hier al op in, maar willen dit graag nog uitbreiden:

“Ja, als wij een probleem tegenkomen, overleggen wij heel vaak. Ook, wij staan op dat moment samen in de klas en dan reageert één van ons twee... Dat is gemakkelijk. Want als we op die moment dan even niet weten wat zeggen of wat doen, weet de andere het wel” (E_FG_LKN_MMI).

Ook collegiale consultatie onder leraren wordt als ondersteuningsvorm aangehaald (n=1).

Met betrekking tot wie ondersteuning kan verschaffen, wordt gedacht aan een externe ondersteuner die in de klas komt, om te kijken welke concrete tips echt werken, door enkele (n=4) respondentengroepen als zinvol aanschouwd.

“Vorige week hadden wij hier een eerste startgesprek van iemand die komt ondersteunen voor iemand van Type zes. En die leerkracht zegt: ‘Help mij, want een individueel traject voor rekenen, ik moet al die toetsen en materiaal...’ En die zeggen:

‘Neen, dat komen wij niet doen’. (geagiteerd) Die komen u zeggen hoe jij het moet doen, ‘wij komen u tips geven’. We zijn het al drie maanden aan het doen, ik weet het wel hoe het werkt! Ik krijg het alleen niet gedaan. ‘Ja, dat mogen wij niet’. We hebben niet meer de theorie nodig, we hebben niet meer de knowhow nodig, want dat weten we, we moeten iemand hebben die het mee komt doen” (E_FG_OND_MMI).

Daarnaast geven respondentgroepen van een minderheid (n=3) van de scholen aan dat een extra voltijds lid voor het interne zorgteam welgekomen is, voornamelijk om crisisopvang te kunnen verstrekken.

“Idealiter is dat - als we mogen kiezen - een voltijdse natuurlijk. Iemand die hier permanent is, die enerzijds mee in de klas kan staan voor individuele trajecten mee op te volgen [...], maar anderzijds is er eigenlijk ook nood aan ‘crisisopvang’ om dat zo te noemen. Als een kind wegloopt - het gebeurt, ja het gebeurt ja nu met onze vluchtelingen, quasi wekelijks - is die buiten zichzelf. Dan hebt je iemand nodig die daar effectief naast zit. En tot nu toe doe ik dat. Ik wil dat wel doen, daar gaat het niet om, want een keer dat die kinderen dan gekalmeerd zijn, kun je een herstelgesprek aangaan en bouw je een vertrouwensband op en nadien nodig je dan de ouders uit en dat zorgt ook voor een vertrouwensband. [...] Maar ja, ‘s avonds begin ik dan aan mijn werk hé. Dus waar stopt het dan?” (E_INT_D_MMI).

Ook wordt een vraag naar meer ondersteuning vanuit het CLB (n=1) naar voren geschoven. Met betrekking tot organisatorische aspecten, zoals de leerlingenaantallen per klasgroep, geeft één respondentgroep aan te willen evolueren naar kleinere klasgroepen. Nog een andere respondentengroep geeft aan nood te hebben aan materiaal waarmee leerlingen zelfstandig aan het werk gezet kunnen worden.

Leerlingen



Tabel 39 geeft de antwoorden van leerlingen weer met betrekking tot wat volgens hen nog nodig is opdat alle leerlingen les zouden kunnen volgen bij hen op school.

Tabel 39: Ondersteuningsmogelijkheden volgens leerlingen

School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
extra leraar voor de leerlingen met SOB die in de klas komt			<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
infrastructuur moet aangepast worden	<input type="checkbox"/>							<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
klas maken waarin alle leerlingen met SOB samengebracht worden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
extra leraar die de lln na de lesuren ondersteunt					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
aangepast rapport en toetsen								<input type="checkbox"/>		

Uit Tabel 39 blijkt dat leerlingen voornamelijk een extra leraar voor leerlingen met SOB naar voren schuiven als oplossing (n=4). Daaropvolgend stellen ze dat de infrastructuur van de school aangepast dient te worden opdat alle leerlingen naar de school zouden kunnen komen (n=3). Leerlingen uit twee scholen stellen voor om deze leerlingen een aparte klas in te richten. Ook extra ondersteuning voor de leerling na de lesuren door de leraar wordt als optie naar voren geschoven (n=2), evenals het aanpassen van toetsen en rapporten (n=1).

“Je kan tijdens de les een tweede juffrouw in de klas voor de kinderen voorzien die achter zijn, dat die de juffrouw ondersteunt en de andere juffrouw zich even bezighoudt met al de rest, zodat zij het ook goed snappen” (F_FG_LL_N_MMI).

Besluit:

Heel wat ondersteuningsnoden worden geuit door directieleden, leraren en ondersteuners. Deze variëren van inspiratie door externen tot mogelijkheden qua ondersteuning in de school. Met betrekking tot inspiratie door externen, stellen we vast dat collegiale consultatie als vorm van ondersteuning vermeld wordt. Daarnaast worden heel wat gewenste thema's van ondersteuning vermeld. Rond deze thema's (bv. binnenklasdifferentiatie, klasmanagement, omgaan met leerlingen met gedragsproblemen, enzovoort) zijn er reeds heel wat initiatieven in het Vlaamse onderwijsveld. We vermoeden dan ook dat respondenten hiervan doorgaans niet op de hoogte zijn. Met betrekking tot mogelijkheden in de school wordt co-teaching vermeld en opnieuw collegiale consultatie. Als belangrijke ondersteuners worden vermeld: externe ondersteuners die tips komen geven in de klas, op maat van de noden van de leraar; de interne ondersteuner – waarbij een zorgteam minstens uit 1 voltijdse ondersteuner moet bestaan zodat steeds aan crisisopvang gedaan kan worden; en de CLB-medewerker. Qua organisatorische aanpassingen in de schoolomgeving, worden kleinere klasgroepen vooropgesteld, evenals het voorzien in materiaal waarmee leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen gaan.

Als het van leerlingen zou afhangen, dan willen zij vooral inzetten op extra ondersteuning via een extra leraar in de klas die de zorg voor leerlingen met SOB op zich neemt.

UITKOMSTEN met betrekking tot het M-decreet

Wat is het gepercipieerde effect van het M-decreet op de KWALITEIT van het onderwijs voor alle leerlingen?

Inleiding

De implementatie van nieuwe regelgeving zoals het M-decreet, beoogt steeds om de bestaande kwaliteit van het onderwijssysteem te behouden of te verbeteren. Daarom stelden we aan directieleden, leraren en ondersteuners volgende vraag: *'In welke mate heeft het M-decreet volgens u/jullie een invloed op de in uw/jullie/deze school aanwezige kwaliteit van het onderwijs?'*

In het algemeen?

Directie



Leraren



Ondersteuners



Resultaten

Tabel 40 geeft de resultaten weer met betrekking tot percepties van directieleden, leraren en ondersteuners ten aanzien van de kwaliteit van het onderwijs sinds de implementatie van het M-decreet.

Tabel 40: Gepercipieerde kwaliteit onderwijs voor alle leerlingen

School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Is gestegen door:										
wijziging in klaspraktijken (meer op maat werken)	○	⊖				○		△		
attitudewijziging in kijken naar leerling met SOB (van deficit-denken naar een sociaal model)							△			
Is hetzelfde gebleven, want/omdat:										
geen veranderingen in de klaspraktijk / leerlinginstroom / leerresultaten van lln			△						○	⊖
attitudewijziging is zich nog aan het voltrekken				⊖				⊖		

dankzij (grotere) inzet schoolteam			○		○					
Is gedaald, omdat:										
gepaste ondersteuning niet voorhanden					△		⊗		△	
leerplandoelen behalen voor alle lln niet haalbaar is	△	△								
welbevinden leraar daalt (tijdsgebrek)						△				

Uit Tabel 40 blijkt dat voornamelijk directieleden aangeven dat de kwaliteit van het onderwijs gestegen is omwille van de implementatie van het M-decreet (n=8). Hiervoor wijzen directieleden naar wijzigingen in de klaspraktijk (n=4), zoals het meer op maat van de individuele leerling werken, en de attitudewijziging die zich in het team aan het voltrekken is in het kijken naar leerlingen met SOB (n=5). Het gaat hierbij over een verschuiving van het denken vanuit een deficitbenadering (probleem situeert zich bij het kind) naar een meer sociale benadering (probleem situeert zich in de omgeving). Voornamelijk ondersteuners geven aan dat de kwaliteit sinds de implementatie van het M-decreet hetzelfde gebleven is (n=6). Als reden halen zij hiervoor aan dat er weinig tot geen wijzigingen in de eigenlijke klaspraktijk / leerlingeninstream / leerresultaten van leerlingen opgegeven wordt (n=2), evenals de perceptie dat de attitudewijziging in het schoolteam nog niet voltrokken is (n=2), en het voorlopig gecompenseerd wordt door de (grotere) inzet van het schoolteam (n=2). Tot slot hebben voornamelijk leraren de indruk dat de kwaliteit van het onderwijs gedaald is sinds de implementatie van het M-decreet (n=6). Redenen die hiervoor opgegeven worden zijn dat gepaste ondersteuning momenteel niet voorhanden is (n=3), de leerplandoelen niet bereikt worden voor alle leerlingen (n=2), en dat het welbevinden van leraren gedaald is (n=1).

Deelbesluit I:

Uit het voorgaande kan besloten worden dat directieleden, leraren en ondersteuners vanuit hun functies diverse attitudes hebben ten aanzien van de kwaliteit van het onderwijs sinds de implementatie van het M-decreet. De directieleden geven aan dat de kwaliteit eerder gestegen is, de ondersteuners geven aan dat de kwaliteit eerder hetzelfde gebleven is, en de leraren stellen dat de kwaliteit gedaald is. Gezien de leerkracht als spilfiguur gezien wordt in de implementatie van het M-decreet, dient hier aandacht aan geschonken te worden.

Worden de beoogde doelen bereikt voor leerlingen met SOB uit fase 2 en 3?

Directie

|

Leraren

△ B D E

Ondersteuners

○ H

Resultaten

Tabel 41 geeft de percepties weer van directieleden, leraren en ondersteuners met betrekking tot het behalen van doelen voor leerlingen die zich in fase 2 en 3 van het zorgcontinuüm bevinden.

Tabel 41: Percepties ten aanzien van behalen doelen voor leerlingen in fase 2 en 3

School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Inhoud doelen:										
academisch		○	⊗		⊖		○			⊗
sociaal	⊖		△	○	○					
Doelen behaald:										
ja	⊖	⊖			○	○			△	⊖

soms wel, soms niet			⊗	○		△	⊖		○	△
neen										
geen idee	△						△	△		
Opvolging van doelen:										
ja	⊖	⊖	△	⊖		○			△	⊖
neen										

Wanneer we voorbeelden vragen van concrete doelen die al dan niet gerealiseerd worden, valt op dat de gegeven voorbeelden van *doelen* die gesteld worden voor deze leerlingen, de meeste doelen academisch georiënteerd zijn en minder voorbeelden rond sociale doelen gegeven werden.

“Bijvoorbeeld bij kinderen met een individueel rekentraject, dan ga je kijken: ‘Wat kunnen ze nu?’ Oké, ze kunnen: tientallen, eenheden min tientallen, eenheden zonder de brug. Oké, we gaan nu werken met tientallen, eenheden plus of min tientallen, eenheden over de brug [...]. Binnen veertien dagen zitten we opnieuw samen, of binnen een maand, en gaan we kijken: ‘Wat kunnen ze?’, ‘Wat moeten we extra inoefenen?’, ‘Wat kunnen ze zelfstandig inoefenen?’, Waar heeft ze instructie voor nodig?’ ... [...] Dit gaat nu over rekenen, maar dat kan even goed gaan over iets sociaal. Dat kind weet niet hoe hij vriendjes moet maken op de speelplaats, dus we gaan nu werken aan: ‘Hoe kan ik vrienden maken?’” (E_FG_OND_MMI).

Voorts kan opgemaakt worden dat voornamelijk de directieleden (n=4) en de ondersteuners (n=5) ervan uitgaan dat de *beoogde doelen* voor leerlingen uit fase 2 en 3 *behaald* worden. Leraren nemen een ietwat voorzigtigere houding aan en geven doorgaans aan dat dit soms wel, maar soms ook niet het geval is (n=3) of het niet weten (n=3). Enerzijds wordt de draagkracht van de leraar en/of het schoolteam als reden opgegeven voor het niet behalen van de beoogde doelen, maar anderzijds ook de SOB van de leerling.

“Maar ook de draagkracht van de leerkracht, maar ook denk ik soms dat de problematiek van het kind te zwaar is, dat wij echt niet kunnen aan tegemoet komen. [...] Ik denk persoonlijk aan Leon. Ik weet niet of dat je de problematiek kent van [naam leerling]. Die heeft alles, maar dat kind heeft het echt niet mee hé. Die heeft ASS, DCT. Ja, die heeft echt... En ik heb het gevoel van we gaan wel vooruit, en dat is het hem juist, er is nog altijd evolutie. Maar natuurlijk is de vraag hoever gaan we die krijgen; ook een stukje verwachting van ouders. Dat is niet zo eenvoudig.” (F_INT_D_MMI).

Wat de opvolging van deze doelen betreft, geven alle betrokkenen waaraan dit bevestigd werd aan dat dit gebeurde, via het afnemen van toetsen tot het houden van gesprekken.

Deelbesluit II:

Directieleden en ondersteuners hebben positievere percepties ten aanzien van het behalen van vooropgestelde doelen voor leerlingen uit fase 2 en 3 dan leraren. De vooropgestelde doelen zijn eerder academisch georiënteerd. Over het algemeen wordt aangenomen dat de doelen voor deze leerlingen bereikt worden. Deze doelen worden opgevolgd door middel van gesprekken in het schoolteam, of met ouders en externe ondersteuners of via toetsen en leerlingvolgsystemen.

Besluit:

Met betrekking tot de percepties op de kwaliteit van het onderwijs sinds de implementatie van het M-decreet, kan geconstateerd worden dat directieleden, leraren en ondersteuners vanuit hun functies diverse attitudes hebben ten aanzien van de kwaliteit van het onderwijs sinds de implementatie van het M-decreet. De directieleden geven aan dat de kwaliteit eerder gestegen is, de ondersteuners geven aan dat de kwaliteit eerder hetzelfde gebleven is, en de leraren stellen dat de kwaliteit gedaald is. Eveneens hebben ook directieleden en ondersteuners positievere percepties ten aanzien van het behalen van vooropgestelde doelen voor leerlingen uit fase 2 en 3 dan leraren. De vooropgestelde doelen zijn eerder academisch georiënteerd. Over het algemeen wordt wel aangenomen dat de doelen voor deze leerlingen bereikt worden. Deze doelen worden opgevolgd door middel van gesprekken in het schoolteam, of met ouders en externe ondersteuners of via toetsen en leerlingvolgsystemen.

Wat zijn verwachte TOEKOMSTIGE ONTWIKKELINGEN naar aanleiding van de implementatie van het M-decreet?

Inleiding

Gezien de implementatie van het M-decreet nog volop aan de gang is, stelden we aan directieleden ook volgende vraag: 'Waar wilt u in de nabije toekomst met uw school nog werk van maken met het oog op de implementatie van het M-decreet?' Hierna volgende nog twee bijvragen: 'Welke concrete stappen gaat u hiervoor ondernemen?', en 'Welke hindernissen denkt u hierbij nog tegen te komen?'

Directie

Resultaten

De antwoorden van directieleden met betrekking tot hun kijk op de toekomst van het M-decreet in de school wordt weergegeven in Tabel 42.

Tabel 42: Toekomstige ontwikkelingen M-decreet

School	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Verwachte toekomstige ontwikkelingen:										
(meer) inzetten op differentiatie-mogelijkheden in de klas										
klasoverschrijdende differentiatievormen										
bestaande zorgvisie en/of – werking verder uitdiepen										
Concrete stappen:										
via interne samenwerking en externe hospitaties										
uitwerken van ondersteunende / passende materialen (cursussen en evaluaties)										
na- en/of bijscholingen										
duidelijkheid creëren door afspraken te maken / visie scherp te stellen										
blijven bijsturen via lerarenbesprekingen										
Verwachte hindernissen:										
weerstand leraren										
ontoereikende financiële middelen / materialen / infrastructuur										

weerstand ouders										1
beslissingsproces doorverwijzingen	1									

Uit Tabel 42 kunnen we opmaken dat directieleden qua *toekomstvisie* voornamelijk willen inzetten op het uitbreiden van differentiatiemogelijkheden in de klas (n=4). Nog eens drie directieleden zien dit nog groter en beogen te evolueren naar een school waarin klasoverschrijdend gedifferentieerd wordt. Eveneens geven drie directieleden ook aan dat ze de bestaande zorgvisie en – werking nog verder willen uitdiepen.

De directieleden willen dit bereiken door *concrete stappen* te ondernemen zoals: interne samenwerkingen en externe hospitaties op te zetten (n=5), ondersteunende materialen uit te werken die gehanteerd kunnen worden in de klas (n=3), in te zetten op bijscholingen (n=4), duidelijkheid creëren door afspraken te maken binnen het schoolteam (n=2), en te blijven bijsturen via besprekingen met leraren (n=2).

Qua *hindernissen* verwachten de directieleden voornamelijk weerstand van leraren (n=5), maar ook van ouders (n=1) ten aanzien van nieuwe manieren van werken (klasoverschrijdende differentiatievormen). Daarnaast worden ook ontoereikende financiële middelen, materialen en infrastructures als hindernissen aangegeven (n=4). Ook het beslissingsproces rond doorverwijzingen wordt door één directeur als obstakel doorgegeven.

“Mijn grote droom is - maar ik zeg het mijn team is daar nog niet klaar voor - om het jaarklassensysteem zoals het nu bestaat ernstig in vraag te stellen. Om [...] te [evolueren naar een praktijk waarin we] kunnen werken met bepaalde niveaugroepen waarbij je heel flexibel uw traject kan opstellen. En dan zit je daar niet strikt gebonden aan uw klas. En als er dan zich iets voordoet dat je dat kunt delen met mensen die specifiek daarin onderlegd zijn” (G_INT_D_MMI).

Besluit:

Uit het voorgaande kunnen we besluiten dat directieleden voornamelijk nog willen inzetten op het ‘op maat werken’ voor leerlingen door diverse vormen van differentiatie te integreren in de klaspraktijk. Zowel interne klasdifferentiatie als vormen van klasoverschrijdende differentiatie worden vermeld. Interne samenwerking en externe hospitaties van het schoolteam worden hiervoor het meest naar voren geschoven als concrete stappen die ondernomen zullen worden, maar weerstand van leraren wordt als grootste hindernis verwacht.

HOOFDSTUK 4: HORIZONTALE ANALYSE – Secundair Onderwijs

INPUT met betrekking tot het M-decreet

Welke INVULLING geven de respondenten aan het M-decreet?

Inleiding

Het M-decreet heeft als doel “meer leerlingen in het gewoon onderwijs school te laten lopen en dus minder leerlingen naar scholen voor buitengewoon onderwijs te verwijzen” (Vlaamse Overheid, Grote lijnen van het M-decreet). Daarnaast geeft dit decreet ook aan “hoe Vlaamse scholen moeten omgaan met leerlingen die door een beperking de lessen in een gewone school niet zomaar kunnen volgen” (Vlaamse Overheid, Grote lijnen van het M-decreet). Met betrekking tot de participatie van de beoogde leerlingen aan alle activiteiten binnen het schoolgebeuren, kan een onderscheid gemaakt worden tussen academische participatie en sociale participatie. Academische participatie legt de nadruk op leerresultaten van leerlingen, sociale participatie op het welbevinden van leerlingen. De invulling die directieleden, leraren en ondersteuners aan het M-decreet geven, werd via volgende vraag bevraagd: ‘Wat verstaat u/verstaan jullie onder het M-decreet?’

Directie 	Resultaten De bekomen antwoorden kunnen we in twee grotere thema’s onderscheiden: de leerlingen waarop het M-decreet betrekking heeft en de vorm van participatie die de respondenten nastreven (zie Tabel 43).																																																																																								
Leraren △ 2 5 7 9	Tabel 43: Invulling van het M-decreet volgens directieleden, leraren en ondersteuners <table border="1"> <thead> <tr> <th>School</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th>8</th> <th>9</th> <th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="11">De leerlingen waarop het M-decreet betrekking heeft:</td> </tr> <tr> <td>Alle leerlingen</td> <td>△</td> <td></td> <td></td> <td>⊕</td> <td> </td> <td>○</td> <td> </td> <td>△</td> <td></td> <td>⊖</td> </tr> <tr> <td>Leerlingen uit het BuO</td> <td></td> <td>○</td> <td>△</td> <td></td> <td>○</td> <td></td> <td>○</td> <td>○</td> <td></td> <td>△</td> </tr> <tr> <td>Leerlingen met SOB</td> <td></td> <td> </td> <td></td> <td></td> <td>○</td> <td>△</td> <td></td> <td></td> <td> </td> <td>△</td> </tr> <tr> <td colspan="11">De vorm van participatie die respondenten voor ogen houden:</td> </tr> <tr> <td>Academische participatie</td> <td>△</td> <td></td> <td> </td> <td>⊖</td> <td>○</td> <td>⊕</td> <td>⊖</td> <td></td> <td> </td> <td>○</td> </tr> <tr> <td>Sociale participatie</td> <td></td> <td></td> <td> </td> <td>○</td> <td>○</td> <td>△</td> <td>⊖</td> <td></td> <td></td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <p>Met betrekking tot de leerlingen waarop het M-decreet betrekking heeft volgens de respondenten, zien we dat in een meerderheid van de bevraagde scholen (n=7) minstens één respondentengroep aangeeft dat het om ‘alle leerlingen’ gaat. Toch geeft ook minstens één respondentengroep in een meerderheid van de scholen (n=6) aan dat het specifiek gaat over leerlingen die uit het buitengewoon onderwijs doorstromen. Tot slot geeft nog in de helft van de scholen minstens één respondentengroep aan dat het gaat om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.</p> <p>Het is opmerkelijk dat voornamelijk ondersteuners (n=4) aangeven dat het gaat om leerlingen die overstappen van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs. Directieleden geven daarentegen eerder aan dat het om alle leerlingen gaat (n=4) en leerlingen met SOB (n=3). De visie van leraren sluit aan bij de visie van directieleden, de meeste respondentengroepen geven ook aan dat het om alle leerlingen gaat (n=3) in verhouding met leerlingen uit het buitengewoon onderwijs (n=2) of leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (n=2). Deze verschillen in opvattingen kunnen gelinkt worden aan het verschil in functie die ondersteuners, directieleden en leraren opnemen. Bij de respondentengroepen van ondersteuners werden zowel interne</p>	School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	De leerlingen waarop het M-decreet betrekking heeft:											Alle leerlingen	△			⊕		○		△		⊖	Leerlingen uit het BuO		○	△		○		○	○		△	Leerlingen met SOB					○	△				△	De vorm van participatie die respondenten voor ogen houden:											Academische participatie	△			⊖	○	⊕	⊖			○	Sociale participatie				○	○	△	⊖			
School		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																																																														
De leerlingen waarop het M-decreet betrekking heeft:																																																																																									
Alle leerlingen	△			⊕		○		△		⊖																																																																															
Leerlingen uit het BuO		○	△		○		○	○		△																																																																															
Leerlingen met SOB					○	△				△																																																																															
De vorm van participatie die respondenten voor ogen houden:																																																																																									
Academische participatie	△			⊖	○	⊕	⊖			○																																																																															
Sociale participatie				○	○	△	⊖																																																																																		
Ondersteuners ○ 1 3 6 9																																																																																									

(leerlingenbegeleiders, ...) en externe ondersteuners (van het ondersteuningsmodel, CLB, ...) betrokken. De bijkomende ondersteuning vanuit het ondersteuningsmodel is er onder andere gekomen omdat er minder leerlingen naar het buitengewoon onderwijs gaan (omdat ze niet naar buitengewoon onderwijs worden doorverwezen of omdat ze een overstap maken van buitengewoon naar gewoon onderwijs) waardoor de leerlingenpopulatie in het buitengewoon onderwijs daalde. Externe ondersteuners vanuit het ondersteuningsmodel focussen specifiek op fase 2 en 3 van het zorgcontinuüm, waardoor zij meer in contact komen met leerlingen met grotere SOB en de overstap naar buitengewoon onderwijs meer op tafel zal komen te liggen. Directieleden en leraren staan in de eerste plaats in voor het verschaffen van een sterke basiszorg (fase 0 en 1 in het zorgcontinuüm), waarin ook een focus op alle leerlingen sterker naar voren geschoven wordt.

“Wat ik versta onder het M-decreet, dat ik denk inclusie voornamelijk, dat elke leerling met zijn eigen talenten op gelijk welke school terecht kan. En dat er inderdaad wordt gekeken: wat zijn de mogelijkheden van de school om daaraan tegemoet te komen. En daar waar men vroeger meer gesegregeerd ging gaan werken en sneller ging gaan verwijzen naar een buitengewoon onderwijs, de uitdaging aangaan om nu ten volle te gaan bekijken van goed kan die leerling niet functioneren optimaal in het gewoon onderwijs. Dat is voor mij een beetje het m-decreet” (7_INT_D_MMI).

Ondersteuner 1: “Voor mij is dat een instroom van leerlingen uit het buitengewoon onderwijs die naar het gewoon secundair onderwijs komen. Instromen die wel de nodige ondersteuning hebben, op zorg, op schools vlak, op allerlei vlakken die zijn. Dat is bij mij het M-decreet.”

Ondersteuner 2: “Niet zozeer alleen kinderen uit het buitengewoon onderwijs, kinderen met een extra zorg” (5_FG_OND_MMI).

Als we dan kijken naar de *vorm van participatie* die voor ogen gehouden wordt, dan zien we dat de nadruk bij minstens één respondentengroep in de grote meerderheid van de scholen komt te liggen op de academische participatie (n=8). Toch geeft ook een meerderheid van minstens één respondentengroep per school aan de sociale participatie van leerlingen voor ogen te houden (n=6). Voor alle actoren van respondentengroepen zien we dat er vaker voor academische participatie (directieleden: n=5; leraren: n=2; ondersteuners: n=4) gekozen wordt dan sociale participatie (directieleden: n=3; leraren: n=1; ondersteuners: n=3).

“Voor mij is dat dan geïntegreerd onderwijs zodat kinderen die speciale noden hebben mits ondersteuning kunnen meedraaien in het beroepsonderwijs en dat die daar dingen bijleren, dat zij ook gewoon leeftijdsgenootjes hebben, dat die zich niet anders voelen. Dat is voor mij het M-decreet” (7_FG_LKN_MMI).

Besluit:

Met betrekking tot de invulling die directieleden, leraren en ondersteuners uit de bevraagde scholen van het secundair onderwijs aan het M-decreet geven, zien we dat directieleden en leraren voornamelijk aangeven dat het om alle leerlingen gaat, terwijl ondersteuners eerder aangeven dat het specifiek om leerlingen gaat die een profiel buitengewoon onderwijs hebben. Dit kan gelinkt worden aan de functies die deze respondentengroepen opnemen binnen de school. Zo staan directieleden en leraren voornamelijk in voor het verstrekken van een goede basiszorg (fase 0 en 1 van het zorgcontinuüm). De respondentengroepen van ondersteuners bestonden zowel uit interne ondersteuners (leerlingenbegeleiders, ...) als externe ondersteuners (vanuit het ondersteuningsmodel, CLB, ...). Voornamelijk deze laatste groep van ondersteuners staat in voor de uitbreiding van zorg, ofwel fase 2 en 3 van het zorgcontinuüm, waarbinnen de groep van leerlingen met een profiel buitengewoon onderwijs toeneemt.

Daarnaast zien we dat er voornamelijk gerefereerd wordt naar academische participatie van deze leerlingen, maar ook de sociale participatie wordt door de meerderheid van de scholen niet uit het oog verloren.

Welke OPVATTINGEN leven er over het M-decreet bij respondenten?

Over het M-decreet en breder de evolutie naar een meer inclusief onderwijssysteem.

Inleiding

Het M-decreet beoogt “meer leerlingen in het gewoon onderwijs school te laten lopen en dus minder leerlingen naar scholen voor buitengewoon onderwijs te verwijzen” (Vlaamse Overheid, Grote lijnen van het M-decreet). Via het M-decreet wordt dan ook een meer inclusief onderwijssysteem nagestreefd. Maar hoe verhouden de deelnemers van dit onderzoek zich tot het evolueren naar meer inclusief onderwijs? De attitudes van directieleden, leraren en ondersteuners werden bevraagd via volgende vraag: ‘*Beschouwt u / beschouwen jullie zichzelf eerder als voorstander of als tegenstander van het evolueren naar een meer inclusief onderwijssysteem?*’ Ook de attitudes van leerlingen werden bevraagd via volgende vraag: ‘*Vinden jullie dat alle leerlingen de mogelijkheid moeten krijgen om les te volgen bij jullie op school?*’

Attitudes van onderwijsactoren komen voort uit - maar kunnen ook gewijzigd worden via - opgedane kennis en ervaringen (Van Mieghem et al., 2018). Naar aanleiding van de implementatie van het M-decreet in het schooljaar 2015-2016, valt te verwachten dat onderwijsactoren in het gewoon onderwijs meer ervaringen hebben opgedaan met leerlingen met SOB. We willen dan ook graag weten of deze implementatie het standpunt van onderwijsactoren beïnvloed heeft. Daarom werd aan directieleden, leraren en ondersteuners ook nog volgende bijvraag gesteld: ‘*Is uw/jullie standpunt gewijzigd de afgelopen jaren? Waarom?*’

Directie 	Resultaten De attitudes ten aanzien van het evolueren naar een meer inclusief onderwijssysteem van directieleden, leraren en ondersteuners worden in onderstaande tabel weergegeven.										
Leraren △	Tabel 44: Visie van directieleden, leraren en ondersteuners ten opzichte van het evolueren naar een meer inclusief onderwijssysteem										
Ondersteuners ○	School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Voorstander:	△		△		⊖	⊖	⊖	⊖	⊖	⊖
	Omwille van:										
	school als representatie van maatschappij										
	ervaren voordelen voor leerlingen										○
	Maar:										
	meer middelen nodig (voor: kleinere klasgroepen, meer personeel, infrastructurele aanpassingen, overlegmogelijkheden, passend lesmateriaal)	△					⊖	⊖		⊖	○
	welbevinden lln staat voorop	△		△		○		⊖	○		
	onduidelijkheid over praktische invulling (bv. wens tot monitoring instroom van alle lln over alle scholen)					⊖					
	grenzen aan draagkracht schoolteam							⊖	○		△
	infrastructurele grenzen										
	(nog) meer samenwerking vereist (met BuO / externen)					○					

maatschappij is (nog) niet mee geëvolueerd										△
Noch voor-, noch tegenstander:	⊖	⊖	○	○				△		
Omdat welbevinden van IIn voorop staat	○			○				△		
Omwille van beperkte middelen		○	○	○						
Tegenstander:		△	△	△	△	△			△	
omwille van nood aan ondersteuning van het schoolteam			△	△	△	△				
omwille van expertise en gerichte ondersteuning in BuO		△	△						△	

Uit bovenstaande tabel kan opgemaakt worden dat bij een grote meerderheid van de deelnemende scholen aan dit onderzoek uit het secundair onderwijs minstens één respondentengroep per school *voorstander* is van het evolueren naar een meer inclusief onderwijssysteem (n=9). Enkel directieleden halen hiervoor als reden aan dat de school een representatie van de maatschappij dient te zijn en dus inclusief (n=6). Eén respondentengroep van ondersteuners geeft ook aan voordelen te ervaren voor leerlingen door het evolueren naar een meer inclusief onderwijssysteem. Maar alle respondentengroepen die aangeven voorstanders te zijn van het evolueren naar een meer inclusief onderwijssysteem, geven ook enkele kanttekeningen aan: zo zijn volgens hen meer middelen nodig om deze evolutie te bewerkstellingen (minstens één respondentengroep in zes scholen); dient het welbevinden van leerlingen steeds voorop te staan (minstens één respondentengroep in zes); heerst er nog onduidelijkheid over de praktische invulling van het M-decreet (minstens één respondentengroep in vijf scholen); zijn er grenzen aan de draagkracht van een schoolteam (minstens één respondentengroep in vier scholen); evenals infrastructurele grenzen (twee respondentengroepen van directieleden); is er nog meer samenwerking met het buitengewoon onderwijs en/of externen vereist (één ondersteunersrespondentengroep); dient de maatschappij ook mee te evolueren (één lerarenrespondentengroep).

“Wel, als democraat in hart en nieren kan ik daar uiteraard niet tegen zijn. Maar ik stel wel vast dat de structuren daar niet aan aangepast zijn en de structuren en de middelen daar niet aan aangepast zijn. Dus dat stel ik vast en dat vind ik wel spijtig want ik merk wel een verhoogde druk, ik merk dat we de expertise gaan, dat we de leerlingen gaan weghalen zijn waar expertise zat. Maar dat de expertise nog niet tot hier is binnengeraakt. En dat is eigenlijk, dat is mijn voornaamste mening daarover en dat vind ik wel spijtig” (8_INT_D_MMI).

Daarnaast zien we dat minstens één respondentengroep voor de helft van de bevraagde scholen aangeeft *noch voorstander, noch tegenstander* te zijn. Als redenen halen zij hier – net zoals bij de voorstanders – aan dat het welbevinden van de leerling steeds voorop dient te staan (n=4) en de beperkte middelen die ter beschikking zijn op dit moment (n=4).

Opmerkelijk is het dat enkel lerarenrespondentengroepen aangeven *tegenstander* te zijn van de evolutie naar een meer inclusief onderwijssysteem. Meer bepaald geeft een meerderheid van de lerarenrespondentengroepen (n=6) dit aan. Hiervoor geven ze als redenen de nood aan ondersteuning in het schoolteam aan (n=4), en de aanwezige expertise en gerichte ondersteuning in het buitengewoon onderwijs (n=3).

Als we naar de *verschillen tussen directieleden, leraren en ondersteuners* kijken ten aanzien van hun attitude tegenover de evolutie naar een meer inclusief onderwijssysteem, dan zien we dat directieleden en ondersteuners meer positief hiertegenover staan dan leraren. Voornamelijk directieleden staan positief ten opzichte van deze evolutie, ondersteuners houden er net iets meer een neutrale attitude op na. Aangezien leraren rechtstreeks met leerlingen met SOB aan de slag gaan,

is het van belang om in te zetten op het verkrijgen van een meer positieve attitude van leraren. Dit kan onder meer door in te zetten op de ondersteuningsnoden die zij aangeven.

Leraar 1: "Ik voel me eerder tegenstander."

Leraar 2: "Ik ook, ik heb zelf in het buitengewoon onderwijs gestaan en ik vind dat zo'n schoon systeem. Die leerlingen komen daar aan na 3 of 4 jaar liggen ploeteren, liggen zuchten en blazen. Ze komen in het buitengewoon. Er wordt mee gewerkt, ze zitten in kleine klasgroepjes. Al die expertise van die buitengewone scholen vind ik zo enorm jammer dat het weg gaat gaan. Ik vind dat zo erg dat hier leerlingen aankomen en die al meteen weten dat ze hier niet gaan kunnen volgen. Dat gaat niet!" (2_FG_LKN_MMI).

"Ja, dat is een moeilijke hé. Wij hebben daar al veel over moeten... Ja, ik ben daar zelf ook nog niet volledig uit voor mezelf persoonlijk dan hé, omdat ik ook altijd denk als het mijn kind was wat zou ik dan doen bijvoorbeeld. En ook kijkend naar leerkrachten want er wordt wel heel veel gevraagd van leerkrachten nu ook al en wij hebben te weinig ondersteuning momenteel. Als ik dan kijk naar de leerlingen echt met verhoogde zorg, mijn twee leerlingen die nu al ondersteuning hebben zijn... Het zit hier en zij hebben dan al ondersteuning en daar zijn al aanpassingen voor en dat is triestig om te zien. Dat is nu misschien niet mooi uitgedrukt. Triestig is geen goed woord, maar dat is niet fijn om te zien dat die leerlingen hier niet op hun top kunnen functioneren" (1_FG_OND_MMI)

Leerlingen

Aan de leerlingen werd gevraagd of zij vonden dat alle leerlingen de mogelijkheid moeten krijgen om les te volgen bij hen in het gewoon onderwijs, daarop kwamen volgende antwoorden (zie Tabel 45):

Tabel 45: Opvattingen leerlingen over meer inclusief onderwijs

School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
de meeste lln zijn welkom	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
alle lln zijn welkom		<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>
Omdat:										
alle lln een kans moeten krijgen / het hun recht is	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
alle lln nog kunnen bijleren						<input type="checkbox"/>				
je kan je voorbereiden op een job				<input type="checkbox"/>						
Maar:										
kans dat lln met SOB gepest zal worden / reacties krijgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>
het lestempo moet behouden worden	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
lln met SOB dienen cognitief voldoende sterk te zijn			<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
extra ondersteuning / hulpmiddelen voor deze lln moet voorzien worden			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
het moet haalbaar blijven voor de lln met SOB en de leraren								<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
fysiek geweld wordt niet getolereerd			<input type="checkbox"/>							<input type="checkbox"/>

Het is opvallend dat de meerderheid van de leerlingenrespondentengroepen (n=7) aangeeft dat de meeste leerlingen welkom zijn, maar niet alle leerlingen. Eveneens geeft geen enkele respondentengroep van leerlingen aan dat leerlingen met SOB helemaal niet welkom zijn. Leerlingen geven als reden voornamelijk aan dat de leerlingen met SOB een kans dienen te krijgen, dat het hun

recht is (n=7). Daarnaast stelt ook nog telkens één respondentengroep van leraren dat alle leerlingen nog kunnen bijleren, dus ook leerlingen met SOB en zij daarom welkom zijn, evenals dat gewoon onderwijs een betere voorbereiding is voor de arbeidsmarkt dan buitengewoon onderwijs. Maar toch stellen ze ook enkele randvoorwaarden voorop: zo dient er rekening gehouden worden met het gegeven dat deze leerlingen het mikpunt kunnen worden van pesters (n=5); dient het leestempo behouden te worden (n=4); dienen leerlingen met SOB cognitief wel voldoende sterk te zijn (n=3); moet extra ondersteuning voorzien worden voor deze leerlingen (n=2); dient het haalbaar te blijven voor zowel de leerlingen met SOB als de leraren (n=2); en wordt fysiek geweld niet getolereerd (n=2).

“Een mens dat is een mens, ook al heb je in principe - een extraatje zoals ik het wil noemen - autisme, ADHD of whatever it be, je moet de kans en de mogelijkheid hebben om in principe toch het te hebben geprobeerd. Want ja, wat je niet hebt geprobeerd, daarvan kan je ook niet bewijzen dat je het kunt” (2_FG_LL_N_MMI).

“Ja, de kans is groot dat die dan gepest gaan worden... En dan zeker gaan denken van... En dan ook slechte resultaten halen en zich hier niet thuis voelen” (10_FG_LL_N_MMI).

Deelbesluit I:

Met betrekking tot de evolutie naar een meer inclusief onderwijssysteem, kunnen we vaststellen dat directieleden en ondersteuners een positievere houding hierover aannemen dan leraren. Allen geven wel aan dat er nog meer middelen, onder de vorm van materiaal en personeel, nodig zijn in de school en klas om deze evolutie te laten slagen of zelfs een kans te geven. Daarnaast wordt ook het welbevinden van leerlingen in dit proces vooropgesteld.

Ook leerlingen geven aan dat de meeste leerlingen met SOB welkom zijn in hun klas en school. Zij vinden voornamelijk dat alle leerlingen een kans moeten krijgen, maar geven aan dat er aandacht geschonken moet worden aan pestproblemen die rond deze leerlingen kunnen ontstaan, evenals de noodzaak om het leestempo te behouden.

Zijn deze opvattingen GEWIJZIGD de afgelopen jaren?

Directie

| 7

Leraren

△ 2 3 8 10

Ondersteuners

○ 2 3 5 6 10

Resultaten

Tabel 46 geeft eventuele wijzigingen in opvattingen van directieleden, leraren en ondersteuners weer over het evolueren naar een meer inclusief onderwijssysteem.

Tabel 46: Wijziging opvattingen van directieleden, leraren en ondersteuners over het evolueren naar een meer inclusief onderwijssysteem

School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Wijzigingen in opvattingen t.a.v. het evolueren naar meer IO:										
Neen	⊖			⊕			⊕		△	
Ja	△				△	△		⊖	○	

Uit Tabel 4 kunnen we opmaken dat in evenveel scholen minstens één respondentengroep wel of geen wijzigingen aangeven in hun opvattingen ten aanzien van het evolueren naar een meer inclusief onderwijssysteem sinds de implementatie van het M-decreet in september 2015.

Als we kijken naar verschillen tussen directieleden, leraren en ondersteuners, dan zien we dat meer directieleden (n=6) en ondersteuners (n=3) aangeven dat hun attitude hierover niet gewijzigd is dan wel (directieleden: n=3; ondersteuners: n=2). Voor leraren gaat dit gelijk op (telkens: n=3). Hieruit kan afgeleid worden dat de attitudes van directieleden en ondersteuners eerder ongewijzigd bleven. Wanneer er wel veranderingen in attitudes

plaatsvonden, dan zien we dat dit eerder te maken heeft met de persoonlijke veranderingen in de carrière van de respondenten. Zo geeft een directeur aan meer een 'helikoptervisie' in te nemen sinds hij deze functie bekleedt.

"Is mijn standpunt gewijzigd? Ja, als ik directeur krijg je meer een helikoptervisie hé. Als leerkracht bekijk je de zaken anders hé natuurlijk. Je ziet het totale plaatje" (8_INT_D_MMI).

Ook leraren geven diverse redenen in verband met hun de plek waarin ze zich bevinden in hun loopbaan aan als verklaring voor de veranderende attitude:

Leraar 1: "Ten opzichte van mijn beginjaren denk ik wel. [...] Toen was dat effectief meer van: 'Ik ben leerkracht en jullie zijn leerlingen', maar nu ben ik meer met de leerlingen bezig eigenlijk."

Leraar 2: "Dat was toen ook een ver-van-mijn-bed-show eigenlijk."

Leraar 3: "Ik ben echt heel idealistisch in het onderwijs gestapt; ik ging het verschil maken, maar dat is toch wel afgezwakt" (1_FG_LKN_MMI).

Toch hebben ook ervaringen die direct gelinkt kunnen worden aan de implementatie van het M-decreet voor wijzigingen in attitudes bij leraren gezorgd, zowel van positief naar eerder neutraal:

"Ik ben er vooral een standpunt over beginnen krijgen vanaf de moment dat ik ermee geconfronteerd ben geworden, want dan heb ik pas, is dat pas doorgedrongen hoe verschillend dat allemaal is van de leerlingen die we nu hebben, hoe een meer specifieke aanpak dat nodig heeft en hoe ik daar niet op voorbereid ben. Ik denk dat ik niet weet hoe ik dat zou moeten doen zonder bijscholingen" (6_FG_LKN_MMI).

Maar ook van eerder positief naar negatief:

"Je begint met, met het gedacht van: 'Oké, we gaan er met goede moed aan beginnen', maar je ziet dat het gewoon schrijnend is en dat het, maar voor één ding is en dat is voor te besparen op de kinderen hun kap. En dat vind ik redelijk crimineel" (5_FG_LKN_MMI).

We kunnen dan ook vaststellen dat een wijziging in opvattingen in de eerste plaats gerelateerd is aan de onderwijsloopbaan van de respondent, en dat ervaringen met meer leerlingen met SOB als gevolg van het M-decreet momenteel onvoldoende begeleid worden, waardoor de opvattingen bij sommige leraren in negatieve zin zijn gewijzigd.

Deelbesluit II:

Uit het bovenstaande kan afgeleid worden dat de implementatie van het M-decreet bij heel wat respondenten geen verandering in de attitudes ten aanzien van de evolutie naar meer inclusief onderwijs teweeg heeft gebracht. Anderzijds geven heel wat respondenten, voornamelijk leraren, aan dat hun attitudes wel gewijzigd zijn. Dit kan betrekking hebben op persoonlijke aspecten, gerelateerd aan een verandering in functie die de respondent opneemt (bv. van leraar naar directeur) of de onderwijservaring die de respondenten hebben. Bij deze aspecten zien we een eerder negatieve wijziging in attitudes van positief naar eerder neutraal. Toch geeft een minderheid van de leraren aan een meer negatieve attitude te hebben ten aanzien van deze evolutie door rechtstreekse ervaringen die in relatie staan met de implementatie van het M-decreet (zoals lesgeven aan leerlingen met SOB), waarbij zij onvoldoende ondersteund werden. Uit de literatuur blijkt dan ook dat duurzame vormen van ondersteuning die succeservaringen met inclusief onderwijs in de hand werken van belang zijn om om een dergelijke implementatie vorm te geven.

Besluit:

Met betrekking tot de opvattingen van directieleden, leraren, en ondersteuners ten aanzien van het evolueren naar een meer inclusief onderwijssysteem, kunnen we vaststellen dat de attitudes van directieleden en ondersteuners positiever zijn dan deze van leraren. Allen geven wel aan dat meer middelen, onder de vorm van materiaal en personeel, nodig zijn om deze evolutie te laten slagen. Daarnaast blijven de attitudes van directieleden en ondersteuners ook eerder ongewijzigd dan bij leraren. Leraren geven daarenboven rechtstreekse ervaringen met de evolutie naar meer inclusief onderwijs aan als hun reden van de eerder negatieve wijzigingen in hun opvattingen. Ook uit een eerdere literatuurstudie naar inclusief onderwijs werd duidelijk dat het gepast ondersteunen van ervaringen bij leraren een voorwaarde is om inclusief onderwijs te laten slagen (Van Mieghem et al., 2018).

Wat was de IMPACT van de implementatie van het M-decreet op de leerlinginstroom in de school?

Inleiding

Onderzoek toont aan dat de nood die scholen voelen doorslaggevend is om de eigenlijke werking te veranderen (Verbiest, 2011). Dit vertrekt vanuit een ‘bottom-up’ benadering, waarbij verandering van onderuit ontstaat (bv. leraren), wat haaks staat op een ‘top-down’ benadering, waarbij verandering van bovenaf opgelegd wordt (bv. door de overheid door middel van wetten en decreten). Niettemin kan een top-down benadering een verandering versnellen, evenals een nood creëren om de werking aan te passen. Daarnaast kunnen een top-down en bottom-up benadering ook (deels) tezamen voorkomen.

Het M-decreet is een gevolg van het vanuit ideologische standpunten nastrevenswaardige Internationale Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap (Verenigde Naties, 2006), dat België ratificeerde in 2009. Artikel 24 van dit verdrag kaart het recht van personen met een beperking op onderwijs aan, waarbij “De staten die partij zijn, het recht erkennen van personen met een handicap op onderwijs. Met het zicht op het realiseren van dit recht zonder discriminatie en op basis van gelijke mogelijkheden, waarborgen Staten die Partij zijn een inclusief onderwijssysteem op alle niveaus voor een leven lang leren” (Verenigde Naties, 2006). We kunnen dus stellen dat de Vlaamse overheid via een top-down benadering meer inclusief onderwijs in Vlaanderen wil bewerkstelligen. Daarbij vragen we ons af welke noden scholen zelf ervaren om hun werking te veranderen na of ter voorbereiding van de implementatie van het M-decreet.

Aan directieleden werd volgende vraag gesteld: *‘Kan u mij in het algemeen schetsen wat de invoering van het M-decreet concreet in uw school teweeg heeft gebracht?’*

Directie

Resultaten

Tabel 47 geeft de antwoorden van directieleden hierop weer, deze kunnen onderverdeeld worden in twee grote thema’s, namelijk een al dan niet gewijzigde instroom van leerlingen met SOB, evenals of de school reeds voorbereidingen getroffen had om aan uitdagingen van het M-decreet tegemoet te komen.

Tabel 47: Gepercipieerde impact op de leerlinginstroom volgens directieleden

School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
De leerlinginstroom van leerlingen met SOB is:										
weinig tot niet veranderd										
toegenomen										
werden reeds voorbereidingen getroffen:										

Uit Tabel 5 kunnen we afleiden dat evenveel, ofwel de helft van de directieleden aangeven dat de *leerlingeninstroom* van leerlingen met SOB weinig tot niet veranderd is (n=5) als toegenomen (n=5). Wanneer de instroom van leerlingen volgens directieleden toegenomen is, geven zij aan dat deze leerlingen voornamelijk in de B-stroom van de eerste graad terecht komen.

“Wat wij merken is, twee dingen. We merken dat we in de b-stroom vooral dat we leerlingen krijgen die echt vanuit het bijzonder onderwijs, lagere school, het advies krijgen om het gewoon onderwijs te gaan volgen en dan bij ons ook dat doen. We merken dan toch in die leerlingen dat die ook instromen bij ons” (5_INT_D_MMI).

Ook de rol van sociale media wordt aangehaald als een katalysator als reden voor de toename van inschrijvingen van leerlingen met SOB in de school:

“Raar maar waar, heeft dat een grote impact gehad op de leerlingen die vanuit het basisaanbod kwamen. Die eigenlijk vroeger sowieso konden instromen, mits een toelatingsklassenraad - dus dat heeft niks met dat M-decreet eigenlijk te maken -, maar daardoor zijn er ook veel meer leerlingen die vroeger sowieso konden instromen die nu vragen om in te stromen in het vijfde middelbaar beroeps. [...] De media hebben blijkbaar bij hen ook meer die klik doen maken van: ‘Kom, we gaan dat toch proberen.’ Leerlingen die al 18-19 jaar zijn - want die moeten eerst al die fasen doorlopen hebben van het buitengewoon onderwijs - die toch nog beslissen om hier nog in het vijfde middelbaar in te stromen” (4_INT_D_MMI).

Maar ook wordt de angst om te evolueren naar wat respondenten een ‘zorgconcentratieschool’ noemen vermeld.

“Wel ik legde daarnet even uit dat wij in het verleden ook al wel binnen de ASO-scholen hier in het [naam streek] wel de naam hadden [van een zorgschool te zijn]. Wij zijn een school van [naam van de scholengemeenschap] die het belangrijk vinden dat kinderen kansen krijgen, tweede kansen krijgen. Maar dat je ook merkt dat we een naam kregen, niet alleen binnen het CLB maar ook binnen de scholen waaruit we rekruteren: lagere scholen, scholen uit de omgeving, dat wij een school waren die dicht probeert samen te werken met de leerlingen en dus ook zorg verleent. Met het M-decreet hebben we gemerkt dat we toch wel kinderen binnenhalen die toch wel een pakketje hebben” (3_INT_D_MMI).

Daarnaast geven de helft van de directieleden aan dat er reeds *voorbereidingen* getroffen werden alvorens de implementatie van het M-decreet van start ging (voor meer informatie zie ‘concrete veranderingen’). Opvallend is dat directieleden van school 2, 6 en 10 aangeven dat er weinig tot niets veranderd is in de instroom van leerlingen met SOB, maar dat er wel voorbereidingen getroffen werden. Hieruit zou afgeleid kunnen worden dat deze scholen de hoogste concentratie van leerlingen met SOB hadden voor de implementatie van het M-decreet ten opzichte van de andere scholen in het onderzoek.

“Ja, ja en nee dus, het is omdat we al een intern zorgbeleid hebben, we zaten al met een toch wel uitgebreide leerlingbegeleidingsdienst die leerkrachten ondersteunen om met problematieken om te gaan. We werken ook niet probleem-gefocusst maar meer oplossingsgericht: ‘Ok, dit is ADHD.’ Neen: ‘Wat heeft dat kind nodig?’ Dus in die zin heeft dat niet veel verandert, maar wel de leerlingen die maatregelen vragen om een of andere reden, leerlingen die gestart zijn met ontbindende voorwaarde, ja dat heeft druk op de ketel gezet. Omdat het nieuwe materie is, je moet het zelf onder de knie krijgen, je moet de leerkrachten mee krijgen, de ouders, dus dat kost nog heel veel energie en dat heeft druk op de ketel gezet. Ja, absoluut” (10_INT_D_MMI).

Een directeur geeft nog mee dat het M-decreet als een paraplubegrip gezien wordt voor bredere maatschappelijke ontwikkelingen die zich al veel eerder dan de implementatie van het M-decreet aan het voltrekken zijn.

“Dus wat ik heel hard merk nu - en dat is ook na de nascholing nog steeds het geval - is dat leerkrachten heel snel gaan zeggen: ‘Ja, dat is met die M-leerlingen.’ Hoewel dat we vroeger zonder dat dat bestond, zonder de officiële benaming, dat we ook wel heel veel deden voor leerlingen en ook heel veel extra zaken deden vooraleer dat leerlingen hier niet naar het BuSO gingen maar wel naar hier. We hebben ook BSO-richtingen. Ik denk dat die perceptie, dat het nu makkelijker is om daarnaar te verwijzen: ‘vroeger was het beter’, dat verhaal. En nu, ja, nu stromen ze binnen. Hoewel dat ik persoonlijk vanuit deze functie niet persé ervaar dat wij plots zoveel meer aanpassingen moeten doen dan vroeger” (2_INT_D_MMI).

Besluit:

Met betrekking tot de nood om aan de slag te gaan met het M-decreet, zien we dat de helft van de directieleden aangeven dat de instroom van leerlingen met SOB weinig tot niet veranderd is en de andere helft dat deze toegenomen is. Ook geeft de helft van de directieleden aan dat er reeds voorbereidingen getroffen werden. Opvallend is dat drie scholen aangeven dat de instroom van leerlingen met SOB weinig tot niet gewijzigd is, maar dat er wel voorbereidingen getroffen werden om de implementatie van het M-decreet te bewerkstelligen. Hieruit kan afgeleid worden dat deze scholen reeds een hoge nood voelden om met aspecten – die later in het M-decreet vervat werden – aan de slag te gaan. Vervolgens zien we dat de nood het hoogst is in de eerste graad van de B-stroom. Toch geven directieleden ook een angst aan om te evolueren naar een zorgconcentratieschool, dat is een school waarin meer leerlingen met SOB dan representatief voor de omgeving waarin de school gelegen is, op de school les komen volgen. Ook blijkt de sociale media leerlingen en ouders in hun keuze voor gewoon onderwijs te versterken. Tot slot wordt aangegeven dat het M-decreet ook als een paraplubegrip aangegrepen wordt voor bredere maatschappelijke ontwikkelingen die al langer dan de implementatie van het M-decreet aan de gang zijn.

Op welke manier werd ingezet op PROFESSIONALISERING van lerarenteams?

Inleiding

De Vlaamse Overheid heeft ingezet op enkele professionaliseringsinitiatieven om de implementatie van het M-decreet te faciliteren, onder meer via prioritaire nascholingen, het inzetten van competentiebegeleiders en de (pre)waarborgondersteuning. De aparte waarborgondersteuning is sinds het schooljaar 2017-2018 stopgezet en sindsdien structureel ingebouwd in het ondersteuningsmodel. De redenen waarom secundaire scholen intekenden op een van deze initiatieven, evenals hoe ze deze vormgegeven en ervaren hebben en wat de gepercipieerde impact hiervan was op het schoolteam, werd bevraagd bij directieleden via volgende vragen: *‘Wat was de aanleiding om hieraan deel te nemen?’*, *‘Hoe werd het professionaliseringsinitiatief vorm gegeven?’*, *Op welke manier leverde dit professionaliseringsinitiatief een meerwaarde op voor de implementatie van het M-decreet in uw school?’* Eveneens werd vaak een maat van tevredenheid weergegeven in de verkregen antwoorden, waardoor deze ook uit de vragen geabstraheerd werd.

Resultaten

Figuur 8 geeft weer welke secundaire scholen in dit onderzoek deelnamen aan professionaliseringsactiviteiten gefinancierd door de overheid in het schooljaar 2015-2016 en/of 2016-2017. Scholen 1, 2, 3 en 4 hebben een prioritaire nascholing gevolgd. Scholen 4, 5, 6, en 7 kregen ondersteuning via de waarborgregeling. Scholen 8, 9 en 10 participeerden niet aan deze initiatieven. Wel genoten school 9 en 10 - aangegeven met een asterisk – van ondersteuning via competentiebegeleiders.



Figuur 9: Professionaliseringsactiviteiten deelnemende secundaire scholen

Professionalisering via NASCHOLINGSINITIATIEVEN (scholen 1, 2, 3 en 4)

Waarom namen scholen 1, 2, 3 en 4 deel aan een nascholingsinitiatief?

Directie

| 2 4

- De directeur van school 1 geeft aan dat zij besloten om deel te nemen aan het nascholingsinitiatief omdat het M-decreet zorg voor alle leerlingen beoogt.
- De directeur van school 3 geeft aan dat de school is ingestapt in het nascholingsinitiatief om een idee te krijgen waar zij staan in de implementatie van het M-decreet en waarop nog ingezet kan worden.

Op welke manier werden de nascholingsinitiatieven vormgegeven?

Directie

|

De duurtijd van de gevolgde nascholingsinitiatieven van school 1, 2, 3, en 4 was telkens één schooljaar. De frequentie van sessies (in en buiten de school) varieerde van 4 keer tot 10 keer. Tabel 48 geeft verder de aard van de verkregen ondersteuning weer en betrokken deelnemers.

Tabel 48: Invulling nascholingsinitiatief

School	1	2	3	4
Aard van ondersteuning:				
theoretische uiteenzetting buiten de school				
theoretische uiteenzetting in de school (bv. tijdens personeelsvergaderingen)				
uitwerken zorgvisie en -beleid				
casusbespreking				
ondersteuning in de klas				
Deelnemers:				
directie				
lera(r)(en)				
interne ondersteuners / leden van het zorgteam / leerlingenbegeleiding				
CLB-medewerker				

In school 1 werd met de ondersteuning van een nascholer in een werkgroep waarin vertegenwoordigers van leraren zaten een zorgvisie uitgewerkt. Vervolgens werd deze visie ook omgezet in de praktijk, wat leidde tot flexibele leerwegen in de eerste graad. Leerlingen kunnen daar hun eigen studieloopbaan vormgeven. Daarnaast werden ook workshops in de school gegeven door de nascholer die de school begeleidde.

In school 2 werd eveneens een zorgvisie binnen het schoolteam tezamen met de nascholer uitgewerkt. Ook werd een online platform uitgewerkt, in functie van deze zorgvisie, waarbinnen mogelijke maatregelen verankerd werden en aangevuld kunnen worden in

functie van specifieke onderwijsbehoeften, startend vanuit het zorgcontinuüm. Leraren denken op voorhand na over mogelijke maatregelen voor specifieke leerlingen uit hun klas aan de hand van deze tool, nadien worden deze voorgelegd op een klassenraad, waarna ook effectief maatregelen voor specifieke leerlingen aangevinkt worden in het systeem. Vervolgens maakt deze tool onmiddellijk een brief op voor de leerling en zijn ouders, waarin de maatregelen vermeldt staan en kunnen alle leraren op dit platform zien welke maatregelen voor deze leerling van kracht zijn.

“Dat was een oefening, op die nascholing waarbij dat ze [alle leden van het schoolteam] eigenlijk allemaal [...] [fictieve] leerlingen [voorgesteld kregen met specifiek onderwijsbehoeften], bijvoorbeeld remediëren of differentiëren of die leerling die kan dat niet, die kan dat niet, En dan was er een sessie waarin alle klastitularissen, het zorgcontinuüm uitgelegd kregen, en dan moest die eigenlijk in groepjes van 5 man en er waren dan zo 4 à 5 groepjes - dat was een goeie oefening -, een puzzel leggen met dezelfde kaartjes: ‘wie dat bij basiszorg zit?’, ‘bij verhoogde zorg?’, en daar zijn dan foto's van genomen, en dan zijn we hier met het kernteam, dat waren de graadsverantwoordelijke, ikzelf en de intern begeleider, [...] Hebben wij eigenlijk samengezeten, van: ‘Ja, ok, waar zijn er nu verschillen?’, ‘Waar gelijkenissen?’, en dat kwam voor 80% zal ik zeggen, kwam dat wel overeen met hoe de klastitularissen erover dachten. Dat was al goed. Dat is teken dat we in dezelfde richting aan het denken waren. Die ander 20% hebben wij hier dan verder besproken: ‘Waar vinden wij als school dat het zou moeten zijn?’” (2_INT_D_MMI).

Het nascholingsinitiatief dat school 3 volgde, bestond uit twee delen, eerst een meer theoretisch georiënteerd gedeelte waarin verscheidene workshops aangeboden werden en vervolgens ook nog specifieke begeleiding op school van één nascholer. Deze begeleiding op school had vooral een beleidsgerichte inslag.

“Zij merkte bijvoorbeeld op een bepaald moment in 't schooljaar op: ‘Waar eindigt de functie van de zorgcoördinator?’ Dan gaat het over functiebeschrijvingen en takenpakketten en waar komt het CLB in? En zij raadde ook aan van: ‘Is het niet interessant om bijvoorbeeld een soort van beslissingsboom over, of een aantal tools, aan te reiken ook naar leerkrachten van kijk: Als dat probleem zich stelt, bij wie moeten we daarvoor terecht? Want dat was een beetje onduidelijk. Ik kom er intussen als het dan ook over sanctiebeleid gaat, maar ook bij een verhoogde zorgfase als we met ouders of met externen aan tafel moeten. Maar wanneer het bijvoorbeeld over socio-emotionele problemen gaat - kinderen die zwartmoedige gedachten hebben - dan gaat de zorgcoördinator mee. Omdat die vaak ook worden aangeklampt als een soort van vertrouwenspersoon. En waar moet het CLB erbij inspringen?...” (3_INT_D_MMI).

Aan dit initiatief namen afgevaardigde leraren - die deel uitmaken van de werkgroep rond leerlingenbegeleiding op school – evenals leden van het zorgteam en de pedagogisch directeur deel. Ook de pedagogische studiedag werd aan deze nascholing gewijd, waarbij toen het hele schoolteam betrokken werd.

In school 4 werd een theoretische uiteenzetting verschaft door een nascholer op de school.

Hoe werden de nascholingsinitiatieven ervaren?

Directie

|

In school 1 is het nascholingsinitiatief positief ontvangen geweest. De nascholer heeft zowel met de theoretische uiteenzettingen in workshops, als het ondersteunen bij het uitwerken van een zorgvisie en het zorgbeleid zich weten aan te sluiten bij de noden van de school en dit weten om te zetten in daadkracht.

De pedagogisch directeur van school 2 is laaiend enthousiast over het online platform dat ze hebben uitgewerkt waarop maatregelen voor leerlingen aangevinkt kunnen worden.

De pedagogisch directeur van school 3 geeft aan dat bij de workshops de aansluiting bij de noden van de school soms maar minimaal aanwezig was, waardoor bepaalde input als ‘missend’ ervaren werd. Daarnaast werden zij ook op school begeleid door een nascholer, maar werd deze persoon omwille van omstandigheden vervangen, waaruit opgemaakt werd dat duurzaamheid in een relatie tussen een nascholer en een schoolteam belangrijk is.

“Ja, we zijn een paar dagen naar [gebouw van het nascholingsinitiatief] geweest. Dat waren vaak workshops die werden gegeven rond bepaalde onderwerpen, waardoor wij ons als groep verdeelden. In het begin waren wij daar tevreden over, maar naargelang het traject vlotter was het meer vanuit een coachend proces ik merk wel bij de collega’s dat zij zo wat meer input mistten. Dus [het nascholingsinitiatief] ging niet zeggen: ‘Je moet het zo doen’, wat ook niet de bedoeling was van dat traject, maar die gaan meer luisteren naar ons van: ‘Waar staan we?’, ‘Wat kunnen we?’, ‘Waar loopt het goed?’, ‘Wat loopt er fout?’, en ‘Waar kunnen we eventueel impulsen geven?’ Maar dat was vaak vanuit het coachen en ik merk, collega’s [...] hebben liever van: ‘Zeg het ons van wat we moeten doen!’, ‘We hebben hier allemaal dezelfde vragen, wat pakken we dan best aan?’, versta je? [...] Het toeval wilde, los daarvan, dat de persoon die met ons gestart is, die ging op ene bepaald moment in bevallingsverlof. Ja, mevrouw was zwanger. Zij werd dan wel vervangen, maar je merkte ook weer: Het was een andere persoon, een andere aanpak, ... Pas op, die was open hé, en die heeft met ons nog een aantal keren afgestemd. Ze heeft op het einde ook een aantal tools aangereikt.”

De theoretische uiteenzetting werd door de leraren in school 4 niet enthousiast onthaald.

Wat is de gepercipieerde impact van deze nascholingsinitiatieven?

Directie

In school 1 werd een zorgvisie uitgewerkt met een werkgroep waarin onder meer evenals een nieuwe werking geïmplementeerd met flexibele leertrajecten in de eerste graad. Momenteel denkt het schoolteam erover na, hoe deze nieuwe manier van werken nog verder in de school geïmplementeerd kan worden in de 2 en 3^e graad.

In school 2 is de directe impact van het nascholingsinitiatief eveneens groot, zo werd een zorgvisie uitgewerkt, evenals een tool ontwikkeld om maatregelen voor leerlingen te structureren in de school en doordacht door te voeren.

De directeur van school 3 geeft aan dat het nascholingsinitiatief voornamelijk voor sensibilisering gezorgd heeft over het M-decreet binnen het schoolteam.

“Ik denk vooral toch wel sensibilisering, denk dat op dat vlak wel de collega’s hoorden [...] van dit [het M-decreet] komt er aan, bereidt u daarop voor. Dus via personeelsvergaderingen hebben we daar wel op gehamerd van: kijk, collega’s wat betekent dat maatregelen decreet? Wat kan dat impliceren? Wat doen we, wat betekent dat STICORDI-maatregelen die we al dan niet moeten nemen? Individuele handelingsplannen, overlegmomenten met de verschillende partijen, kan het betekenen dat we voor bepaalde leerlingen gaan moeten compenseren, leerlingen moeten meer tijd krijgen, leerlingen moeten extra hulpmiddelen kunnen krijgen. Dat kan gaan over formularia, dat kan gaan over Sprintsoftware die ze mogen gebruiken, dat kan gaan over vragen die geschrapt worden” (3_INT_D_MMI).

Daarnaast geeft de directeur aan dat er ook ondersteunend materiaal uitgewerkt werd, zoals een draaiboek leerzorg (zie citaat onder), een beslissingsboom in verband met wie in welke fase en voor welke problematiek dient aangesproken te worden

“We hebben ons draaiboek leerzorg waarbij dat de algemene maatregelen voor de brede basiszorg uitgeschreven staan en dan zie je eigenlijk ook per leerstoornis

dat daar nog een keer opgelijst staat van wat betekent dat voor die kinderen en waarop kunnen we inspelen? Dus dat staat uitgeschreven. De leerkrachten weten ook via het leerlingen volgsysteem, maar ook via de overzichten die worden gemaakt van per klas, waar zitten de noden? Welke leerlingen situeren zich waar?" (3_INT_D_MMI).

In school 4 wordt de impact eerder als klein ervaren.

Deelbesluit I:

Uit het voorgaande kunnen we besluiten dat voornamelijk de nascholingsinitiatieven in school 1 en 2 als een grote meerwaarde ervaren werden. De initiatieven hebben in deze scholen zowel een theoretische uiteenzetting verzorgd, als aanpassingen in het zorgbeleid en de praktijk. Bij deze scholen werd telkens een werkgroep opgericht of afgevaardigd die ook actief met de input aan de slag ging. In school 3 en 4 stellen we vast dat de aansluiting tussen de noden van de scholen en de input van het nascholingsinitiatief soms afwezig was, waardoor de meerwaarde van het initiatief verkleinde.

Professionalisering via WAARBORGONDERSTEUNING (scholen 4, 5, 6 en 7)

Waarom vroegen scholen ondersteuning aan via de waarborgondersteuning?

Directie

- De directeur van school 4 geeft te kennen dat de vraag vanuit de scholengemeenschap gesteld werd of zij interesse hadden in waarborgondersteuning, waarop zij positief geantwoord hebben.
- De directieleden van school 5 geven aan dat zij een ondersteuningsnood ervoeren in de derde graad omwille van één specifieke leerling. Hierop werd waarborgondersteuning aangevraagd en verkregen.
- Vanuit de scholengemeenschap kreeg de directeur van school 6 bericht dat er waarborgcoaches konden ingezet worden, waarbij hun school – met veel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften – er twee toegewezen kreeg.
- De scholengroep waartoe school 7 behoort kreeg eveneens waarborgondersteuning toegewezen en heeft deze zodanig ingezet dat elke school binnen de scholengemeenschap hiervan gebruik kon maken.

Op welke manier werd de verkregen waarborgondersteuning vormgegeven?

Directie

De waarborgondersteuning was in alle deelnemende scholen aan het onderzoek gericht op het ondersteunen van leerlingen met SOB via het ondersteunen van leraren. Tabel 49 geeft verder de duurtijd van de waarborgondersteuning per school weer, de aard van de verkregen ondersteuning en de deelnemers.

Tabel 49: Invulling waarborgondersteuning

School	4	5	6	7
Duurtijd: enkele uren gedurende				
enkele keren				
een heel schooljaar (van zodra de waarborgbegeleiding vorm had gekregen)				
Aard van de ondersteuning:				
theoretische uiteenzetting buiten de school				
theoretische uiteenzetting in de school (bv. tijdens personeelsvergaderingen)				
uitwerken zorgvisie en -beleid				
casusbespreking				
ondersteuning in de klas				

Deelnemers:				
directie				
lera(r)en				
interne ondersteuners / leden van het zorgteam / leerlingenbegeleiding				
CLB-medewerker				

In school 4 kreeg de waarborgondersteuning op twee verschillende manieren vorm, enerzijds werden er sessies ingericht voor leraren waarin problemen binnen de school aangekaart werden, maar anderzijds werden er ook observaties in de klas verzorgd. Daarnaast werden ook interviews met leraren gehouden die weerstand vertoonden tegen de waarborgbegeleiding in functie van het implementeren van de waarden van het M-decreet, met als doel een vertrouwensband te creëren. De leraren in kwestie waren niet op de hoogte van het selectiemechanisme achter de interviews die gehouden werden. De directeur geeft hierover nog aan dat dit bij sommigen gewerkt heeft, maar bij sommige leraren ook niet.

De waarborgbegeleiding bestond in school 5 uit een aantal samenkomsten met de betrokken leraren en de leerling waarvoor de waarborgondersteuning werd aangevraagd. Meer specifiek draaide de ondersteuningsnood rond de aanpak van het eindwerk van deze leerling (GIP).

School 6 kreeg gedurende een heel schooljaar twee waarborgcoaches ter beschikking (één per campus) omwille van het hoge aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. De directie hield met hen bij aanvang van het schooljaar wekelijks overleg en van zodra de communicatie begon te vlotten minderde dit naar tweewekelijks overleg. De waarborgcoaches kregen de opdracht om zich te mengen tussen de leraren en dan ook plaats te nemen in de leraarskamer, zodat zij makkelijk aangesproken konden worden door leraren. Zowel via het overleg als rechtstreeks van de leraar konden dan ondersteuningsnoden doorgegeven worden, waarop de waarborgcoach gepaste stappen diende te ondernemen, zoals bijvoorbeeld in de klas gaan observeren.

In de scholengroep waartoe school 7 behoort werden vanuit de waarborgondersteuning workshops ingericht waaraan een aantal leraren konden deelnemen en waarna het de bedoeling was dat zij deze kennis verder verspreiden in de school.

“Ook de waarborgregeling heeft voor een aantal van die workshops gezorgd waar dat dan aan deel genomen werd vanuit verschillende scholen met als idee van: we gaan het centraler organiseren, komen verschillende leerkrachten op af en die kunnen het dan verspreiden in de eigen school. En dat was rond klasmanagement, rond activerende werkvormen, rond hoe omgaan met, met positieve bekrachtiging, visie over sanctioneringen in een school enzovoort, ook op een positieve manier in het sanctionering niet als negatieve manier” (7_INT_D_MMI).

Daarnaast werd ook geobserveerd in de klas door een waarborgondersteuner in verband met het thema klasmanagement. Het doel van deze waarborgondersteuning was dan ook in eerste instantie om leraren te versterken in het verstrekken van een sterke basiszorg.

“Oorspronkelijk de waarborgregeling had beslist om op 0 en 1 in te zetten. Omdat waar het vaak neerkomt is leerkrachten voelen zich een beetje handelingsverlegen in de klas. Ik kan wel zeggen van: je moet zo en zo en zo omgaan met zo een situatie. Maar het is vooral op de klasvloer dat je dingen moet gaan doen. Van daar dat de waarborgregeling trachtte in te zetten op fasen 0 en 1, ook kunnen op klasniveau, op leerling-niveau, zo goed mogelijk ondersteuning bieden. Niet door als persoon in de klas zelf aanwezig te zijn, maar door de leerkracht te gaan versterken” (7_INT_D_MMI).

Over het algemeen zien we dat de waarborgondersteuning op elke school een andere invulling krijgt. Zo varieert de *duurtijd* van enkele samenkomsten tot een intensieve duurzame ondersteuning van een schooljaar lang.

Qua *aard van de verkregen ondersteuning* zien we dat voornamelijk in de school casusbesprekingen gehouden worden en ondersteuning in de klas verschaft wordt. Bij één school werd ook een theoretische uiteenzetting buiten de school verzorgd.

Daarnaast worden in alle scholen (betrokken) leraren rechtstreeks als *deelnemers* betrokken, in één enkele school ook een interne ondersteuner. Directieleden of CLB-medewerkers worden niet vermeld.

Hoe werd de verkregen waarborgondersteuning ervaren?

Directie

De directeur van school 4 geeft aan dat de ondersteuning via de waarborgbegeleiding inhoudelijk wel waardevol was, maar dat afstemming in verwachtingen tussen de waarborgcoaches en het schoolteam ontbrak, evenals een duidelijk rolverdeling.

“Die communicatie is niet altijd zo vlot verlopen. Dus de inhoud zelf, datgene wat ze meebrachten, dat vond ik heel waardevol. Want er waren daar mensen bij van het buitengewoon onderwijs die daar echt wel een heel goede inbreng in hadden. Maar die communicatie is minder vlot verlopen. Dat is eigenlijk langs beide kanten een beetje hoor, niet om iemand schuld in de schoenen te schuiven. Ja, we hebben daar een beetje een verkeerde zet gedaan, in de zin van, we hebben gedacht van kijk, toen ik hier toekwam, nog altijd maar het is wel al verbeterd, een kloof was tussen leerlingenbegeleiders en leerkrachten, hebben we gezegd van kijk, dat was ook het voorstel van het M-team: van wij gaan hier als externen binnenkomen, we gaan zeggen van er is een kloof en we gaan dit samen proberen te dichten. Maar de communicatie naar leerlingenbegeleiders, de leerlingenbegeleiders voelden zich er zo’n beetje uitgezet. Het was beter meteen geweest met leerlingenbegeleiders bij en iedereen met elkaar. Dus dat is de verkeerde zet geweest op een gegeven moment, maar uiteindelijk, qua inhoudelijk, de zaken die ze ons hebben bijgebracht, dat vond ik wel heel waardevol” (4_INT_D_MMI).

De waarborgondersteuning in school 5 werd op zich als positief ervaren, maar de directie gaf aan er meer uit te kunnen halen hebben indien ze beter voorbereid waren geweest. Net zoals bij school 4 ontbrak een afstemming van verwachtingen tussen het schoolteam en de waarborgcoach, evenals een duidelijke rolverdeling.

“Maar wij zijn blij met die ondersteuning, ik kan ook alleen maar spreken over de waarborgregeling van het team van vorig jaar. Wij zijn nieuw en eigenlijk wisten wij dat nog niet goed. Je stelt heel veel vragen, want die leerling heeft iets en wij kunnen dat niet dus iemand moet ons helpen. En dan was het ineens ah ja maar er kan iemand komen helpen. Er kan iemand naar uw school komen die die leerkrachten begeleidt. En eigenlijk kan die elke week komen, maar die kwam niet elke week. Dat is geen evaluatie, het gaat over informatie en over hoe die middelen die daar krijgen waar het nodig is. En ik merk dat wij als directeurs, daar weinig of dat we het allemaal zelf moeten uitzoeken. Dat is het gevoel, dat we allemaal het zelf wat moeten uitzoeken” (5_INT_D_MMI).

De directeur van school 6 geeft aan de waarborgondersteuning als positief ervaren te hebben. Mede omdat de expertise van de twee coaches complementair aan elkaar waren en zij een goede samenwerkingsrelatie hadden uitgebouwd. Daarnaast ook omdat de waarborgcoaches een duidelijke rol gekregen hebben in de schoolwerking, voorgesteld zijn geweest en er nagedacht is over het opbouwen van een vertrouwensband tussen de leraren en de coaches.

“Dus je zag ook bij de manier van werken, als het nu echt concreet ging over: ‘Hoe gaan we dat hier nu aanpakken?’ dan was [naam ondersteuner 1] sterker. Als het ging over strategisch denken, dan was [naam ondersteuner twee] sterker. [...] Als duo marcheerde dat perfect. Die kwamen ook vrij goed overeen, denk ik. De eerste maand was dat even zoeken hoe we die konden inpassen in de werking, zonder dat heel de werking ondersteboven gedraaid werd. Dus dan zei ik: ‘Zet u in de leraarskamer, dan leg je contacten met mensen en probeer dat lichtjes intern te laten verspreiden.’ Als leraren voelen van: ‘ik word geholpen en ik word niet op de vingers getikt’, dan ga je veel meer ingang krijgen dan als ze denken van: ‘Ze komen mij hier weer eens vertellen wat ik moet doen.’ [...] Voorgaand daaraan werden de collega’s en de werking wel voorgesteld op een personeelsvergadering, dus: ‘Als je die mensen ziet in de school, dat zijn er van... en die komen dat en dat en dat doen.’ Dan denken leraren van: ‘allée, ja.’ Dat is dan de tendens die leeft in de leraarskamer, totdat het eerste probleem zich aanbiedt en dan: ‘Ga eens met de waarborgcoach...’ Dat is met wisselend succes. Het is heel succesvol geweest maar geen 100%. Er zijn nog altijd collega’s die zeggen van: ‘Die moeten bij mij niet binnenkomen.’ Het is te hopen dat er bij u [leraar in kwestie] geen problemen zijn, hè.” (6_INT_D_MMI).

De directeur van school 7 bestempeld de waarborgondersteuning die zij verkregen als een ‘sterk uitgewerkt traject’ en dus als positief. toch geeft de directeur ook het belang mee van in te zetten op het verkrijgen van een sterke basiszorg, alvorens ondersteuning enkel gericht op verhoogde zorg geïntroduceerd wordt.

“Omdat ik ervan overtuigd ben dat je het in de klas elf, dat de leerkrachten het zelf inderdaad gaan moeten gaan doen. En je kan wel een schoolbeleid hebben dat het faciliteert, maar uiteindelijk in de klas zelf moet het gebeuren. Want daar zitten die leerlingen het meest. En daar moet je op gaan inspelen en ondersteuning daarbuiten, een keer naast de klas, zoals eigenlijk de vroegere homebegeleiding was, dat is goed omdat dat vaak op die 1 op 1 relatie was en sommige leerlingen hebben daar denk ik echt wel nood aan” (7_INT_D_MMI).

Wat is de gepercipieerde impact van de verkregen waarborgondersteuning?

Directie

De gepercipieerde impact van de verkregen waarborgondersteuning ligt in lijn met de tevredenheid over deze ondersteuning in de school. Directieleden van school 4 en 5 geven aan dat de impact van de verkregen waarborgondersteuning eerder klein was, omwille van foutieve verwachtingen. De directie van school 4 geeft eveneens aan dat de ondersteuning door leraren als controlerend ervaren werd en te weinig concreet was.

“In het begin zijn ze dan eens een keer komen observeren (zucht) [...], maar niet zo heel intensief. Dat had wel meer mogen zijn, want dat misten wij ook. Wij hadden gedacht - want dat was ook gezegd geweest tegen ons en de leerkrachten -, van: ‘Kijk, dit is het stappenplan, probeer dat te implementeren’, ‘Wij gaan hier zijn en we gaan bij jullie langskomen en als er vragen zijn met betrekking tot de implementatie, mag je die stellen.’ Maar dat hebben de leerkrachten niet zo ervaren. Ze hebben dat meer ervaren als: ‘Er gaat iemand op de werkvloer zijn die hen kan bijstaan’, maar het was eerder zo dat ze hier op sommige momenten een keer waren ’s avonds om eens te vragen: ‘Hoe was het?’ Dus zij hadden meer gehoopt op iemand hier op school” (4_INT_D_MMI).

Directieleden van school 5 voegen hieraan toe dat zij niet goed wisten wat deze begeleiding inhield en nadien vaststelden dat ze er meer hadden kunnen uithalen.

Directieleden uit school 6 en 7 geven – zoals verwacht – aan een meer positieve impact ervaren te hebben. In deze twee scholen waren de verwachtingen tussen de waarborgcoaches en de schoolteams duidelijker gecommuniceerd van bij de aanvang naar het schoolteam toe. In school 6 werden via waarborgcoaches druppelsgewijs nieuwe

lesmethoden en aanpakken verspreid. Aan school 7 werd op een gegeven moment ook een waarborgondersteuner gelinkt die het sanctioneringsbeleid mee heeft vormgegeven.

“De waarborgregeling bestond eigenlijk uit mensen uit het buitengewoon onderwijs die hier kwamen ondersteunen, afhankelijk van de noden van de school en van de leerling. Dus die gebruikten hun expertise hier gewoon onmiddellijk op de klasgroep en met de leerling. De leerkrachten en de leerling. We hebben gezien dat dat een gigantische verschuiving teweeg heeft gebracht binnen de school ten baten van, dus ook andere manier van denken, andere werkvormen, kijk op, dus het praktische waar de collega mee aan de slag moet om heel zijn klas beter te maken en niet alleen de individuele leerling, dat was een andere kijk daarop, hoewel men op een gegeven moment ook wel gezien heeft dat dat werkte” (6_INT_D_MMI).

Deelbesluit II:

Uit het voorgaande kunnen we opmaken dat de waarborgondersteuning in de geselecteerde secundaire scholen op verschillende manieren vorm kreeg. Een randvoorwaarde voor het verkrijgen van een succesvolle waarborgondersteuning blijkt het afstemmen van verwachtingen tussen de waarborgondersteuners en het schoolteam, waarbij ook een duidelijke rolverdeling vermeld wordt. Een andere katalysator voor een succesvolle waarborgondersteuning blijkt het opbouwen van een vertrouwensrelatie tussen een waarborgondersteuner en de leraar. Duurzame samenwerkingen lijken hierbij te helpen, maar ook vraaggestuurde ondersteuning is wenselijk.

Professionalisering via COMPETENTIEBEGELEIDERS (Scholen 8, 9, en 10)

Waarom vroegen scholen ondersteuning aan via competentiebegeleiders?

Directie

- De directeur van school 8 geeft aan competentiebegeleiders te hebben gevraagd om hen te begeleiden in hun aanpak bij een leerling met een autismespectrumstoornis én voor een leerling met een leerstoornis.
- De directeur van school 9 geeft eveneens aan dat competentiebegeleiders gevraagd werden in verband met een ondersteuningsnood ten gevolge van een specifieke onderwijsbehoefte bij een leerling.
- De directieleden van school 10 spraken competentiebegeleiders aan om hen te helpen bij het vertalen van de waarden van het M-decreet naar de praktijk.

“Het M-decreet: ‘Hoe vertalen we het nu naar de werkvloer?’, ‘Hoe brengen we die grote lerarengroep - van 350 leraren -, hoe brengen we het naar de vakgroep?’, ‘Hoe brengen we het naar het klasgebeuren?’, dat hebben we samen met die competentiebegeleider gedaan” (10_INT_D_MMI).

Op welke manier werd de verkregen ondersteuning via competentiebegeleiders vormgegeven?

Directie

De competentiebegeleiding bij school H en I was telkens van korte duur en bestond uit één of meerdere face-to-face samenkomsten. Tabel 50 geeft de aard van de verkregen ondersteuning en deelnemers weer.

Tabel 50: Invulling competentiebegeleiding

School	8	9	10
Aard van de ondersteuning:			
theoretische uiteenzetting buiten de school			
theoretische uiteenzetting in de school (bv. tijdens personeelsvergaderingen)			
uitwerken zorgvisie en -beleid			

casusbespreking				
ondersteuning in de klas				
Deelnemers:				
directie				
leraren				
interne ondersteuners				
externen (medewerker van het kinderrechtencommissariaat / CLB-medewerker)				

Voor school 8 geeft de directeur aan dat de competentiebegeleider – zowel voor de leerling met een autismespectrumstoornis als voor de leerling met een leerstoornis - een klassenraad heeft bijgewoond om het schoolteam te versterken in hun aanpak rond deze leerlingen.

“Die is één keer geweest. Dan is die aan het luisteren. Ik had die eerst gesproken op het congres van het katholiek onderwijs. Daar had ik met hem al het pad geëffend. Ik had dan aan de leerkrachten gevraagd om een aantal concrete vragen op papier te zetten. Die had ik hem doorgespeeld, zodanig dat hij kon voorbereiden. Want daar kruipt ook allemaal werk in hé. Die dingen worden voorbereid ook. Want als iemand hier gewoon komt en zit (zucht). Dus die had dat heel goed gedaan. Die had een beetje feedback op die vragen gegeven. En ik heb hem dan ook gevraagd of hij die feedback op de klassenraad ook wou geven, om het dan ook te concretiseren” (8_INT_D_MMI).

Met betrekking tot de casus van de leerling met een autismespectrumstoornis is de competentiebegeleider ook met de ouders van deze leerling in gesprek gegaan.

De directieleden van school 9 geven aan ondersteuning te hebben verkregen voor een ondersteuningsnood die zij ervaren bij een specifieke leerling met een gedragsproblematiek. Een competentiebegeleider werd bijgevolg uitgenodigd om een uiteenzetting te geven op een personeelsvergadering over deze specifieke problematiek.

Directieleden van school 10 geven aan dat samen met de competentiebegeleider een aanpak werd uitgewerkt voor de school inzake de implementatie van het M-decreet. Dit gebeurde via gesprekken tussen de directie en de competentiebegeleider.

“Die gesprekken zijn met mij gegaan [...] Dan hebben we gezegd: ‘Ok, het M-decreet, de brede basiszorg, hoe gaan we dit aanbrengen aan leerlingen aan leerkrachten?’, ‘Welke stappen gaan we daarvoor zetten?’, ‘Gaan we daar een themagroep rond op richten?’ Het moet eerst via de directie gaan, dan moet het op een personeelsvergadering... Op die manier hebben we dat gedaan” (10_INT_D_MMI).

Over het algemeen zien we dat competentiebegeleiders vraaggestuurd ingezet worden, meestal voor ondersteuningsnoden bij leerlingen met specifieke problematieken. De aard van de verkregen ondersteuning varieert, maar vond steeds in de school plaats. Zo werd in één school een casusbespreking gehouden, in de andere een theoretische uiteenzetting op een personeelsvergadering inzake een ondersteuningsnood, en in de laatste school werd de zorgvisie- en het beleid scherp gesteld. Qua deelnemers worden steeds de directieleden betrokken en indien het om een ondersteuningsnood aangaande een specifieke problematiek van een leerling gaat, dan ook de leraren en interne ondersteuners.

Hoe werd de verkregen ondersteuning via competentiebegeleiders ervaren?

Directie
| 10

De directeur van school 8 geeft aan dat de ondersteuning van competentiebegeleiders toereikend was, maar dat ondersteuning op de klasvloer nodig is en vreest ervoor om te evolueren naar een onderwijscultuur waarin heel veel overleg nodig is.

“Ja, maar die nodigen wij uit. Ja, dat is een beetje mijn vrees waar dat we naartoe aan het gaan zijn - en dat mag gerust in het onderzoek opgenomen worden - we zijn veel instanties aan het creëren en er kruipt veel energie in het zoeken naar overlegmomenten. We hebben hulp nodig op de werkvloer. Die competentiebegeleider - hij gaat nu komen - gaat dan ook naar de klassenraad komen, dus die mensen zijn wel gewillig, maar die mensen hebben ook wel veel scholen om langs te komen, enzovoort. Dat is mijn grootste vrees. En het CLB wil nu ook met zelfgestuurde teams gaan werken, waarbij ze met een soort loket gaan werken, zodat die vaste medewerker - zoals we die kenden - dat dat helemaal gaat veranderen. Ik maak me daar enorm zorgen over. Volgens mij gaan we onze dagen vullen met vergaderingen in de toekomst. En het is nu al zo” (8_INT_D_MMI).

De directieleden van school 9 geeft eveneens aan de inspanningen van competentiebegeleiders te appreciëren, maar stelt net zoals de directeur van school 8 vast dat ondersteuning in de klas nodig is.

“Eigenlijk is dat altijd een theoretische uiteenzetting, maar mensen hebben nood aan: 'allée, zeg mij nu hoe moet ik dat doen?', 'Hoe ga ik daar mee omgaan als dit gebeurt in mijn les?' Het is altijd een theoretisch kader dat je krijgt, maar dat hoor je zoveel keer. Dat zit de mensen tot hier hé” (9_INT_D_MMI).

Wat is de gepercipieerde impact van de verkregen ondersteuning via competentiebegeleiders?

Directie
| 9

Zowel de directeur van school 8 als school 10 geven aan weinig impact van de competentiebegeleiding te ervaren of te verwachten.

“Die heeft alles ondersteunt, daar is heel wat wisseling in geweest. Wij hebben daar eigenlijk sinds vorig jaar onze plan mee getrokken” (10_INT_D_MMI).

Wel geeft de directie van school 10 aan een duurzame samenwerking opgebouwd te hebben met de competentiebegeleider die hen in dit proces begeleidt heeft.

Deelbesluit III:

Uit het voorgaande kunnen we afleiden dat competentiebegeleiding voornamelijk een kort maar krachtige vorm van ondersteuning is, waarbij de intensiteit van het traject laag is en uit één of enkele face-to-face samenkomsten bestaat waarbij casussen besproken worden, een theoretische uiteenzetting verschaft wordt, of de zorgvisie en het –beleid scherp gesteld wordt. De directieleden geven aan dat deze ondersteuning toereikend is ten aanzien van de ondersteuningsnood waaruit het vertrekt, maar dat meer duurzame en vraaggestuurde ondersteuning op school, die ook in de klas komt, wenselijk is.

Professionalisering via ANDERE INITIATIEVEN

Op welke andere initiatieven hebben scholen nog ingezet?

Inleiding

Verscheidene scholen zetten ook nog in op andere initiatieven, naast de gesubsidieerde initiatieven door de Vlaamse overheid, waarbij de implementatie van het M-decreet te bevorderd wordt. Aan directieleden werd immers volgende vraag gesteld: *‘Hoe heeft uw school zich voorbereid op de invoering van het M-decreet?’* Eveneens werden ook bij overige vragen initiatieven vermeld, maar waar zetten scholen dan zoal op in?

Directie
| 3

Resultaten

Tabel 51 geeft een overzicht van deze initiatieven die reeds genomen zijn, die nog lopen, of initiatieven waar het schoolteam nog zal instappen:

Tabel 51: Andere initiatieven waar scholen op inzetten

School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bijscholingen: over/rond										
infosessie M-decreet										
implementatie van het zorgcontinuüm										
klasmanagement										
activerende werkvormen										
sanctioneringsbeleid										
positief bekrachtigen										
omgaan met lln met een autismespectrumstoornis										
kennis en uitvoering van STICORDI-maatregelen										
werken vanuit talenten van lln										
binnenklasdifferentiatie										
Personeelsbeleid:										
interne wijziging functie-inhoud i.f.v. M-decreet (uitbreiding rol lln-begeleider)										
gerichte professionalisering van leden van het schoolteam door het volgen van opleidingen (tot coach, bachelor gezinswetenschappen, Ba-na-Ba zorg)										
nieuwe aanstelling – iemand met expertise in het BuO										
bevraging ondersteuningsnoden lkn (via vragenlijsten)										
stagiairs Ba-na-Ba zorg inzetten										
Intern overleg:										
over STICORDI-maatregelen (één tot meerder keren)										
cel leerlingenbegeleiding (structureel overleg)										
Werkwijzen:										
nieuw evaluatiebeleid										
Samenwerking:										
met BuO										

Uit bovenstaande tabel kunnen we afleiden dat de scholen op diverse manieren inzetten op andere professionaliseringsinitiatieven die de implementatie van het M-decreet ten goede komen. Zo geven directieleden van de helft van de scholen die deelnamen aan het onderzoek aan ingezet te hebben op diverse *bijscholingen*, variërend van een meer theoretische uiteenzetting van het M-decreet tot meer praktisch georiënteerde bijscholingen die ingaan op het toepassen van STICORDI-maatregelen. Vervolgens geeft de helft van de directieleden (n=4) aan in te zetten op aspecten die betrekking hebben op het *personeelsbeleid*: wijzigingen in de inhoud van functies van leerlingenbegeleiders, gericht professionalisering van leden van het schoolteam via opleidingen, gerichte aanwerving van iemand met expertise in het buitengewoon onderwijs, bevragen van ondersteuningsnoden bij leraren via vragenlijsten en werken met stagiairs die een Ba-na-Ba zorg volgen.

“Ik denk dat de laatste jaren in het secundair onderwijs dat de groei van het zorgbeleid enorm is toegenomen. Ondanks het feit dat er eigenlijk, in het

basisonderwijs heb je een zorgcoördinator en heb je heel veel - dat is een vaste omkadering daarrond - en je hebt daar een bepaalde traditie die dan is opgebouwd van: Hoe kunnen we inderdaad die STICORDI-maatregelen enzovoort gaan verlenen aan leerlingen door de invoering van die zorgcoördinator? In het secundair heb je geen ambt als een zorgcoördinator, je hebt wel een leerlingenbegeleider, maar die heeft zelf in principe geen wettelijke functiebeschrijving, dat is iets wat dat de school zelf gaat kiezen van: hoeveel uren, hoeveel lestijden dat men daaraan wil gaan besteden. En in eerste instantie gaat dat eigenlijk vooral over sociaal-emotionele begeleiding. Dus er is veel minder een traditie van specifieke zorg naar leerlingen zelf. Op de school zelf is er in het verleden - nu toch al een aantal jaren - , ook nagedacht: 'Hoe kunnen we de maatregelen die in een basisschool gebeuren - rond de STICORDI-maatregelen -, hoe kunnen we daar zelf een beleid rond uitbouwen op secundair niveau?' En daar denk ik toch dat daar een bepaalde switch is gebeurd, omdat het team er ook wel mee akkoord gaat, dat dat ook gedragen wordt. Die maatregelen worden ook toegepast in verschillende vakken. Dat is het eerste. Ten tweede, door ook te investeren in een leerlingenbegeleider, die niet alleen op sociaal en emotioneel vlak een rol speelt maar ook effectief de contactpersoon is tussen de ouders die met bepaalde zorgvragen zitten, het CLB en de individuele leerkrachten. [...] En ik denk ook door nascholingen, door nascholingen er gericht op in te zetten van wat zijn de, de zaken waar dat we als school toekomstig mee geconfronteerd worden. [...] Er zijn heel wat nascholingen bijvoorbeeld rond activerende werkvormen bijvoorbeeld, op een andere manier gaan, gaan lesgeven. Inzetten op differentiatie in een klas. Dat klopt, je kan dat niet linken aan een fase 2 en 3 meteen. Dat werkt eerder op fase 0 en 1, dat is goed voor alle leerlingen. Maar bepaalde zaken die daar worden afgesproken, help je ook wel leerlingen uit fase 2 en 3" (7_INT_D_MMI).

"We hebben nu op twee jaar tijd twee nieuwe coördinatoren. Eén iemand van de tweede graad en iemand van de derde graad [...] en die zijn alle twee een Ba-na-Ba zorg en remediëring aan het volgen op [naam hogeschool]. En dat is wel goed omdat die ook expertise en taal binnenbrengen. Dat vind ik altijd heel belangrijk. [...] Ik ben blij dat ze alle twee dezelfde opleiding doen, omdat je dezelfde taal spreekt als het over leerlingenbegeleiding gaat, hoe dat je zaken benoemt.[...] We vonden het wel belangrijk - tijdens het sollicitatiegesprek - dat ze zich professionaliseerden. En natuurlijk, die opleidingen zijn doordrongen van het nieuwe systeem, dat is wel mooi meegenomen. Want de rol van een coördinator is wel anders geworden in de loop van de jaren. Vroeger was het zo dat pakketjes bij de coördinator kwamen, en dat de coördinator dat dan moest oplossen. Maar nu is het de bedoeling dat er meer en meer naar de leerkrachten en naar de werkvloer gaat. Dat zij ook zaken kunnen gaan oppakken. En daar hebben we nog wel wat werk aan, dat voel ik wel." (8_INT_D_MMI).

Ook heeft een kleine minderheid van directieleden gebruik gemaakt van *intern overleg* (n=2), *nieuwe werkwijzen* (n=1) en *samenwerkingen* met het buitengewoon onderwijs (n=1).

"Ze hebben nu twee leerlingen die naar het gewoon onderwijs willen komen. We hebben ieder jaar leerlingen bij hout of bij lassen die na het vijfde jaar naar hier willen komen en die samenwerking en die overgang gaat heel vlot. Het zijn ook vaak onze beste leerlingen omdat die gemotiveerd zijn, die willen hoger opgeraken hoe ze dat noemen. Dus die hun motivatie is vaak ook gedurfter. Op dit moment hebben we twee leerlingen van OV4 dus die willen eigenlijk naar het beroepsonderwijs omschakelen en dat gaan wij naar alle waarschijnlijkheid doen onder ontbindende voorwaarde. Plus zij willen met ons nog een diepere samenwerking rond OV4 leerlingen" (10_INT_D_MMI).

Deelbesluit IV:

Naast de initiatieven die de overheid uitzet nemen de scholen ook nog deel aan heel wat andere initiatieven met het oog op professionalisering van leden van het schoolteam, variërend van bijscholing, tot het voeren van en gericht personeelsbeleid, tot gericht intern overleg, werkwijzen of samenwerkingen met het buitengewoon onderwijs. De intensiteit van de initiatieven varieert dan ook sterk, van een vluchtig overleg tot het volgen van een opleiding.

Besluit:

Alle secundaire scholen die deelnamen aan het onderzoek hebben deelgenomen of genoten van een professionaliseringsinitiatief van de overheid. Dit varieert van meer intense ondersteuning en nauwe begeleiding in het transitieproces van de school tot gerichte ondersteuning voor een specifieke leerling met SOB. Uit het voorafgaande blijkt dat beide vormen van ondersteuning gewaardeerd worden, maar dat ondersteuning die inzet op het uitwerken van een zorgvisie en -beleid en vervolgens ook veranderingen in de praktijk teweeg kan brengen, de grootste gepercipieerde impact heeft.

De secundaire scholen namen niet enkel deel aan initiatieven van de overheid, ook diverse bijscholing en zelfs herscholingen van leden van het schoolteam werden niet geschuwd.

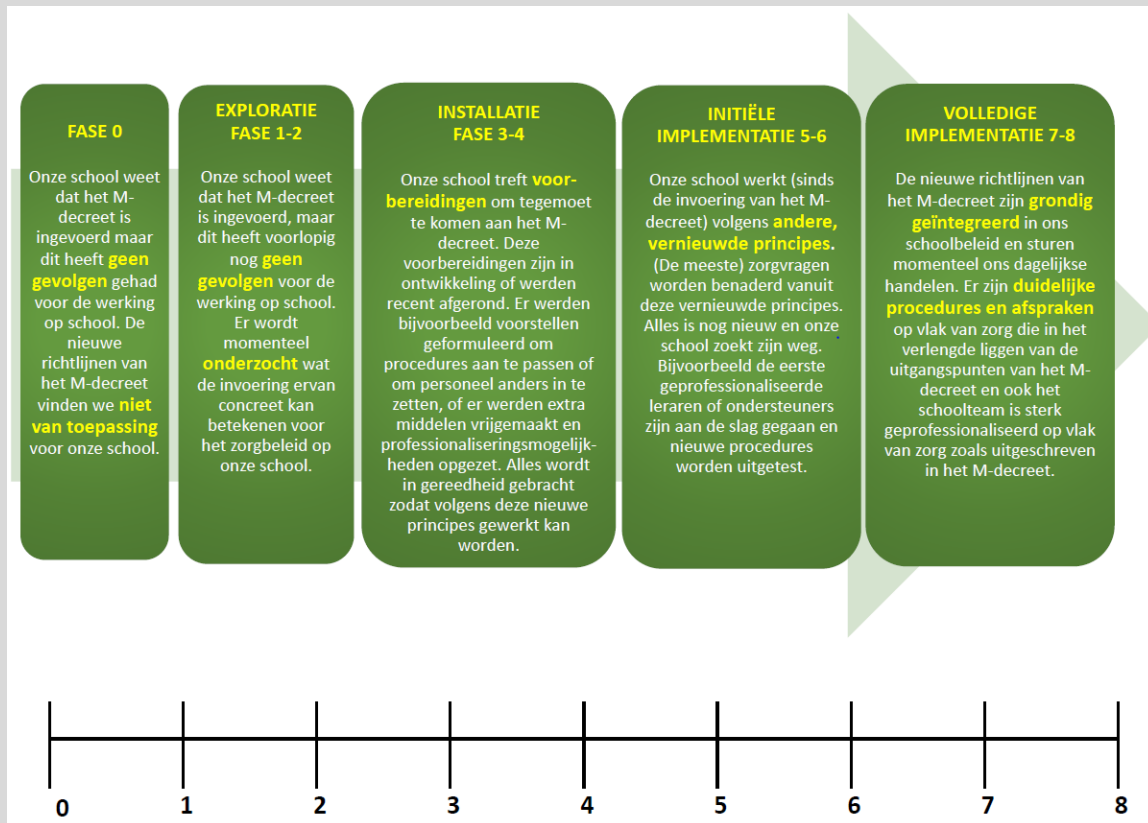
PROCES met betrekking tot het M-decreet

METHODE 1: IMPLEMENTATIEFASE M-DECREET AANGEVEN

In welke IMPLEMENTATIEFASE bevindt de school?

Inleiding

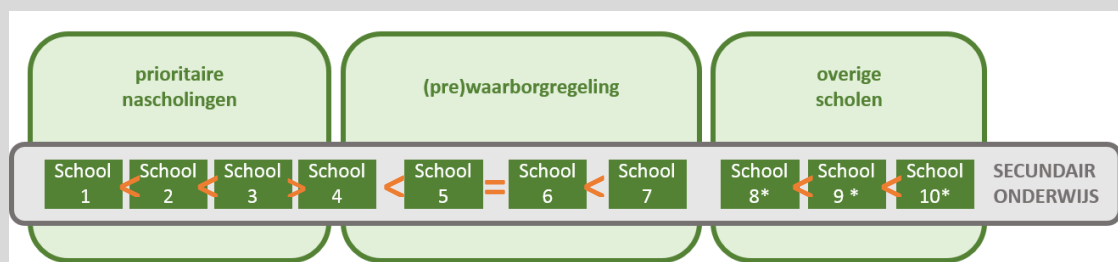
Het M-decreet werd geïmplementeerd in het schooljaar 2015-2016. Fixsen (2013) ontleedde verscheidene fasen in de implementatie van (meer) inclusief onderwijs. Aan alle directieleden, leraren en ondersteuners werden deze verscheidene fasen van implementatie van het M-decreet voorgelegd zoals weergegeven in Figuur 9. Volgende vraag werd aan hen gesteld: *'Tot welke fase behoort uw school? Waarom?'*



Figuur 10: Implementatiefasen M-decreet (gebaseerd op Fixsen, 2013)

Resultaten

Onderstaande Tabellen 52, 53, en 54 geven achtereenvolgens de gepercipieerde fasen volgens directieleden, leraren en ondersteuners weer met betrekking tot de implementatie van het M-decreet in de school. Figuur 3 ordent de secundaire scholen naargelang het professionaliseringsinitiatief waaraan ze participeerden. Vervolgens werden de scholen nog gerangschikt van scholen met een minder sterk uitgewerkt zorgbeleid naar scholen met een sterk(er) uitgewerkt zorgbeleid, volgens informatie verkregen via de doorlichtingsverslagen (zie ook Hoofdstuk 2).



* verwijst naar scholen die ondersteuning via competentiebegeleiding verkregen

Figuur 11: Professionaliseringsactiviteiten scholen

Directie

Tabel 52 geeft de gepercipieerde fase van implementatie van het M-decreet weer volgens de bevroagde directieleden van het secundair onderwijs.

Tabel 52: Gepercipieerde fase van implementatie volgens de directieleden (SO)

		Fase								
	School	0	1	2	3	4	5	6	7	8
prioritaire nascholing:	School 1									
	School 2									
	School 3									
(pre)waarborg-begeleiding:	School 4									
	School 5									
	School 6									
	School 7									
overige scholen:	School 8									
	School 9									
	School 10									

Uit Tabel 52 kan afgeleid worden dat directieleden aangeven dat hun school zich in implementatiefase drie tot zeven bevindt. Allen vinden dus dat er reeds voorbereidingen getroffen werden om het M-decreet te implementeren in de school.

Leraren

Tabel 53 geeft de gepercipieerde fase van implementatie van het M-decreet weer volgens de bevroagde leraren van het secundair onderwijs.

Tabel 53: Gepercipieerde fase van implementatie van het M-decreet volgens de leraren (SO)

		Fase								
	School	0	1	2	3	4	5	6	7	8
prioritaire nascholing:	School 1									
	School 2									
	School 3									
(pre)waarborg-begeleiding:	School 4									
	School 5									
	School 6									
	School 7									
overige scholen:	School 8									
	School 9									
	School 10									

Uit Tabel 53 kan afgeleid worden dat de implementatiefase waarin de school zich bevindt volgens de leraren varieert van fase één tot fase acht. Geen enkele respondentengroep van leraren geeft dus aan dat het M-decreet niet van toepassing is bij hen op school.

Ondersteuners

Tabel 54 geeft de gepercipieerde fase van implementatie van het M-decreet weer volgens de bevroagde ondersteuners van het secundair onderwijs.

Tabel 54: Gepercipieerde fase van implementatie van het M-decreet volgens de ondersteuners (BaO)

		Fase									
		School	0	1	2	3	4	5	6	7	8
prioritaire nascholing:	School 1										
	School 2										
	School 3										
(pre)waarborg-begeleiding:	School 4										
	School 5										
	School 6										
	School 7										
overige scholen:	School 8										
	School 9										
	School 10										

Uit Tabel 54 kunnen we afleiden dat ondersteuners aangeven dat de implementatie van het M-decreet zich situeert tussen fase twee en acht. Net zoals bij de leraren kan gesteld worden dat geen enkele respondentengroep van ondersteuners aangeeft dat het M-decreet niet van toepassing is bij hen op school. Zij geven aan minstens in de exploratiefase te zitten.

Besluit:

Met betrekking tot de percepties van directieleden, leraren en ondersteuners - uit secundaire scholen die deelnamen aan het onderzoek - ten aanzien van de implementatie van het M-decreet bij hen op school, zien we dat directieleden over het meest positieve beeld hebben met betrekking tot fase van implementatie waarin de school zich bevindt, gevolgd door ondersteuners en tot slot leraren. Geen enkele respondentengroep geeft aan dat het M-decreet bij hen op school niet van toepassing is (fase 0), wat op zich positief is, aangezien het M-decreet op elke school betrekking heeft. Daarnaast is het zo dat school 1 en 2 sterk vooruit gegaan zijn inzake het uitbouwen van een ondersteunend zorgbeleid en – praktijk op de school sinds de doorlichting plaatsvond, wat mogelijk kan verklaren waarom de percepties van respondenten niet overeen komen met verwachte sterkte van het zorgbeleid naargelang de doorlichtingsverslagen. Daarnaast is het ook zo dat secundaire scholen uit grote schoolteams bestaan, waarbinnen zich vakgroepen vormen per studierichting. Hierdoor heeft een secundaire school vaak meerdere entiteiten die op eigen snelheden met nieuwe wetgevingen aan de slag gaan.

Volgend op de voorgaande vraag werden aan alle directieleden, leraren en ondersteuners nog een aantal bijvragen gesteld inzake de gevolgen van de implementatie van het M-decreet voor hun school:

(1) Wat is er CONCREET VERANDERD in de school sinds de implementatie van het M-decreet?

Directie



Een eerste bijvraag die gesteld werd met betrekking tot de implementatie van het M-decreet aan directieleden, leraren en ondersteuners was: *‘Wat is er concreet veranderd in de school na de implementatie van het M-decreet?’*

Leraren



Resultaten

Tabel 55 geeft de antwoorden van directieleden, leraren en ondersteuners weer met betrekking tot wat concreet in hun school veranderd is sinds de implementatie van het M-decreet.

Ondersteuners

**Tabel 55: Veranderingen sinds de invoering van het M-decreet**

School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
weinig tot niets	△					○	△	○		△
Veranderingen op microniveau:										
Positief onthaalde veranderingen:										
aanpassingen in de klas (en op school) voor lln met SOB	△				△		○	△		
uitwerken van begeleidingsplannen				∣	○			∣	∣	
ondersteuning verschoven van buiten naar in de klas		△	○			△				
co-teaching ingevoerd			○						△	
meer focus op ondersteunen lkn dan taken overnemen van lkn				○						
Negatief onthaalde veranderingen:										
verhoogde planlast									○	△
weerstand omwille van onduidelijkheid rond meerwaarde	○									
Veranderingen op mesoniveau:										
zorgcontinuüm geïmplementeerd		⊕	△	∣		○			∣	
schoolbrede mindshift – brede basiszorg			△		∣		⊕			○
informatie ingewonnen over het M-decreet	∣		∣			∣				∣
inschrijvingsbeleid werd aangepast (uitwisseling BaSO-fiches)					○		∣			
sanctiebeleid werd aangepast					○					
minder lln worden doorverwezen naar het BuO										○

Opvallend is dat Tabel 55 weergeeft dat in de helft van de scholen telkens één respondentengroep aangeeft dat er weinig tot niets veranderd is sinds de implementatie van het M-decreet.

Leraar 1: “Maar zijn ze er echt al mee bezig? Alé, ze weten het misschien wel, maar echt toepassen of...”

Leraar 2: “Ik denk dat de school nog ontbreekt aan een gedragenheid in die visie. Iedereen heeft het wel al een beetje horen waaien. De ene is er echt al mee bezig, de andere doet een beetje” (1_FG_LKN_MMI).

“Omdat er meer, ja het zijn meer ouders die eerder kinderen in het gewoon onderwijs gaan proberen te stoppen. Of toch eens gaan proberen en dat hoorde vooral, maar echt in de praktijk zaken van gemerkt? Bij mij niet echt” (7_FG_LKN_MMI).

Toch worden daarnaast heel wat veranderingen op micro- (klas) en mesoniveau (school) gegeven.

Positieve en/of negatieve veranderingen op *microniveau* worden door minstens één respondentengroep uit elke school vermeld. Qua positieve veranderingen geven enkele respondentengroepen aanpassingen in de klas (en op school) aan voor leerlingen met SOB (n=4), evenals dat er begeleidingsplannen voor leerlingen met SOB uitgewerkt werden (n=4). Daarnaast wordt vermeld dat ondersteuning verschoven is van buiten de klas naar in de klas (n=3), co-teaching ingevoerd werd (n=2), en een vergrote focus op het ondersteunen van leraren dan het overnemen van taken van leraren (n=1). Qua negatieve veranderingen op *microniveau* vermelden respondentengroepen de verhoogde planlast (n=2) en weerstand omwille van onduidelijkheid rond de meerwaarde van de implementatie van het M-decreet (n=1).

Leraar 1: "Ja, meer opvolging."

Leraar 2: "Je moet bewijs hebben. Alles noteren wat je gedaan hebt."

Leraar 3: "Je bent soms meer bezig met administratie dan met puur lesgeven."

Leraar 2: "Ik moet alles op Smartschool zetten zodat ze alles weten."

Leraar 3: "Een volgsysteem om de leerling op te volgen, te remediëren..."

Leraar 2: "Ergens begrijp ik ook wel dat ze dat allemaal moeten weten"

(10_FG_LKN_MMI).

Respondentengroepen uit negen verschillende scholen halen eveneens veranderingen op *mesoniveau* aan. Zo wordt vastgesteld dat het zorgcontinuüm geïmplementeerd werd (n=5), evenals dat zich een schoolbrede mindshift inzake het verschaffen van een brede basiszorg voltrok (n=4). Ook werd informatie over het M-decreet ingewonnen in functie van de implementatie van dit decreet op school (n=4), werd het inschrijvingsbeleid in twee scholen aangepast, het sanctiebeleid in één school, en wordt volgens ondersteuners uit één school minder leerlingen doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs.

"Wel, ik denk vanuit de brede basiszorg wordt er verwacht vanuit de scholen dat ze veel meer zelf opnemen. En dat het CLB dat ook explicieter uitspreekt dan vroeger. Op dat vlak is er wel iets veranderd, maar dat is vooral op niveau van directie en coördinatoren, denk ik dat dat veranderd is, en minder op de werkvloer dat dat zo duidelijk wordt. Terwijl wij die expertise van het CLB ook interessant vinden voor de brede basis, maar ja, decretaal gezien zal dat allemaal veranderen" (7_INT_D_MMI).

Deelbesluit I:

Hoewel dat telkens één respondentengroep van leraren of ondersteuners uit de helft van de scholen aangeven dat er weinig tot niets veranderd is in de school sinds de implementatie van het M-decreet worden toch ook heel wat veranderingen op micro- (klas) en mesoniveau (school) vermeld. Naast heel wat positieve veranderingen op *microniveau* – zoals: de aanpassingen in de klas (en op school) voor leerlingen met SOB, het uitwerken van begeleidingsplannen, een verschuiving van ondersteuning buiten de klas naar in de klas, de invoering van co-teaching, en een verhoogde focus op het ondersteunen van leraren in plaats van het overnemen van taken van leraren -, worden ook negatieve aspecten benoemd zoals de verhoogde planlast en weerstand omwille van onduidelijkheid over de meerwaarde van het M-decreet. Op mesoniveau zien we voornamelijk aanpassingen in het zorgbeleid (implementatie van het zorgcontinuüm, mindshift inzake verschaffen van basiszorg door schoolteam, en inwinnen van noodzakelijke informatie van het M-decreet in functie van de implementatie), inschrijvingsbeleid, sanctiebeleid, en doorverwijzingsbeleid. Een mogelijke verklaring voor de beperkte veranderingen, maar toch getroffen voorbereidingen, is dat de scholen reeds voor de implementatie van het M-decreet de nood voelden om aanpassingen door te voeren in de schoolwerking. Bijvoorbeeld door de nood om tegemoet te komen aan de toegenomen diversiteit in de leerlingenpopulatie die al een aantal jaar in stijgende lijn is en samenhangt met de groeiende diversiteit in de samenleving (Struyf et al., 2017). Een andere mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat het M-decreet de gehele werking en visie nog niet in alle scholen nog niet gewijzigd heeft en dat er veel ad hoc gewerkt wordt naargelang de noden van leerlingen met SOB die op de school zitten.

(2) Wat is de ROL van de verscheidene respondenten met betrekking tot de implementatie van het M-decreet?

Directie



Een tweede bijvraag die gesteld werd met betrekking tot de implementatie van het M-decreet aan directieleden, leraren en ondersteuners was: *‘Wat is uw rol hierin?’*

Leraren



Resultaten

Tabel 56 geeft de antwoorden van directieleden, leraren en ondersteuners weer met betrekking tot de rol die directieleden, leraren en ondersteuners opnemen in het implementatieproces van het M-decreet. We hebben gevraagd naar rollen en soms werden heel concrete rollen beschreven zoals ‘facilitator’ en soms ook heel concrete taken die samengaan met deze rollen, zoals ‘afstemmen met ouders’.

Ondersteuners



Tabel 56: Rollen in het implementatieproces

School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Facilitator / procesbegeleider op mesoniveau (overleg mogelijk maken, in beleidslijnen omzetten, opvolgen van leraren,...)						⊕	△			
Facilitator / procesbegeleider op microniveau	○	⊕	⊕		⊕	⊕	△	△	⊕	○
Leerlingen ondersteunen / begeleiden	△	△			⊕	○	△	△		△
Leraren (vraaggestuurd) ondersteunen / coachen / versterken	○		○	○				○		
Grenzen afbakenen en bewaken										
Afstemmen met ouders								△	○	○

Uit Tabel 56 kunnen we afleiden dat alle *directieleden* voornamelijk de rol van facilitator of procesbegeleider op mesoniveau (school) op zich nemen. Zij zijn de beleidsmakers in de school en werken dan ook het zorgbeleid uit, maar evengoed zijn zij managers die ervoor zorgen dat taken gebeuren en opgevolgd worden – zoals uitgezet in het beleid.

“Vooral leerkrachten sensibiliseren op personeelsvergaderingen over wat betekent dat M-decreet? Het maatregelendecreet? Waarom is dat er gekomen? Wat gaat dat betekenen voor de school? Wat dat voorheen het zorgcontinuüm, de driehoek nog ene vrij onbekende was, alsmaar herhalen naar leerkrachten van wat zit er in fase 0, wat zit er in fase 1 en 2? Ja. Aflijnen, afbakenen van wat verwachten we van het team, wat verwachten we van een zorgcoördinator? Bij wie kan je terecht bijvoorbeeld zijnde CLB, wat doen de ondersteuners dus eigenlijk wel constant informeren en indien er bepaalde zaken niet worden opgevolgd, over zijn problemen dan moet je leerkrachten daarop aanspreken, ja” (3_INT_D_MMI).

“De vertaling van de regelgeving naar concreet beleid, [...] door eerst de regelgeving te lezen en te zien van binnen onze school, wat zijn de processen die lopen? En wat gebeurt er als we beginnen te sleutelen aan het één proces, wat heeft dat als gevolg voor al de rest? Dat is één, dat is dan het strategisch gedeelte. Dan operationeel, wie gaan we wat laten doen? En wie is er gekwalificeerd en wie zijn talenten liggen daar? En hoe moeten we het aanpakken naar het team toe? Dat is mijn rol geweest” (6_INT_D_MMI).

Leraren en ondersteuners vervullen voornamelijk de rol van facilitator en procesbegeleider op microniveau (klas). Zij gaan meer rechtstreeks met specifieke situaties van leerlingen aan de slag. Ondersteuners richten zich hierbij eerder op leraren (n=4) en leraren richten zich hierbij in de eerste plaats op leerlingen (n=5). Ook het afstemmen met ouders wordt door één respondentengroep van leraren en twee van ondersteuners uit drie verschillende scholen vermeld.

“Ondersteuner 1: “Ik denk dat dat voor mij een beetje anders is ik zit verder, zeker de laatste jaren denk ik dat dat dikwijls verder staat van de leerkrachten. Omdat de interne leerlingbegeleiders het eigenlijk altijd het eerste aanspreekpunt zijn. Wat wij proberen te doen is dat wij ook samen mee denken als het over een bepaalde casus gaat, van wat zijn de onderwijsmogelijkheden van dat kind, wat zouden we kunnen doen? Maar dat wordt hier op school intern ook al heel erg goed over nagedacht. Ik zie verschil met de andere scholen waar ze daar nog lang niet daar staan. Dat is iets anders dan wat wij presteren. Omdat zij daar als hulpverlener in opgeleid zijn denk ik, maar daar wordt veel aandacht aan geschonken. En die vragen krijgen wij ook echt, van kijk voor die leerling wat kunnen we daarvoor doen, hoe pakken we dat aan en ja dat is toch...”

Ondersteuner 2: “Nu ik noemde daarnet leerlingen en leerkrachten, maar ik wil de ouders ook niet vergeten, ook voor die zijn we ’s morgens van 7u30 tot 16u40 aanwezig, dus die beschikbaarheid denk ik dat ook een geruststelling is voor velen” (10_FG_OND_MMI).

“Ik denk vooral heel goed observeren en de problemen die er zijn eerst uiteraard zelf proberen op te lossen en we kennen verschillende kanalen, dus we weten naar wie we een leerling moeten doorsturen als er zich een probleem voordoet. Dus ik denk vooral problemen detecteren, zien van oké, dat is een probleem, die heeft die hulp nodig en de juiste doorspeling van de juiste persoon om dat probleem op te lossen” (6_FG_LKN_MMI).

Deelbesluit II:

Directieleden, leraren en ondersteuners nemen elk een andere rol op met betrekking tot de implementatie van het M-decreet. Directieleden houden meer overzicht over de implementatie van het zorgbeleid – en breder het M-decreet – op mesoniveau (schoolniveau), terwijl ondersteuners en leraren meer met specifieke leerlingen aan de slag gaan in de microniveau (klasniveau). Ondersteuners richten zich hier voornamelijk op het ondersteunen van leraren, terwijl leraren focussen op de ondersteuning van leerlingen.

(3) Waar HECHTEN respondenten voornamelijk BELANG AAN met betrekking tot de implementatie van het M-decreet?

Directie



Een derde bijvraag die gesteld werd met betrekking tot de implementatie van het M-decreet aan directieleden, leraren en ondersteuners was: *‘Waar zet u voornamelijk op in bij de implementatie van het M-decreet en breder zorg op school?’*

Leraren



Resultaten

Tabel 57 geeft de resultaten weer van waar directieleden, leraren en ondersteuners voornamelijk belang aan hechten bij de implementatie van het M-decreet.

Ondersteuners



Tabel 57: Waaraan belang gehecht wordt bij implementatie M-decreet

School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Focus op leerlingen:										
welbevinden lln		⊕	○		△	○		△	○	
leerprestaties lln		⊕	○			⊕		△		
ondersteuning lln	○	△					○			
Focus op leraren:										
ondersteuning lkn	○		⊕	○	○	△	△			⊕
welbevinden lkn										
Focus op de leeromgeving:										
krachtige leeromgeving creëren (bv. gepaste werkvormen)	△	△					△	⊕		△
sterke brede basiszorg installeren			⊕			△				
sterke verhoogde zorg installeren		△								
Focus op ouders:										
ondersteuning ouders							○	△		

Uit Tabel 57 kunnen we opmaken dat in de grote meerderheid van de scholen minstens één respondentengroep voornamelijk *focus op leerlingen* (n=8). Hierbij geeft in een meerderheid van de scholen minstens één respondentengroep aan het welbevinden van leerlingen voorop te stellen (n=7), minstens één respondentengroep in de helft van de scholen zet de leerprestaties van leerlingen voorop en nog eens telkens één respondentengroep uit vier verschillende scholen geeft aan sterk in te zetten op ondersteuning van leerlingen.

“Misschien wel het welgezinheid van onze leerlingen. Dat vind ik echt, ik ben daar eerlijk mee, en soms vraagt mijn vrouw: waar haal jij de kracht van om dat te blijven doen, want je krijgt heel veel zever van ouders een heel veel zever van collega's mee, en dan zeg ik maar 1 ding: dat is voor de leerling hé. Ik geef nu, gewoon een ijle (? 1:03:50.5) Eigenlijk ben ik gewoon zo een soms wel een boeman van 't school, want om ene buiten te smijten is dat niet plezant hé. Ik denk niet dat ik, 2000 leerlingen en ik ken geen ene die boos is op mij, nee. Dus eigenlijk ik krijg daar eigenlijk heel veel voldoening van, als naar buiten kom, dat doet het. Eigenlijk wat dat je zegt, dat 30 juni die mannen afstuderen, dan pink ik voor sommige een traan weg, dat meen ik echt waar. Dan denk je dat is nu wel tegoed gedaan op school, maar dat is een heel team dan hé, een heel team dat dat gedaan heeft” (2_FG_OND_MMI).

Vervolgens geeft minstens één respondentengroep in de meerderheid van de scholen aan de *leraar als focus* te nemen (n=7). Hierbij gaat het voornamelijk over ondersteuning van leraren (n=7), maar een respondentengroep van directieleden vermeldt ook het welbevinden van de leraar.

“Waar zetten wij op in? Dus die ondersteuning van leerkrachten maar dus zoals Je zegt is dat ook heel erg gericht op het welbevinden van leerkrachten, meer informatie geven over bepaalde ondersteuningsnoden en vragen van leerkrachten, ook leerkrachten daar ook heel erg in betrekken en met de leerlingen... Gesprekken doen met leerlingen om ook op hun vragen zicht te krijgen en daar een zo goed mogelijk antwoord op te geven. Dus wij zetten in op ondersteuning van leerkrachten, ondersteuning van leerlingen en ons zo goed mogelijk bij scholen om zo veel mogelijk antwoord te kunnen bieden op die vragen” (1_FG_OND_MMI).

Daarnaast wordt ook aangegeven ingezet te worden op de *leeromgeving* van de leerling, door minstens één respondentengroep uit een meerderheid van de scholen (n=7). Hierbij wordt het creëren van een krachtige leeromgeving (n=5), het installeren van een sterke brede basiszorg (n=3) en verhoogde zorg (n=1) als uitgangspunt genomen.

“Er is ons bijvoorbeeld wel gevraagd, bijvoorbeeld om na te gaan voor die brede zorg, om te kijken van: zijn er maatregelen die we kunnen nemen bijvoorbeeld bij examens, bij toetsen, taken enzovoort die voor alle leerlingen goed zijn. Dus daar hebben we wel al over nagedacht binnen groepjes was dat geloof ik. Ik zeg maar iets: een lettertype, dat bij iedereen hetzelfde is. Zo van die dingen” (3_FG_LKN_MMI).

Tot slot wordt ook nog een *focus op ouders* vermeld door telkens één respondentengroep van vier verschillende scholen, waarbij de het ondersteunen van ouders centraal gesteld wordt.

Deelbesluit III:

Uit het voorgaande kunnen we opmaken dat zowel de leerling, de leraar, de leeromgeving, als de ouders als uitgangspunt genomen worden door de respondenten om op in te zetten bij de implementatie van het M-decreet. Bij de leerlingen wordt zowel ingezet op hun welbevinden, leerprestaties, als algemene ondersteuning. Bij leraren voornamelijk op ondersteuning voor hen, maar ook het welbevinden van leraren wordt vermeld. Daarnaast willen respondenten voornamelijk een krachtige leeromgeving creëren, waarbij een sterke brede basiszorg vooropgesteld wordt, maar ook sterke verhoogde zorg beoogd wordt. Tot slot wordt ook de ondersteuning van ouders vermeld.

(4) Wat loopt al GOED met betrekking tot de implementatie van het M-decreet?

Directie



Een vierde bijvraag die gesteld werd met betrekking tot de implementatie van het M-decreet aan directieleden, leraren en ondersteuners was: *‘Wat loopt al goed?’*

Leraren



Resultaten

Tabel 58 geeft de antwoorden van directieleden, leraren en ondersteuners weer met betrekking tot wat al goed loopt inzake de implementatie van het M-decreet op de school.

Ondersteuners



Tabel 58: Wat al goed loopt sinds de implementatie van het M-decreet

School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mesoniveau :										
Personeelsbeleid:										
bereidheid van (een deel van) het schoolteam om tegemoet te komen aan SOB van IIn	⊗		○	⊖		⊗	△		⊖	△
sterk zorgteam (bv. leerlingenbegeleider, zorgcoördinator, ...)					△		△		△	△
externe samenwerkingen							△			○
Zorgbeleid:										
mindshift in denken en handelen t.a.v. IIn met SOB	△	○			△	○		△	○	○
sterke brede basiszorg		△	△					○		

meer openheid rond (vragen rond) ondersteunen IIn met SOB					I				△	△
communicatie naar ouders toe					○	○	○			
Intakeklassenraden		△								
Microniveau:										
differentiëren in de klaspraktijk (via: flexibele leerwegen, leercentrum)	⊖					△		I		
centraal stellen van SOB van IIn					○	○				

Uit Tabel 58 kunnen we opmaken dat voornamelijk positieve elementen vermeld worden met betrekking tot het mesoniveau (school). Wanneer we kijken naar aspecten van het personeelsbeleid, benoemt door minstens één respondentengroep in een grote meerderheid van de scholen (n=9), dan zien we dat: de bereidheid in het schoolteam naar voren geschoven wordt door minstens één respondentengroep in een meerderheid van de scholen (n=7); evenals het hebben van een sterk zorgteam, benoemt door telkens één respondentengroep in de meerderheid van de scholen (n=6); en samenwerkingen met externen, benoemt door telkens één respondentengroep in een minderheid van de scholen (n=3).

“Voor mij is dat de koppeling naar de leerlingenbegeleiding. Iedere richting heeft een eigen leerlingenbegeleider en die werken ook allemaal volgens dezelfde visie maar op een andere manier. Bij de ene zal dat iets vlotter verlopen dan bij de ander. Voor ons kan ik alleen maar zeggen dat we een hele goede leerlingenbegeleiding hebben die ook heel vaak vragen: ‘Hoe voelen jullie zich daarbij? Is dat nog te doen? Gaat dat nog? Kunnen we nog iets doen?’ Ook in onze groep samenwerken met de collega’s gaat wel heel goed. Als bij mij iets misloopt, kan ik aan collega’s vragen: ‘Hoe gaat dat bij u?’ en durf ik ook te leren van hen en iets uit te proberen wat bij hen wel al gelukt is. Dus dat vind ik eigenlijk een grote meerwaarde” (10_FG_LKN_MMI).

Met betrekking tot het zorgbeleid, zien we dat minstens één respondentengroep in de grote meerderheid van de scholen aangeeft dat er zich een mindshift aan het voltrekken is in het denken en handelen ten aanzien van leerlingen met SOB (n=8). Daarnaast worden ook een sterke brede basiszorg aangehaald door een minderheid van telkens minstens één respondentengroep per school (n=3), evenals verhoogde openheid rond (vragen rond) ondersteuning van leerlingen met SOB (n=3), communicatie naar ouders (n=3), en het voeren van intakeklassenraden (n=1) vermeld.

“Dat het een bewustwordingsproces voor leerkrachten sowieso. Dat vind ik wel, leerkrachten beginnen erover na te denken van hier zijn mijn grenzen, wat moet ik doen, sommige vragen hulp, andere zeggen van ja dat is niet mijn job. Maar het brengt een bepaald denkproces teweeg en dat vind ik positief. Hoe moeilijk dat ook is als directeur daarmee om te gaan, die verandering is er maar dat vind ik wel positief” (5_INT_D_MMI).

“Ik denk dat er wel de openheid is naar de leerlingen toe en het vooral willen werken met de leerlingen en niet het per se willen doorverwijzen of het... wel willen zien naar welke trajecten we kunnen aanbieden voor die leerling. Allee ja als ik dan algemeen spreek hé, voor mijn gevoel want ik ken ook niet de juiste procedures die er doorlopen worden. Maar als ik zo, de sfeer die er dan is, denk ik dat er wel veel leerkrachten graag aan de slag willen gaan met de leerlingen” (6_FG_OND_MMI).

“Wat goed loopt volgens mij is de communicatie naar de ouders, op voorhand heel duidelijk maken van dit kunnen we als school, dit kunnen we aanbieden tot zover kunnen we gaan en daar eindigt het voor ons, daar kunnen we echt niet aan tegemoet komen. En de communicatie, die afspraken, ik merk dat dat goed loopt omdat die heel duidelijk gesteld zijn in 't begin van 't jaar. En dat we nu echt een open school zijn als in: ze mogen ten allen tijden vragen stellen, eventueel bijsturen en dat merk ik wel dat dat goed loopt” (7_FG_OND_MMI).

Ook op microniveau (klas) worden twee aspecten vermeld die reeds goed lopen sinds de implementatie van het M-decreet. Enerzijds geeft minstens één respondentengroep in een minderheid van de scholen aan dat zij reeds goed slagen in het differentiëren in de klas (n=3), evenals het centraal stellen van SOB van leerlingen (n=2).

Deelbesluit VI:

Uit het voorgaande kunnen we stellen dat reeds heel wat aspecten op mesoniveau (schoolniveau) goed lopen sinds de implementatie van het M-decreet volgens directieleden, leraren en ondersteuners. Zo worden aspecten die van toepassing op het personeelsbeleid zijn genoemd: bereidheid van het schoolteam, de sterkte van het zorgteam, en de inzet op externe samenwerkingen. Ook wat het zorgbeleid betreft worden positieve aspecten aangehaald, zoals: de mindshift in het denken en handelen ten aanzien van leerlingen met SOB, de sterke brede basiszorg die uitgebouwd werd, de vergrote openheid rond vragen rond ondersteuning van leerlingen met SOB, verbeterde communicatie naar ouders toe, en het voeren van intakeklassenraden. Ook op microniveau (klasniveau) worden twee aspecten vermeld: differentiëren in de klaspraktijken en handelingsgericht werken.

(5) Wat loopt nog NIET GOED met betrekking tot de implementatie van het M-decreet?

Directie

I₉

Een vijfde en laatste bijvraag die gesteld werd met betrekking tot de implementatie van het M-decreet aan directieleden, leraren en ondersteuners was: *‘Wat loopt nog niet goed?’*

Leraren

△₄

Resultaten

Tabel 59 geeft de antwoorden van directieleden, leraren en ondersteuners weer met betrekking tot wat nog niet goed loopt inzake de implementatie van het M-decreet op de school.

Ondersteuners

○

Tabel 59: Wat nog niet goed loopt sinds de implementatie van het M-decreet

School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mesoniveau:										
Zorgbeleid:										
attitudewijziging hele schoolteam		△	⊖	○		I	I			
uniformiteit aanpassingen voor IIn	△		○							
planlast (vergaderingen, verslagen)					○			I		
communicatie naar ouders toe / ouderbetrokkenheid	○									
Personeelsbeleid:										

leraren handelings- bekwaam maken	○	△						△		
externe ondersteuning lkn (ondersteuners, CLB)					△			△		○
interne ondersteuning lkn					△					
co-teaching uitbreiden										
Middelen en infrastructuur:										
middelen							○			○
infrastructuur		△								
Microniveau:										
differentiëren in de klasgroep						△		○	△	△
omgaan met lkn met gedragsproblemen		△							△	
evalueren i.f.v. differentiëren			△						○	
communicatie naar lkn met SOB toe							○			
Geen ervaring:										
							△			

Uit tabel 59 kunnen we opmaken dat – naast wat we opmaakten aan de hand van Tabel 58 – ook nog heel wat aspecten op *mesoniveau* (schoolniveau) voor verbetering vatbaar zijn. Zo wijst minstens één respondentengroep in de grote meerderheid van de scholen op aspecten gerelateerd aan het zorgbeleid (n=8). In minstens één respondentengroep in de helft van de scholen wordt vastgesteld dat de attitudewijziging ten aanzien van het evolueren naar een meer inclusief onderwijsstelsel nog niet bij alle leden van het schoolteam doorgedrongen is. Ook wordt door telkens minstens één respondentengroep per school in een minderheid van de scholen aangehaald dat meer uniformiteit qua aanpassingen voor leerlingen aan de orde is (n=2), de planlast verhoogd is (n=2), en communicatie naar de ouders toe – in functie van het verhogen van de ouderbetrokkenheid - nog verbeterd kan worden (n=1).

“Ik denk dat we moeten groeien in de breedte, dat alle leerkrachten zich daar even goed achter scharen en dat we daar ook iets meer expertise in verkrijgen van: ‘Ja, goed, we hebben dit nu zo aangepakt, hoe kunnen we dit nu anders aanpakken?’ En Ja zoals ik al zei, ik heb niet het gevoel dat je kan zeggen: ‘We zijn hier ooit klaar mee.’ Er gaan altijd nieuwe leerlingen zijn die met nieuwe specifieke ondersteuningsnoden binnenkomen. En je kan als school u wel versterken in bepaalde problematieken, zoals kennis opdoen over en omgaan met ASS [autismespectrumstoornis], met sociale en emotionele stoornissen, moeilijk gedrag,... daar kun je in groeien, maar elke situatie is uniek en dat is denk ik hetgeen wat het ook een beetje moeilijk maakt. Want wat is er dus nodig? Tijd en aandacht. En ja, in de dagelijkse praktijk van een school - waar je soms ook wat hectiek hebt, dat is ook logisch - is dat soms ook moeilijk” (7_INT_D_MMI).

“Ik denk aan uniformiteit, dat daar echt iedereen baat bij kan hebben - en dat is er momenteel niet echt. In de zin van het opmaken van cursussen, informatie aanbieden aan leerlingen,... maar omdat je dan weer met zo’n diversiteit zit in die vakgroepen, is dat alweer geen gemakkelijke hé. Ik kan mij beste voorstellen dat als iemand een instructie geeft van hoe je een chauffage moet vervangen, dat dat anders is dan hoe dat ik begin in beeldende vorming. Dat is niet zo

concreet bij mij. Dat gaat over andere vaardigheden dat ze moeten toepassen” (1_FG_LKN_MMI).

Ook inzake aspecten gerelateerd aan het personeelsbeleid wordt in de helft van de scholen door minstens één respondentengroep aangehaald. Zo wordt aangegeven door minstens één respondentengroep in een minderheid van de scholen dat leraren nog meer handelingsbekwaam dienen gemaakt te worden (n=4), meer ingezet dient te worden op externe ondersteuning voor leraren (n=3), evenals interne ondersteuning voor leraren (n=2), en co-teaching nog uitgebreid mag worden in de school (n=1). Tot slot worden ook aspecten van ontoereikende middelen (n=2) en onaangepaste infrastructuur (n=1) aangehaald door een minderheid van respondentengroepen.

“En we mogen ook niet vergeten in het secundair onderwijs zitten we met nomadische leerkrachten. Die trekken van de ene klas naar de andere. Klas A: deze problematieken, 50 minuten later die problematieken. Een gewone mens, dat bestaat niet. Je moet een supermens zijn hé, om dat voortdurend allemaal in het achterhoofd te hebben en uw werkwijze daaraan aan te passen. Maar ja, jongens! In het lager onderwijs is dat iets anders, heb je één klas voor u en die volg je een gans jaar. Je kent die problemen en dan kan je veel efficiënter werken uiteindelijk, hé, en veel zorgzamer in de echte betekenis van het woord” (9_FG_OND_MMI).

Ook op *microniveau* (klasniveau) worden verscheiden aspecten door minstens één respondentengroep in een grote meerderheid van scholen aangehaald (n=8) waarop nog meer ingezet kan worden. Differentiëren in de klasgroep staat hierbij voorop en wordt vermeld door minstens één respondentengroep in de helft van de scholen. Daarnaast geeft telkens minstens één respondentengroep in een minderheid van de scholen nog ruimte voor verbetering aan in het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen (n=3), evalueren in functie van de differentiatie die opgezet wordt (n=2), en communicatie naar leerlingen met SOB toe (n=1).

Tot slot geeft één respondentengroep aan geen ervaringen te hebben met aspecten die minder lopen sinds de implementatie van het M-decreet.

“Hoe omgaan met gedragsproblematiek. Dat moet nog verbeteren, ja. [...] Want als het gaat over, want als ik daarnet zei die mind-shift, dat gaat allemaal veel makkelijker hé. In die nascholingen wordt er altijd het voorbeeldje gegeven van een kind in een rolstoel of met een visuele handicap of wat dan ook, dat is allemaal gemakkelijk om dan te zeggen “dan kan je dat zo oplossen”, maar wanneer dat het gaat over gedragsproblematiek, en dat is meestal bij ons zo... Dat is iets anders” (4_INT_D_MMI).

Deelbesluit V:

Uit het bovenstaande kunnen we opmaken dat ook heel wat aspecten nog voor verbetering vatbaar zijn sinds de implementatie van het M-decreet. De meeste hiervan situeren zich op het mesoniveau (schoolniveau), waarin het zorgbeleid, personeelsbeleid, maar ook de aanwezige middelen en infrastructuur aangekaart wordt. Met betrekking tot het zorgbeleid wordt aangegeven dat een attitudewijziging ten aanzien van de evolutie naar meer inclusief onderwijs zich nog niet voltrokken heeft over heel het schoolteam in de helft van de scholen, ook uniformiteit in aanpassingen voor leerlingen, verhoogde planlast, en nood aan betere communicatie naar ouders toe worden hierbij vermeld. Daarnaast zien we onder het personeelsbeleid dat het handelingsbekwaam maken van leraren vermeld wordt, evenals nood aan meer externe en interne ondersteuning voor leraren, en het uitbreiden van co-teaching. Ook ontoereikendheid in de beschikbare middelen en onaangepaste infrastructuur worden vermeld. Op microniveau (klasniveau) zien we dat moeilijkheden met differentiëren in de klasgroep worden aangehaald, evenals omgaan met leerlingen met gedragsproblemen, evalueren in functie van differentiatie en communicatie naar leerlingen toe.

Besluit:

Bovenstaande gaat dieper in op wat er concreet veranderd is sinds de implementatie van het M-decreet; de rol van directieleden, leraren en ondersteuners hierbij; waarop voornamelijk ingezet wordt; en wat al goed loopt en wat nog niet.

Hoewel dat telkens één respondentengroep van leraren of ondersteuners uit de helft van de scholen aangeven dat er weinig tot niets veranderd is in de school sinds de implementatie van het M-decreet worden toch ook heel wat veranderingen op micro- (klas) en mesoniveau (school) vermeld. Naast heel wat positieve veranderingen op microniveau – zoals: de aanpassingen in de klas (en op school) voor leerlingen met SOB, het uitwerken van begeleidingsplannen, een verschuiving van ondersteuning buiten de klas naar in de klas, de invoering van co-teaching, en een verhoogde focus op het ondersteunen van leraren in plaats van het overnemen van taken van leraren –, worden ook negatieve aspecten benoemd zoals de verhoogde planlast en weerstand omwille van onduidelijkheid over de meerwaarde van het M-decreet. Op mesoniveau zien we voornamelijk aanpassingen in het zorgbeleid (implementatie van het zorgcontinuüm, mindshift inzake verschaffen van basiszorg door schoolteam, en inwinnen van noodzakelijke informatie van het M-decreet in functie van de implementatie), inschrijvingsbeleid, sanctiebeleid, en doorverwijzingsbeleid. Een mogelijke verklaring voor de beperkte veranderingen, maar toch getroffen voorbereidingen, is dat de scholen reeds voor de implementatie van het M-decreet de nood voelden om aanpassingen door te voeren in de schoolwerking. Bijvoorbeeld door de nood om tegemoet te komen aan de stijgende diversiteit in de leerlingenpopulatie die al een aantal jaar in stijgende lijn is en samenhangt met de groeiende diversiteit in de samenleving (Struyf et al., 2017). Een andere mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat het M-decreet de gehele werking en visie nog niet in alle scholen nog niet gewijzigd heeft en dat er veel ad hoc gewerkt wordt naargelang de noden van leerlingen met SOB die op de school zitten.

Directieleden, leraren en ondersteuners nemen in de implementatie van het M-decreet elk een andere rol op. Directieleden houden meer overzicht over de implementatie van het zorgbeleid – en breder het M-decreet – op schoolniveau (mesoniveau), terwijl ondersteuners en leraren meer met specifieke leerlingen aan de slag gaan in de klas (microniveau). Ondersteuners richten zich hierbij voornamelijk op het ondersteunen van leraren, terwijl leraren focussen op de ondersteuning van leerlingen.

Zowel de leerling, de leraar, de leeromgeving, als de ouders worden als uitgangspunt genomen om op *in* te *zetten* bij de implementatie van het M-decreet. Bij de leerlingen wordt ingezet op hun welbevinden, leerprestaties, en algemene ondersteuning. Bij leraren voornamelijk op ondersteuning van leraren, maar ook hun welbevinden wordt vermeld. Daarnaast willen respondenten voornamelijk een krachtige leeromgeving creëren, waarbij een sterke brede basiszorg vooropgesteld wordt, maar ook sterke verhoogde zorg beoogd wordt. Tot slot wordt ook de ondersteuning van ouders vermeld.

Als we kijken naar wat reeds *goed loopt* sinds de implementatie van het M-decreet volgens directieleden, leraren en ondersteuners dan zien we dat op mesoniveau (schoolniveau) aspecten die van toepassing op het personeelsbeleid genoemd worden, zoals: de bereidheid van het schoolteam, de sterkte van het zorgteam, en de inzet op externe samenwerkingen. Ook wat het zorgbeleid betreft worden positieve aspecten aangehaald, zoals: de mindshift in het denken en handelen ten aanzien van leerlingen met SBO, de sterke brede basiszorg die uitgebouwd werd, de vergrote openheid rond vragen rond ondersteuning van leerlingen met SOB, verbeterde communicatie naar ouders toe, en het voeren van intakeklassenraden. Ook op microniveau (klasniveau) worden twee aspecten vermeld: differentiëren in de klaspraktijken en handelingsgericht werken.

Maar wanneer we kijken naar wat *nog niet goed loopt* sinds de implementatie van het M-decreet volgens directieleden, leraren en ondersteuners dan zien we eveneens aspecten van het zorgbeleid, personeelsbeleid, maar ook de aanwezige middelen en infrastructuur terugkomen op mesoniveau (schoolniveau). Met betrekking tot het zorgbeleid wordt aangegeven dat een attitudewijziging ten aanzien van de evolutie naar meer inclusief onderwijs zich nog niet voltrokken heeft over heel het schoolteam in de helft van de cases, ook uniformiteit in aanpassingen voor leerlingen, verhoogde planlast, en nood aan betere communicatie naar ouders toe worden hierbij vermeld. Daarnaast zien we onder het personeelsbeleid dat het handelingsbekwaam maken van leraren vermeld wordt, evenals nood aan meer externe en interne ondersteuning voor leraren, en het uitbreiden van co-teaching. Ook ontoereikendheid in de beschikbare middelen en onaangepaste infrastructuur worden vermeld. Op microniveau (klasniveau) zien we dat moeilijkheden met differentiëren in de klasgroep worden aangehaald, evenals

omgaan met leerlingen met gedragsproblemen, evalueren in functie van differentiatie en communicatie naar leerlingen toe (zie ook SONO/2017.OL1.6/1).

Welke ONDERSTEUNING wordt er geboden aan LEERLINGEN met SOB?

INSCHRIJVINGSBELEID

Inleiding

Twee krachtlijnen van het M-decreet staan rechtstreeks in verband met het recht op inschrijven van leerlingen met SOB in het gewoon onderwijs: 'eerst gewoon, dan buitengewoon onderwijs' en 'recht op inschrijven in een gewone school' (Vlaamse Overheid, Grote lijnen van het M-decreet). Dit houdt in dat alle leerlingen die het gemeenschappelijk curriculum kunnen volgen – mits redelijke aanpassingen – zich kunnen inschrijven in een gewone school. Eveneens kan een leerling met een individueel aangepast curriculum (IAC) zich inschrijven in een gewone school onder ontbindende voorwaarde. Deze voorwaarden kunnen slechts ontbonden worden na een gesprek tussen het schoolteam, CLB en de ouders nadat de gevraagde aanpassingen onredelijk blijken. Om een zicht te krijgen op het inschrijvingsbeleid dat de geselecteerde scholen secundair onderwijs voeren, werd aan directieleden volgende vraag gesteld: *'Wat is volgens u de stand van zaken in uw school op vlak van het streven naar meer inclusief onderwijs, zoals omschreven in de doelstellingen van het M-decreet: 'Eerst gewoon dan buitengewoon onderwijs' of 'Recht op inschrijving in het gewoon onderwijs?'* Gevolgd door nog enkele meer concrete vragen: *'Wie beslist over het al dan niet inschrijven van een kind na aanmelding?'* en *'Welke stappen worden ondernomen wanneer een leerling zich hier op school aanmeldt?'* In de gesprekken met leraren en ondersteuners werden deze twee laatste vragen eveneens gesteld aan de hand van specifieke vignetten (zie verder).

Hoe verloopt het inschrijvingsbeleid?

Directie
Leraren △
Ondersteuners ○

Resultaten

Tabel 60 geeft een overzicht weer van het inschrijvingsbeleid van de 10 secundaire scholen die deelnamen aan dit onderzoek. Meer bepaald kunnen de antwoorden van directieleden, leraren en ondersteuners onderverdeeld worden in drie grotere thema's, namelijk: vermelding van *kennis* omtrent het inschrijvingsrecht voor leerlingen met SOB en de inschrijvingsmogelijkheid onder ontbindende voorwaarde; *bevoegdheid* inzake het inschrijven van een leerling met SOB; en de *procedure* die hierbij gehanteerd wordt.

Tabel 60: Inschrijvingsbeleid in deelnemende scholen secundair onderwijs

School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Kennis omtrent het inschrijven van leerlingen met SOB:										
inschrijvingsrecht			⊙	△	△	⊙	⊙	○		○
inschrijving onder ontbindende voorwaarde				△					⊙	
Bevoegdheid om leerlingen met SOB in te schrijven:										
directie	⊙			⊙	⊙	⊙	⊙		⊙	
graadcoördinator								△		
(lid van) het zorgteam / leerlingenbegeleider		⊙	△		○		○		○	⊙
andere (beurtrol tijdens vakantieperiodes (G) en administratief medewerker (I))						△				
Procedure om leerlingen met SOB in te schrijven:										

eerlijke communicatie naar ouders toe				△						
Voorafgaand aan de officiële inschrijving:										
Aftoetsend gesprek tussen:										
directeur	△			○	⊖		⊖	△		
(en) ouder			⊖				⊖	△		⊖
(en) (evt*) leerling			*				○			
(en) leerlingenbegeleiding			○			⊖		△		⊖
(en) evt. medewerker CLB / betrokkene BuO					○			△		○
(en) evt. externe begeleider			⊖					△		
Aftoetsend gesprek met:										
vorige school										
Terugkoppeling										
tussen intern lid van het zorgteam / Inbegeleider en directeur										
van directie en/of lid van het zorgteam naar:										
Externe ondersteuners					○		○			
CLB					○		○			
Interne ondersteuners					○					
ouders										
Na de officiële inschrijving:										
inlichten lkn	○	△	△			△	△	△		△

Uit Tabel 60 blijkt dat in de grote meerderheid van de scholen minstens één respondentengroep aangeeft kennis te hebben over het inschrijvingsrecht, door hier expliciet naar te verwijzen. Opvallend is dat niet alle directieleden (n=6) en ondersteuners (n=5) dit vermelden. Daarnaast wordt maar door één respondentengroep in de helft van de scholen de mogelijkheid tot 'inschrijving onder ontbindende voorwaarde' vermeld, waaronder steeds door de directierespondentengroep van die vijf scholen. De andere helft van de bevroegde directieleden vermeldt het inschrijven onder ontbindende voorwaarde niet. Mogelijke redeneringen zijn dat deze scholen niemand inschrijven onder ontbindende voorwaarde en alle leerlingen welkom zijn, of net voor de inschrijving deze leerling en zijn ouders afraden om te komen, waardoor het inschrijven onder ontbindende voorwaarde niet wordt toegepast en de leerling doorverwijzen naar het buitengewoon onderwijs of deze tijdelijk uitsluiten.

“Wij zijn volledig..., wij werken volledig conform de regelgeving. Er zijn geen achterpoortjes, er is niets dat ik kan zeggen van... (lacht) Nee, echt, dat is zo. Dus iedereen heeft recht op inschrijving, alleen tijdens de gesprekken maken wij heel duidelijk wat er voor ons wel mogelijk is en wat er voor ons niet mogelijk is” (6_INT_D_MMI).

De *bevoegdheid* om leerlingen in te schrijven ligt in de grote meerderheid van de scholen in handen van de directieleden (n=9). Zij worden hierbij doorgaans bijgestaan door een lid van het zorgteam of de leerlingenbegeleider. In één school heeft een lid van het zorgteam / leerlingenbegeleider deze bevoegdheid en wordt hij hierin bijgestaan door de graadcoördinator.

De scholen halen verschillende *procedures* aan die gehanteerd worden om leerlingen in te schrijven. Eerst en vooral vermeldt één respondentengroep in een minderheid van de scholen dat zij eerlijke communicatie inzake de inschrijvingsprocedure en de mogelijkheden qua maatregelen die het schoolteam kan nemen naar ouders toe. Daarnaast zien we heel wat gelijkenissen terugkomen, zo wordt voorafgaand aan de inschrijving doorgaans een gesprek gevoerd tussen de directeur (n=9) en de ouder (n=9), steeds vermeldt door minstens één respondentengroep per school.

“Ik wens al die ouders te zien. Waarom? Omdat ik dan wel weet wat ik moet vertellen en dat ik nadien niet het verwijt kan krijgen - als er ergens een procedure is -: ‘Ik heb het niet geweten.’ Als dat een leerling is die niet graag studeert of slechte studieresultaten heeft, dan zal dat een heel ander discours zijn dan een leerling die buitengezet is. Dan geef je die jongen - of dat meisje - nog altijd een kans, maar dan zeg je ook duidelijk: ‘Dit zijn de afspraken in deze school.’ Want de kans dat die dan buiten vliegt, die is wel vier à vijf keer zo groot als die andere dat ik omschreven heb. Maar het is wel belangrijk dat die ouders ook weten van: zo gaat het er hier aan toe. Dat klinkt misschien zeer hard ook, maar elke minuut dat je daar in steekt, dat spaart je in tienvoud uit onder het jaar” (1_INT_D_MMI).

Ook geeft één respondentengroep in de meerderheid van de scholen aan dat de leerling bij dit gesprek betrokken wordt (n=7).

“Ik wil die leerling ook zien en ik wil van die leerling horen hoe hij zijn zorg ziet en hoe ver dat die al op de hoogte is van zijn zorg en wat hij misschien kan benoemen wat hem kan helpen. Soms weten ze het, soms niet, maar vaak geven leerlingen zelf de oplossing wat hen kan helpen. En dan kan ik zeggen dat is realistisch, dat is een redelijke aanpassing dat niet. Dat kunnen we voor jou doen en dat niet” (10_INT_D_MMI).

Eveneens worden meestal leerlingenbegeleiders bij deze gesprekken betrokken (minstens vermeldt door één respondentengroep: n=6), maar ook externen, zoals medewerkers van het CLB of een betrokkene uit het buitengewoon onderwijs (minstens vermeldt door één respondentengroep: n=4) en begeleiders (minstens vermeldt door één respondentengroep: n=2) worden, indien gewenst, betrokken in dit gesprek in een aantal scholen. Ook met de vorige school van de leerling wordt contact opgenomen door een minderheid van de scholen volgens de directieleden (n=3). Slechts in de helft van de scholen wordt een terugkoppeling vermeld na het gesprek dat voorafgaat aan de officiële inschrijving. Hierbij gaat het om een gesprek – telkens vermeldt door maar één respondentengroep in een minderheid van de scholen – tussen het intern lid van het zorgteam / leerlingenbegeleider en de directie (n=2), of van directie / lid van het zorgteam naar het CLB (n=3), externe ondersteuners (n=3), interne ondersteuners (n=2), ouders (n=1).

Na de officiële inschrijving worden de leraren in de grote meerderheid van de scholen – vermeldt door minstens één respondentengroep per school – ingelicht over deze nieuwe leerling. Meestal wordt hierbij hoogstnoodzakelijke informatie over deze leerling doorgegeven.

“Ja, zeker. Stel dat het bij de start van een schooljaar is, gaan we sowieso die leerling een keer bespreken. De directeur zal ons de informatie geven die we nodig hebben. Want er is altijd informatie. Ik ben zelf geen directeur, maar ik begrijp dat niet altijd alles wordt meegedeeld. Maar de zaken die wij nodig hebben, zoiets dat zou wel meegedeeld worden” (7_FG_LKN_MMI).

Deelbesluit I:

Uit het voorgaande kunnen we opmaken dat het inschrijvingsbeleid in de secundaire scholen die deelnamen aan het onderzoek volgens een gelijkaardig proces gebeurt. Doorgaans heeft de directeur de bevoegdheid om leerlingen met SOB in te schrijven en wordt hij hierbij ondersteund door een intern lid uit het zorgteam of de leerlingenbegeleider. Daarnaast zien we dat bij een inschrijving doorgaans een gesprek gevoerd wordt

tussen de directeur en de ouders, waarbij meestal ook de leerling betrokken wordt en een leerlingenbegeleider. Ook externen, zoals een CLB-medewerker of betrokkene vanuit het buitengewoon onderwijs, evenals externe begeleider kunnen geraadpleegd worden. Nadien wordt ook doorgaans een terugkoppeling gemaakt naar de leraren toe, waarbij de belangrijkste informatie over de leerling meegedeeld wordt.

Welke redenen worden gehanteerd om leerlingen door te verwijzen?

Inleiding

Aan directieleden werd vervolgens ook nog volgende vraag gesteld: *'Werd er een inschrijving, omwille van niet redelijk zijn van aanpassingen, al eens geweigerd?'*, om een zicht te krijgen op welke aanpassingen voor scholen onredelijk zijn.

Directie

Resultaten

Tabel 61 geeft de antwoorden van directieleden weer op de vraag of een leerling reeds geweigerd werd bij de inschrijving omwille van het niet redelijk zijn van de gevraagde aanpassingen.

Tabel 61: Doorverwijzingen leerlingen met SOB

School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reeds een leerling geweigerd bij inschrijving:										
neen										
ja										
Maar wel:										
doorverwezen naar BuO na inschrijving										
inschrijving afgeraden										
tijdelijk uitgesloten										
Reden:										
haalbaarheid ondersteuning op school										
specifieke problematiek ln										
schoolinfrastructuur was ontoereikend										
gevaar naar zichzelf en medelln toe										
Reacties ouders:										
aanvaarding										
niet-aanvaarding										

Uit Tabel 61 blijkt dat de grote meerderheid van de directieleden nog nooit een leerling geweigerd met SOB heeft bij inschrijving (n=9). Toch worden daarnaast wel andere doorverwijzingspraktijken vermeld. Zo geeft een minderheid van de directieleden aan reeds leerlingen doorverwezen te hebben naar het buitengewoon onderwijs (n=4). Daarnaast geeft een kleine minderheid van de directieleden aan leerlingen met SOB alvorens de eigenlijke inschrijving afgeraden te hebben om zich effectief in te schrijven in de school (n=2).

“Ja, maar als ik ervan overtuigd ben dat wat ze vragen dat niet gaat kunnen dan zeg ik, ik raad u af, eigenlijk wil ik u niet inschrijven” (10_INT_D_MMI).

Ook geeft één directielid aan een leerling met SOB reeds tijdelijk uit de school uitgesloten te hebben. Als voornaamste reden voor deze doorverwijzingen en uitsluitingsmechanismen, wordt de haalbaarheid van de ondersteuning die gegeven kan worden op school opgegeven (n=3). Daarnaast geeft ook een kleine minderheid van de directieleden nog aan dat de specifieke problematiek van de leerling de aanleiding was (n=2), evenals de ontoereikendheid van de schoolinfrastructuur (n=1) en dat de leerling in kwestie een gevaar naar zichzelf en zijn medeleerling toe vormde (n=1). Indien een reactie hierop van de ouders vermeld werd, dan zien we dat dit doorgaans aanvaarding is, in die zin dat zij meegaan in de redeneringen van het schoolteam. In hoeverre ouders hierbij voor voldongen feiten gesteld worden is onduidelijk. Eén school gaf aan dat de ouders hierin niet meegingen en de leerling dus op de school bleef.

“Ik vind dat wij als school, op een gegeven moment moeten kunnen zeggen: momenteel is het niet de juiste weg. En als ouders bij hun standpunt blijven: ‘Voor mijn zoon is dat wel de juiste weg’, kunnen wij - als professionals, wat wij toch zijn dan denk ik, hé - met ervaring, kunnen wij niet zeggen: ‘Ja volgens ons is het toch niet de juiste weg.’ [...] Omdat ik denk dat dat je moet bewaken dat - los van de leerproblematiek die de leerling heeft -, dat er een gezonde mix is, die een weerspiegeling is van de samenleving, en dat het geen concentratieschool wordt. Dat is net hetzelfde met de sociale mix, dat kan gaan over de huidskleur,... Ik vind, wij als school willen eigenlijk op die vlakken een gezonde mix hebben van kinderen uit verschillende multiculturele achtergronden, kinderen met verschillende noden. Maar het mag niet doorslaan in de één of de andere richting. En je merkt al dat sommige scholen daar onderhevig aan worden. En dat is niet oké.” (3_INT_D_MMI).

Deelbesluit II:

Hoewel directieleden doorgaans aangeven dat zij nog nooit een leerling geweigerd hebben, worden wel enkele ontradringsstrategieën vermeld: afraden om zich in te schrijven alvorens de officiële inschrijving, doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs tijdens het inschrijvingsproces of na de officiële inschrijving en tijdelijke uitsluiting na inschrijving. Als redenen worden hiervoor de haalbaarheid van ondersteuning op school aangehaald, de specifieke problematiek van de leerling zelf, de onaangepaste schoolinfrastructuur en dat de leerling een gevaar naar zichzelf toe en de medeleerlingen vormde. Wanneer een reactie van de ouders hierop vermeld wordt, dan zien we dat dat doorgaans aanvaarding is en de leerling dus ingeschreven wordt in een andere school. In hoeverre deze inschrijving in een andere school echt als keuze ervaren wordt door deze ouders, werd niet bevraagd.

Besluit:

Met betrekking tot het inschrijvingsbeleid in de secundaire scholen die deelnamen aan het onderzoek zien we dat zij elk een gelijkaardig proces doorlopen. Doorgaans heeft de directeur de bevoegdheid om leerlingen met SOB in te schrijven en wordt hij hierbij ondersteund door een intern lid uit het zorgteam of de leerlingenbegeleider. Daarnaast zien we dat bij een inschrijving doorgaans een gesprek gevoerd wordt tussen de directeur en de ouders, waarbij meestal ook de leerling betrokken wordt en een leerlingenbegeleider. Ook externen, zoals een CLB-medewerker of betrokkene vanuit het buitengewoon onderwijs, evenals externe begeleider kunnen geraadpleegd worden. Nadien wordt ook doorgaans een terugkoppeling gemaakt naar de leraren toe, waarbij de belangrijkste informatie over de leerling meegedeeld wordt.

Toch worden ook enkele ontradringsstrategieën vermeld door directieleden: afraden om zich in te schrijven alvorens de officiële inschrijving, doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs tijdens het inschrijvingsproces of na de officiële inschrijving en tijdelijke uitsluiting na inschrijving.. Als redenen worden

hiervoor de haalbaarheid van ondersteuning op school aangehaald, de specifieke problematiek van de leerling zelf, de onaangepaste schoolinfrastructuur en dat de leerling een gevaar naar zichzelf toe en de medeleerlingen vormde. Wanneer een reactie van de ouders hierop vermeld wordt, dan zien we dat dat doorgaans aanvaarding is en de leerling dus ingeschreven wordt in een andere school. In hoeverre deze inschrijving in een andere school echt als keuze ervaren wordt door deze ouders, werd niet bevraagd.

METHODE 2: VIGNETTEN

Zullen EMRE, SARAH en MAX ingeschreven worden?

Inleiding

Eerder onderzoek met betrekking tot inclusief onderwijs toont aan dat leraren en leerlingen voornamelijk negatievere attitudes hebben ten aanzien van leerlingen met gedragsproblemen en een cognitieve beperking dan leerlingen met een fysieke of zintuiglijke beperking (Van Mieghem et al., 2018). Opdat we ook leraren, ondersteuners en leerlingen uit Vlaanderen konden bevragen rond hun visie op het 'recht op inschrijven in een gewone school' ten aanzien van leerlingen met deze SOB, werden aan hen telkens drie vignetten voorgelegd van fictieve leerlingen. Emre is een jongen met gedrags- en psychosociale problemen. Sarah is een meisje met leer- en ontwikkelingsmoeilijkheden. Max ten slotte is een jongen met een diagnose van een verstandelijke beperking. Aan leraren en ondersteuners werd de volgende vraag gesteld: *'Zal deze leerling ingeschreven worden hier op school?'* Aan leerlingen werd een soortgelijke vraag gesteld: *'Mag deze leerling in jouw klas komen zitten?'*

In onderstaande tabellen geven we telkens de antwoorden van de verschillende respondentengroepen voor de fictieve leerlingen. Daarbij wordt volgende legende gehanteerd:

-  = de helft tot de meerderheid van de respondentengroep geeft aan dat de leerling ingeschreven kan worden op school.
-  = de helft tot de meerderheid van de respondentengroep geeft aan dat de leerling ingeschreven kan worden op de school, maar hebben hier wel bedenkingen bij of koppelen hier voorwaarden aan.
-  = minder dan de helft van de respondentengroep geeft aan dat de leerling ingeschreven kan worden op school.

Resultaten¹⁰

Onderstaande Tabellen 62, 63 en 64 geven achtereenvolgens de antwoorden van leraren, ondersteuners en leerlingen weer.

Leraren

Tabel 62: Antwoorden van leraren m.b.t. het inschrijven van de fictieve leerlingen

School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Emre	Green	Green with X	Green	Green	Green with X	Green	Green	Green	Green	Green
Sarah	Green	Green	Green with X	Green with X	Green with X	Green	Green	Green with X	Green with X	Green with X
Max	Green	Green	Green with X	Green	Green with X	Green	Green	Orange	Green with X	Green with X

Uit Tabel 62 kan afgeleid worden dat leraren voornamelijk bedenkingen hebben bij het inschrijven van Sarah en Max. Bij Sarah geeft de meerderheid van de lerarenrespondentengroepen aan bedenkingen te hebben (n=6), bij Max geven de helft respondentengroepen dit aan, waarvan één respondentengroep stelt dat Max niet ingeschreven kan worden op school. Wat Emre betreft, zien we dat slechts een kleine minderheid van de lerarenrespondentengroepen aangeeft bedenkingen te hebben bij de inschrijving van hem.

Ondersteuners

Tabel 63: Antwoorden van ondersteuners m.b.t. het inschrijven van de fictieve leerlingen

School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Emre	Green	Green	Green	Green	Green with X	Green	Green	Green	Green	Green
Sarah	Green	Green	Green with X	Green with X	Green	Green	Green	Green with X	Green	Green with X
Max	Green with X	Orange	Orange	Green	Green	Green	Green	Green with X	Green	Green with X

Uit Tabel 63 leiden we af dat de helft van de ondersteunerrespondentengroepen bedenkingen hebben bij het inschrijven van Max in de school, waarvan twee groepen aangeven dat Max niet ingeschreven zal worden op school. Een minderheid van de ondersteunersrespondentengroepen geeft aan bedenkingen te hebben bij de inschrijving van Sarah (n=4), maar geen enkele respondentengroep van ondersteuners sluit een inschrijving van Sarah uit. Bij Emre geeft slechts één respondentengroep aan bedenkingen te hebben bij zijn inschrijving.

Leerlingen

Tabel 64: Antwoorden van leerlingen m.b.t. het inschrijven van de fictieve leerlingen

School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Emre	Green	Green	Green	Orange	Orange	Orange	Green	Green	Green	Orange
Sarah	Green	Green	Orange	Green	Orange	Green	Green	Orange	Orange	Green
Max	Orange	Green	Orange	Orange	Green	Green	Green	Orange	Orange	Orange

Uit Tabel 64 kunnen we afleiden dat de meerderheid van de leerlingen bedenkingen heeft bij het gegeven dat Max bij hen in de klas zou komen zitten (n=6), waarbij vijf leerlingenrespondentengroepen ook aangeven liever te hebben dat Max niet bij hen in de klas komt te zitten. Voor Sarah en Emre gaat het gelijk op, telkens geven drie respondentengroepen van leerlingen aan liever niet bij Sarah of Emre in de klas te willen zitten en geeft één respondentengroep aan hierover sterk twijfels te hebben.

Besluit:

Met betrekking tot het inschrijven van Emre, Sarah of Max - waarbij Emre een jongen met gedrags- en psychosociale problemen is, Sarah een meisje met leer- en ontwikkelingsmoeilijkheden en Max een jongen met een diagnose van een verstandelijke beperking – zien we dat voornamelijk bij Max bedenkingen geuit worden door leraren, ondersteuners en leerlingen. Bij Max wordt ook vaak aangegeven dat een inschrijving eerder onmogelijk lijkt. Voor Sarah zien we dat ook heel wat bedenkingen geuit worden, maar respondenten gaan er doorgaans vanuit dat zij ingeschreven zal worden. Voor Emre hebben slechts een kleine minderheid van de leraren en ondersteuners bedenkingen. Leerlingen hebben daarentegen wel meer bedenkingen bij het inschrijven van Emre, waarbij ook een minderheid aangeeft Emre niet in hun klas of school te willen hebben.

REDELIJKE AANPASSINGEN

Inleiding

Het ‘recht op redelijke aanpassingen’ voor leerlingen met SOB is één van de krachtlijnen van het M-decreet (Vlaamse Overheid, Het ABC van het M-decreet). Meer concreet dient een school voor gewoon onderwijs redelijke aanpassingen voor leerlingen met SOB op te stellen en toe te passen in samenspraak met de ouders en het CLB. Deze kunnen variëren tussen stimulerende (vb. duidelijke doelen formuleren), compenserende (vb. gebruik van een rekenmachine), remediërende maatregelen (vb. bied oplossingsmethodes aan die ruim toepasbaar zijn), of dispenserende maatregelen (vb. rekenfouten niet aanrekenen bij niet-wiskundevakken) ook wel STICORDI-maatregelen genoemd (Prodia, Lijst STICORDI-maatregelen). Om een zicht te krijgen op het beleid dat de geselecteerde scholen secundair onderwijs voeren omtrent redelijke aanpassingen, werd aan

¹⁰ De achterliggende redenen en argumenten op de verschillende visies van de respondenten zijn het onderwerp van twee masterproeven. Eén masterproef richt zich uitsluitend op de percepties van leerlingen, de andere masterproef op de percepties van leraren en ondersteuners. Beide masterproeven leggen de antwoorden uit het basis- en secundair onderwijs naast elkaar.

directieleden volgende vraag gesteld: *‘Wat is volgens u de stand van zaken in uw school op vlak van het in het M-decreet omschreven recht op redelijke aanpassingen?’* Gevolgd door nog enkele meer concrete vragen: *‘Wie beslist over het al dan niet toekennen van redelijke aanpassingen?’* en *‘Wat is uw rol als directeur hierin?’*, *‘Wat is de rol van leraren hierin?’*. Tot slot werd ook aan directieleden gevraagd hoe zij omgaan met weerstand van uit het team ten aanzien van het toepassen van redelijke aanpassingen. Dit werd via volgende vraag bevestigd: *‘Hoe gaat u om met eventuele weerstand binnen uw schoolteam ten aanzien van toekennen van redelijke aanpassingen?’*

Welk beleid wordt in de scholen gehanteerd rond redelijke aanpassingen?

Directie

|

Resultaten

Tabel 65 geeft de antwoorden van directieleden weer met betrekking tot het beleid op de school inzake redelijke aanpassingen voor leerlingen met SOB.

Tabel 65: Beleid rond redelijke aanpassingen

School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Medezeggenschap in het al dan niet toepassen redelijke aanpassingen:										
(pedagogisch) directeur, leraren, interne ondersteuners, CLB (klassenraad)										
interne ondersteuners en CLB										
interne ondersteuners en ouders										
directeur, interne ondersteuner, ouders, CLB, externe ondersteuners										
interne ondersteuners, ouders en leerling										
Redelijke aanpassingen worden afgesproken tijdens:										
formeel ingepland (zorg)overleg met alle bovenvermelde personen										
occasioneel formeel overleg met bovenvermelde personen										
pro-forma overleg met leraren										

Uit Tabel 65 kunnen we opmaken dat de secundaire scholen uit dit onderzoek eenzelfde stramen aanhouden inzake het beleid dat zij voeren rond het toepassen van redelijke aanpassingen voor leerlingen met SOB. De grote meerderheid van de scholen (n=8) worden redelijke aanpassingen en/of maatregelen besproken op de klassenraad, waarbij zowel de (pedagogisch) directeur, leraren, interne ondersteuners en het CLB *medezeggenschap* krijgen. In een minderheid van de scholen worden ook de ouders betrokken (n=3) en in één enkele school ook de leerling in kwestie.

“Ja, dat is de leerlingenbegeleiding, samen met mij erbij, met ouders erbij, wordt er eigenlijk gekeken van: ‘Welke noden heeft het kind?’ Dan wordt er een handlingsplan opgemaakt, en dat wordt eigenlijk voorgelegd aan de klassenraad. En daar wordt dat besproken en worden en aanpassingen gemaakt. Dat is eigenlijk de gang van zaken” (4_INT_D_MMI).

“Dat is de pedagogisch directeur of een afgevaardigde van mij samen, met de klassenraad. We zullen altijd in gesprek gaan, maar we zullen wel voorleggen van: ‘Dit is ons doel.’ En een leraar kan wel zeggen van dit hebben we nodig om de maatregel toe te passen maar het is geen kwestie van ik wil dat of ik wil dat niet. Dan kom je nergens uit” (10_INT_D_MMI).

We kunnen dus besluiten dat redelijke aanpassingen en/of maatregelen doorgaans *afgesproken* worden op een structureel ingepland overleg, namelijk de klassenraad. In een minderheid van de scholen gaat het om een overleg dat eerder occasioneel ingepland wordt, waarbij dit in twee scholen bovenop het structureel ingepland overleg komt en in twee scholen enkel occasioneel besproken wordt.

“Ik beslis niet alles alleen, dat is.. elke donderdag komen - het pedagogisch- en tuchtcollege noemen wij dat -, daar zitten mensen van dit CLB, ondersteuners op vraag..., [...] per graad nog een verantwoordelijke en dan de intern pedagogisch begeleider. Dus eigenlijk wordt elke redelijke aanpassing op een klassenraad beslist, maar dat wordt constant geëvalueerd door die tafel, zodat we kunnen zeggen op een gegeven moment: ‘ah, we moeten toch eens even een klassenraad bijeen roepen want dat gaat niet goed’, of ‘dat zou misschien extra moeten’, of ‘dat zou...’ En dan roepen wij een korte klassenraad in - tijdens een pauze van 10 minuten ofzo – van: ‘Dat stellen we voor vanuit het pedagogisch- en tuchtcollege. Dat is eigenlijk hoe dat we werken. Dus de redelijke aanpassingen worden door de klassenraden effectief wel bekrachtigd” (2_INT_D_MMI).

Tot slot geeft één school aan de besproken redelijke aanpassingen en/of maatregelen nadien enkel mee te delen aan leraren.

Deelbesluit I:

Uit het bovenstaande kunnen we afleiden dat scholen eenzelfde procedure volgen ten aanzien van het toepassen van redelijke aanpassingen. Zo hebben doorgaans de (pedagogisch) directeur, leraren, interne ondersteuners en CLB medezeggenschap in het beslissen over het toepassen van redelijke aanpassingen. Meestal gaat het hierbij over een voorstel dat gedaan wordt vanuit de (pedagogisch) directeur, interne ondersteuners, en indien van toepassing het CLB en bekrachtigen de betrokken leraren dit voorstel. In een minderheid van de scholen worden de ouders hier ook bij betrokken en slechts in één school de leerling in kwestie zelf. Meestal worden redelijke aanpassingen nog besproken tijdens een formeel structureel ingepland overleg – de klassenraad -, maar enkele scholen kiezen ervoor om dit eerder via een formeel occasioneel overleg te laten doorgaan, of pro-forma overleg met leraren te voorzien indien dit nodig blijkt.

Op welke manier wordt omgegaan met weerstand vanuit het schoolteam ten aanzien van redelijke aanpassingen?

Directie

| 6 7 9 10

Resultaten

Tabel 66 geeft de antwoorden van directieleden weer met betrekking tot weerstand die zij op school ervaren ten aanzien van het toepassen van redelijke aanpassingen voor leerlingen met SOB.

Tabel 66: Weerstand vanuit schoolteam met betrekking tot het toepassen van redelijke aanpassingen

School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Er werd reeds weerstand geboden tegen maatregelen vanuit het schoolteam:										
ja										
neen										

Aanpak:										
in dialoog gaan										
groepsdruk vanuit andere leraren faciliteren via raden										
blijven stimuleren										
grondige voorbereiding van klassenraad										

Uit Tabel 66 kunnen we afleiden dat alle directieleden van de bevroegde secundaire scholen aangeven dat zij reeds weerstand ten aanzien van redelijke aanpassingen / maatregelen ervaren hebben vanuit het schoolteam (n=6). Doorgaans wordt hierover dan extra in dialoog gaan met de betrokken leraren (n=5), waarbij duidelijke afspraken gemaakt worden en het bereiken van een consensus nagestreefd wordt. Daarnaast maken directieleden gebruik van de groepsdruk onder leraren, door de initiële beslissing bij een klassenraad te leggen (n=2). Daarnaast wordt nog het blijven stimuleren van leraren (n=1) en een grondige voorbereiding van de klassenraad (n=1) vermeld.

“Je merkt dat er een groot verschil is tussen leerkrachten, vandaar dat ik zeg van: ik wil de grote groep voor ogen hebben, waarbij je leerkrachten hebt die niets van aanpassingen doen. Wat dat op zich niet kan, maar onder druk van de groep - en als er dan een klassenraad is - merk je meer en meer dat collega's elkaar daarop aanspreken, wat dat ik een goede zaak vind. Van: ‘Neen, leerlingen met dyslexie, ik doe het zo.’ ‘Ok?’, ‘Ik verwacht van u hetzelfde.’” (3_INT_D_MMI).

“Ja, maar er wordt naar consensus gezocht. We gaan [leerkrachten] niet iets opleggen, dat doen ze toch niet, dan werkt het toch niet. En er wordt wel gevraagd, naar - wanneer dat ze zeggen van: ‘Ja maar, dit gaat niet’, naar waarom gaat het niet? ‘Kan dat niet op zo’n manier?’, en ‘Kan het zo niet?’” (4_INT_D_MMI).

“En overkoepelend is onze rol vooral om onze visie te blijven scherpstellen en dat iedereen daarin blijft geloven, in onze visie van inclusief onderwijs. Want als wij dat al beginnen afbreken, ja dan houdt het op hé. En ja, leerkrachten aanmoedigen en positief bekrachtigen als dingen goed lopen. Blijven stimuleren om als er iets fout loopt, om dan toch terug opnieuw te proberen met andere maatregelen” (5_INT_D_MMI).

“Communicatie daarin is heel belangrijk. Goede voorbereiding van de klassenraad en zelf al met ideeën komen, zo van: ‘Kijk, ik stel voor dat we die en die vakken nemen, en dat we dat zo gaan doen.’ Het is niet leuk voor dat kind als ze op het einde van het jaar een C-attest krijgt en het is beter dat we al nu spreiden, zodat het haalbaar is. Communicatie en daar goed over nadenken. Ik zeg het nog een keer, ik heb niet de arrogantie om te zeggen dat ik het perfect doe, maar we doen ons best. Dus ja, de manier waarop je zaken brengt, is belangrijk. Als je belerend overkomt of dwingend [werkt het niet]” (8_INT_D_MMI).

Deelbesluit II:

Uit het voorgaande kunnen we besluiten dat alle directieleden uit de deelnemende secundaire scholen weerstand ervaren vanuit het schoolteam ten aanzien van het afspreken en toepassen van redelijke aanpassingen. Zij spelen hierop voornamelijk in door in dialoog te gaan met de leraren en samen afspraken te maken. Ook het faciliteren van groepsdruk vanuit andere leraren via de klassenraad wordt hierbij niet geschuwd. Dit is niet noodzakelijk iets negatiefs, doordat op deze manier vaak ook een gezamenlijk gedragen beslissing genomen wordt.

Besluit:

Met betrekking tot het beleid rond redelijke aanpassingen van de secundaire scholen die deelnamen aan het onderzoek, zien we dat zij eenzelfde procedure volgen ten aanzien van het toepassen van redelijke aanpassingen. Zo hebben doorgaans de (pedagogisch) directeur, leraren, interne ondersteuners en CLB medezeggenschap in het beslissen over het toepassen van redelijke aanpassingen. Meestal gaat het hierbij over een voorstel dat gedaan wordt vanuit de (pedagogisch) directeur, interne ondersteuners, en indien van toepassing het CLB, en bekrachtigen de betrokken leraren dit voorstel. In een minderheid van de scholen worden de ouders hier ook bij betrokken en slechts in één school de leerling in kwestie zelf. Meestal worden redelijke aanpassingen besproken tijdens een formeel structureel ingepland overleg – de klassenraad -, maar enkele scholen kiezen ervoor om dit eerder via formeel occasioneel overleg te laten doorgaan, of pro-forma overleg met leraren te voorzien indien dit nodig blijkt. Daarnaast blijkt ook dat alle directieleden uit de deelnemende secundaire scholen weerstand ervaren vanuit het schoolteam ten aanzien van het afspreken en toepassen van redelijke aanpassingen. Zij spelen hierop voornamelijk op in door in dialoog te gaan met de leraren en samen afspraken te maken. Ook het faciliteren van groepsdruk vanuit andere leraren via de klassenraad wordt hierbij niet geschuwd. Dit is niet noodzakelijk iets negatiefs, doordat op deze manier vaak ook een gezamenlijk gedragen beslissing genomen wordt.

INDIVIDUEEL AANGEPAST CURRICULUM**Inleiding**

Indien een leerling met SOB een verslag van het CLB kan voorleggen, kan beslist worden om niet het gemeenschappelijke curriculum te volgen binnen een school voor gewoon onderwijs. Voor deze leerling wordt dan een individueel aangepast curriculum (IAC) uitgewerkt - met aangepaste leerdoelen gekozen door de klassenraad in afstemming met de ouders, externe ondersteuners, en indien mogelijk de leerling -, waarbij de leerling van een aantal eindtermen vrijgesteld wordt en eveneens een aangepaste studiebekrachtiging krijgt, ofwel het diploma secundair onderwijs niet behaalt. "Uitzonderlijk krijgen deze leerlingen toch de gewone studiebekrachtiging. Dit is het geval als de doelen van het IAC gelijkwaardig zijn met de doelen van het gemeenschappelijk leerprogramma. De beoordeling van de gelijkwaardigheid gebeurt door de onderwijsinspectie" (www.onderwijsinspectie.be, IAC en studiebekrachtiging). Leerlingen met een dergelijk verslag kunnen ook beslissen om de overstap naar het buitengewoon onderwijs te maken. Wanneer een dergelijke leerling zich wel inschrijft in een school voor gewoon onderwijs, dan zal dit onder ontbindende voorwaarde gebeuren. Een IAC behoort tot de laatste fase, ofwel fase 3 van het zorgcontinuüm. Ervaringen en randvoorwaarden ten aanzien van een IAC werden via volgende vragen bij leraren en ondersteuners bevraagd: *'Welke mogelijkheden zijn er binnen jullie school met betrekking tot individueel aangepaste curricula?', 'Hebben jullie hier ervaring mee?', 'Zo ja, wat zijn deze ervaringen?', en 'Wat zijn volgens jullie de randvoorwaarden voor kwaliteitsvolle individueel aangepaste curricula?'*

Welke ervaringen hebben scholen met een individueel aangepast curriculum?

Directie 	Resultaten										
Leraren △ 7	Tabel 67 geeft weer of directieleden, leraren, en/of ondersteuners al dan niet reeds rechtstreeks ervaringen hebben gehad met een leerling met een IAC op school of kennis hebben van een IAC dat op school loopt.										
Ondersteuners ○ 8	Tabel 67: Ervaring met IAC										
	School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Ervaring met IAC in de school:										
	neen	⊖	⊖	⊖					△	△	△
	ja	△			⊖	⊖	⊖	○		○	⊖

Aan directieleden werden cijfers opgevraagd met betrekking tot het aantal leerlingen dat zich in fase 3 van het zorgcontinuüm bevindt in de school. Hieruit blijkt dat maar in een minderheid van de scholen een IAC loopt volgens directieleden (n=3). Uit de antwoorden van leraren (n=4) en ondersteuners (n=6), kunnen we afleiden dat zij dit hoger inschatten. Hieruit kan opgemaakt worden dat het begrip IAC er op dit moment nog onduidelijkheid heerst over het begrip IAC in de bevroegde scholen.

“Er is een jongen hier in 1B, die had een verslag M-decreet. Daar heeft de klassenraad toch als advies gegeven - omdat ze merken dat het tempo heel laag lag, moeite om zelfstandig te werken, constant bijsturing nodig, gedragsmatige problemen [...] - om de inschrijving te ontbinden. We hebben dan hier een gesprek gedaan met beide ouders, hij [de leerling] was er zelf bij, CLB-medewerker, pedagogisch-directeur, en ikzelf. En we hebben dan een overleg gehad, maar daar hebben die ouders dan echt gezegd van: ‘We willen het echt echt niet.’ ‘We willen echt graag dat hij hier blijft, hij voelt zich hier goed.’ En we hebben eigenlijk ja, [...] de leerkrachten allemaal samen gezet met iemand van het ondersteuningsteam, het CLB, directie - dat is dus volgende week - om te kijken van: ‘Ok, die ouders willen het echt niet, wat gaan we nu verder doen?’ En dat zal onder de vorm van een IAC zijn, aangezien dat dat het alternatief is hé. Dus... Ja, terwijl die ouders ook goed weten dat hij daarmee geen diploma kan behalen, maar dat hij enkel de bereikte competenties... Allée, ja, dat dat... Maar zij willen echt graag dat hij hier blijft” (4_FG_OND_MMI).

Leraar 1: “Ja, ze krijgt rapporten.”

Leraar 2: “Maar wat is dat? Dat stelt eigenlijk niks voor. Dus zij krijgt dat, om die wat gemotiveerd te houden neem ik dan aan, maar dat stelt niks voor. Dus dat is iets heel hol vind ik” (6_FG_LKN_MMI).

Daarnaast stellen we vast dat wanneer de school een sterk uitgewerkt zorgbeleid heeft, evenals veel leerlingen met SOB, deze scholen systematisch leerlingen in een ‘lagere’ fase van het zorgcontinuüm plaatsen, terwijl scholen met een minder sterk uitgewerkt zorgbeleid en weinig leerlingen met SOB, deze leerlingen systematisch in een hogere fase van het zorgcontinuüm plaatsen.

Deelbesluit I:

Uit het voorgaande kunnen we besluiten dat het begrip van IAC verschillend ingevuld wordt door onderwijsactoren. Eén eenduidige invulling is echter van belang om geen verwarring te veroorzaken en het zorgcontinuüm correct te hanteren.

Welke randvoorwaarden geven respondenten aan omtrent individueel aangepaste curricula?

Leraren



6

Resultaten

Tabel 68 geeft de antwoorden van leraren en ondersteuners weer met betrekking tot de randvoorwaarden voor een IAC. Deze antwoorden kunnen opgedeeld worden in drie grotere thema's: gewenste leerlingenkenmerken, praktische aspecten, en de inhoudelijke invulling van een IAC. Hoewel naar randvoorwaarden gevraagd werd, spreken we verder over aspecten waar respondenten belang aan hechten bij het uitwerken en implementeren van een IAC.

Ondersteuners



Tabel 68: Aspecten waar respondenten belang aan hechten met betrekking tot een IAC

School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gewenste leerlingenkenmerken:										
welbevinden IIn staat voorop	○	△	○	○	⊗		○	○		
leervorderingen blijven maken	⊗					○	○			
positieve werkhouding IIn		△				○	○			
aard van de beperking en daaraan gelinkt het 'kunnen' van de leerling				○			△			
Praktische aspecten:										
bereidheid vanuit het schoolteam	○	△	○			○				○
haalbaar in de klas (medelln mogen er geen gevolgen van dragen)			△	⊗			△			△
aangepaste evaluatie(methoden) uitwerken	⊗	○								○
ondersteuning voor leraar in de klas				△		○				
schoolbreed dient het een prioriteit te zijn	○									
betrokkenheid van (pedagogisch) directeur										○
Inhoudelijke invulling:										
afgestemd op (toekomst)mogelijkheden IIn	△	⊗			⊗				⊗	
duidelijke afspraken met ouders over het traject binnen het schoolteam	△	△	△							
dient zinvol te zijn (geen bezigheidstherapie)					△					○
afspraken tussen schoolteam en de leerling			△							

Bij de interpretatie van Tabel 68 zien we dat leraren en ondersteuners heel wat aspecten aanhalen. Aspecten met betrekking tot *gewenste leerlingenkenmerken* worden het meest aangehaald, namelijk minstens door één respondentengroep in een acht scholen. Hierbij geven respondenten aan dat het welbevinden van leerlingen voorop staat (n=7). Ook wordt het blijven maken van leervorderingen (n=3), de positieve werkhouding van de leerling (n=3), en de aard van de beperking in functie van het kunnen van de leerling vermeld.

“Kwaliteitsvol is hij wel hij of zij wel, voldoende opsteekt en bijleert bij alles wat ze dan wel nog volgen. Daar moet dan eerst en vooral de inzet zijn van kijk ik wil mij dan wel inzetten voor alles, alles wat ik dan wel nog moet en kan volgen. Voor mij is het heel belangrijk dat de leerling zich daar goed bij voelt. Vindt hij dat zelf oké? Of is het omdat de ouders dat eigenlijk willen, dat die eigenlijk echt in 't gewoon onderwijs school loopt? Ik vind dat belangrijk dat die leerling weet waarom dat we dat doen. Waarom doen we dat, waarom wel, waarom niet? Soms zijn er leerlingen die eigenlijk bepaalde lessen niet moeten volgen, maar eigenlijk zelf nog willen. Ze zeggen van; ik wil dat toch proberen, ik wil dat toch doen of dat gaat mij wel lukken. Ik heb zo een leerling die vrijstelling zou krijgen voor LO, door medische problematiek, en die leerling zegt: nee nee ik ga dat zelf, ik ga dat doen. Hetgeen dat lukt, lukt mij en op zijn manier doet die wel mee. Omdat die zich daar goed bij voelt” (7_FG_OND_MMI).

Praktische aspecten worden aangehaald door minstens één respondentengroep in een meerderheid van de scholen (n=7). We zien dat minstens één respondentengroep in de helft van de scholen aangeeft dat er bereidheid dient te zijn vanuit het schoolteam om een IAC uit te werken en in de praktijk te brengen. Daarnaast geeft ook steeds één respondentengroep in een minderheid van de scholen aan dat een IAC haalbaar dient te zijn in de klas (n=4), aangepaste evaluatiemethoden dienen uitgewerkt te worden (n=3), een IAC schoolbreed dient opgenomen te worden (n=1), er ondersteuning in de klas voorzien dient te worden (n=2), en is betrokkenheid van de directeur van belang (n=1).

Leraar 1: "Ik vind dat we soms te weinig weten wat kan en wat niet kan. Het is zo van: 'Ja, hij moet een ander parcours volgen.' Maar wat kan en wat mag binnen de grenzen van het toelaatbare? Want nu ook op de klassenraad; we hebben een leerling in de klas die Nederlands begrijpt. Ze is te sterk om OKAN te volgen, maar ze is hier nog maar tien maanden. Ze kan geen woord, geen letter schrijven. Wat kan je? Ze heeft dan ook wel Frans. Ik vind dat we soms te weinig weten."

Leraar 2: "En daar zou dan iemand op gezet moeten worden. Die vrijgemaakt kan worden om dat te leren."

Leraar 3: "Eigenlijk in ganse gedoe zijn er te weinig mensen die concreet weten hoe het moet. Ik geef informatica aan een jongen die blind is, alleen. Hoe moet ik dat doen?" (9_FG_LKN_MMI).

Daarnaast wordt ook de *inhoudelijke invulling* als aspect aangehaald door minstens één respondentengroep in de meerderheid van de scholen (n=6). Zo dient een IAC afgestemd te worden op de (toekomst)mogelijkheden van de leerling in kwestie (n=4). Ook met de ouders van de leerling in kwestie dient afgestemd te worden over de inhoud van het IAC (n=3). Respondentengroepen uit twee scholen geven eveneens aan dat de invulling van het IAC zinvol dient te zijn, het mag met andere woorden geen bezigheidstherapie zijn. Tot slot vermeldt ook één lerarenrespondentengroep dat er afspraken gemaakt dienen te worden met de leerling (n=1).

"Ik denk enerzijds wat superbelangrijk is, is dat de leerkrachten gewoon mee willen en ervoor openstaan. Want ik merk wel op elke school waar ik kom, zijn er wel eens leerkrachten waar het inderdaad, die meer weerstand hebben; ik ga niet zeggen dat die dat niet vanuit een positieve betrokkenheid hebben hé, want veel leerkrachten hebben weerstand eigenlijk omdat ze zoiets hebben van: 'Ocharme, dat kind, ze zou toch veel beter af zijn in het buitengewoon onderwijs, ze zou daar toch veel gelukkiger zijn, ze zou daar toch meer ondersteund worden?' En ja, dat vertrekt dan vaak van een soort van medelijden of: 'als dat mijn kind zou zijn, ik zou haar toch naar het buitengewoon onderwijs laten gaan, want dat is er voor gemaakt.' Dus ik denk dat kunnen loslaten, en gewoon [naam leerling] zien als een leerling die dat ook haar kwaliteiten en haar mogelijkheden heeft en ja ook haar beperkingen, want we moeten daar ook realistisch in zijn, maar bon: openstaan. Nu [naam leerling] is daar ook een heel mooi voorbeeld van, dat is iemand die supergraag bijleert en die geïnteresseerd is en zo. Ik kan mij voorstellen dat het misschien moeilijker is als je een leerling hebt waar dat je dat minder hebt. Maar ik denk dat dat bij [naam leerling] heel duidelijk is dat ze wel bij veel dingen kan aansluiten en dat haar leefwereld hier wel verbreedt. Niet alleen qua leerstof maar ook qua sociaal gedrag" (6_FG_OND_MMI).

Deelbesluit II:

Uit het bovenstaande kunnen we afleiden dat leraren en ondersteuners heel wat aspecten aangeven waar zij belang aan hechten voor het uitwerken in de praktijk brengen van een kwaliteitsvol IAC. Op de eerste plaats worden heel wat gewenste leerlingenkenmerken aangegeven, waarbij het welbevinden van de leerling in kwestie helemaal bovenaan staat. Daarnaast dienen ook leervorderingen gemaakt te blijven worden en hechten respondenten belang aan een positieve werkhouding, evenals het 'kunnen' van de leerling in verhouding met de beperking die de leerling heeft. Vervolgens worden ook heel wat praktische aspecten

vooropgesteld, waarbij bereidheid van het schoolteam voor het uitwerken in de praktijk omzetten van een IAC voorop staat, gevolgd door de haalbaarheid in de klas om het IAC vorm te geven. Eveneens wordt nog aangegeven dat aangepaste evaluatiemethoden dienen uitgewerkt te worden, ondersteuning in de klas voorzien dient te worden, een IAC schoolbreed dient aangepakt te worden, en de directeur betrokken hoort te zijn. Tot slot worden ook nog aspecten met betrekking tot de inhoudelijke invulling vermeld. Zo vinden respondenten dat een IAC afgestemd moet zijn op de (toekomst)mogelijkheden van de leerling in kwestie. Ook wordt de noodzaak aan het afstemmen van de inhoud van het IAC tussen de ouders en het schoolteam vermeld, evenals met de leerling in kwestie. Tot slot wordt aangegeven dat een zinvolle invulling voorzien dient te worden.

Besluit:

Met betrekking tot de invulling van een IAC kunnen we besluiten dat deze door onderwijsactoren verschillend ingevuld wordt. Toch is een eenduidige invulling van belang om geen verwarring te veroorzaken en een eenduidig zorgbeleid te kunnen uitwerken, waarbij enkel een IAC tot fase 3 van het zorgcontinuüm behoort. Daarnaast geven leraren en ondersteuners wel heel wat aspecten aan waar zij belang aan hechten om een IAC kwaliteitsvol te kunnen invullen. Op de eerste plaats worden heel wat gewenste leerlingenkenmerken aangegeven, waarbij het welbevinden van de leerling in kwestie helemaal bovenaan staat. Daarnaast dienen ook leervorderingen gemaakt te blijven worden en hechten respondenten belang aan een positieve werkhouding, evenals het 'kunnen' van de leerling in verhouding met de beperking die de leerling heeft. Vervolgens worden ook heel wat praktische aspecten vooropgesteld, waarbij bereidheid van het schoolteam voor het uitwerken in de praktijk omzetten van een IAC voorop staat, gevolgd door de haalbaarheid in de klas om het IAC vorm te geven. Eveneens wordt nog aangegeven dat aangepaste evaluatiemethoden dienen uitgewerkt te worden, , ondersteuning in de klas voorzien dient te worden, een IAC schoolbreed dient aangepakt te worden, en de directeur betrokken hoort te zijn. Tot slot worden ook nog aspecten met betrekking tot de inhoudelijke invulling vermeld. Zo vinden respondenten dat een IAC afgestemd moet zijn op de (toekomst)mogelijkheden van de leerling in kwestie. Ook wordt de noodzaak aan het afstemmen van de inhoud van het IAC tussen de ouders en het schoolteam vermeld, evenals met de leerling in kwestie. Tot slot wordt aangegeven dat een zinvolle invulling voorzien dient te worden.

Welke ONDERSTEUNING wordt er geboden aan LERAREN voor leerlingen met SOB?

Inleiding

Een krachtlijn die vooropgesteld wordt binnen het M-decreet is 'ondersteuning voor het gewoon onderwijs' (Vlaamse Overheid, Grote lijnen van het M-decreet). Verscheidene initiatieven werden dan ook gesubsidieerd door de overheid: prioritaire nascholingsinitiatieven, de (pre)waarborgregeling en competentiebegeleiding. Maar welke ondersteuning ervaren leraren als ondersteuning? Om hierop een antwoord te kunnen bieden, werd aan leraren volgende vraag gesteld: *'Op welke manier worden jullie ondersteund met betrekking tot het uitvoeren van het M-decreet?'*

Leraren



Resultaten

Tabel 69 geeft een overzicht weer van de percepties van leraren op de ondersteuning die zij krijgen met oog op de implementatie van het M-decreet. De antwoorden konden onderverdeeld worden in vijf subthema's, namelijk: (1) *wie* deze ondersteuning verschaft, (2) het *doel* waarvoor de ondersteuning verschaft wordt, (3) waarop deze ondersteuning in de eerste plaats *focus*, (4) *waar* deze ondersteuning geboden wordt, en (5) of deze *toereikend* geacht wordt.

Tabel 69: Geboden ondersteuning aan leraren

School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Door wie:										
(externe) ondersteuner (GON-begeleider, nascholer, ondersteuner, ...)	△	△	△		△	△				
collega-leraren				△	△	△	△			△
interne ondersteuners (leerlingenbegeleider / lid zorgteam)			△	△			△			△
externe therapeuten						△				
directie							△			
CLB								△		
Doel:										
m.b.t. zoeken naar concrete oplossingen voor gestelde problemen (weglaten leerstof, aanleveren concreet materiaal (bv. koptelefoon), opmaken van handelingsplannen)	△	△	△			△				
m.b.t. uitwerken zorgbeleid	△		△			△				
kennis verkrijgen over aanpak In SOB (via nascholingen, klassenraden, ...)	△					△	△			
d.m.v. mee te draaien in de klas (leerstof aanleren klasgroep intern opsplitsen)				△	△	△				
d.m.v. In uit de klas te halen		△				△				
collegiale consultatie							△			
concrete vragen van In										△
Primaire focus op:										
leraar	△	△	△			△	△			
leerling				△	△			△		△
Waar:										
buiten de klas, in de school	△	△	△			△	△			△
in de klas					△	△				
buiten de school										
Toereikend:										
neen	△	△		△		△		△	△	△
ja			△							
afhankelijk van de richting waaraan de Ik lesgeeft					△					
afhankelijk van de noden van de In die zich stellen							△			

Uit Tabel 69 kunnen we afleiden dat met betrekking tot *wie* ondersteuning verschaft aan leraren, voornamelijk (externe) ondersteuners en collega-leraren worden opgegeven door leraren (telkens: n=5). Daaropvolgend worden interne ondersteuners vermeld, zoals leerlingenbegeleiders en interne leden van het zorgteam (n=4). Maar ook externe therapeuten (n=1), de directie (n=1) en het CLB (n=1) worden vernoemd. Alhoewel bij deze laatste voornamelijk een verminderende ondersteuning wordt vastgesteld:

Leraar 1: "En het CLB heeft werk tot hier en nog hoger (lacht)."

Leraar 2: "Ja, die kunnen ook geen wonderen verrichten."

Leraar 1: "Allée, vroeger hadden we in een klasraad bijna altijd aanwezigheid van het CLB en nu wordt dat een uitzondering. En pas op, het is geen verwijt naar de personen toe hé, maar het is gewoon een vaststelling. Die mensen hebben geen tijd meer" (8_FG_LKN_MMI).

Het *doel* van deze ondersteuning is voornamelijk het zoeken naar concrete oplossingen voor problemen die zich stellen in de klas (n=4), variërend van het weglaten van leerstof, tot het aanleveren van materiaal (bv. koptelefoons), tot de uitwerking van eens schoolbreed time-out systeem. Daarnaast ondersteunen zij uitwerken van het zorgbeleid (n=3), het overdragen van kennis over de aanpak van leerlingen met SOB (n=3), en door middel van mee te draaien in de klas (n=3). Daarnaast wordt ook ondersteuning geboden door middel van het uit de klas halen van leerlingen voor remediëring (n=2), wordt collegiale consultatie vermeld (n=1), evenals het ingaan op concrete vragen vanuit leerlingen (n=1).

Leraar 1: "Ze [externe ondersteuner] heeft dat eerst uitgelegd. Ze heeft dat eerst voor ons gesitueerd, dat herinner ik mij nog, wat dat eigenlijk was het M-decreet."

Leraar 2: "Zij heeft ons eigenlijk een stappenplan gegeven, hoe dat we dat moesten aanpakken binnen de school."

Leraar 1: "En dan een aantal dingen gaan beginnen bekijken, vooral altijd concreet gericht naar de school, van: 'Hoe pakken jullie dit aan?', 'Hoe gebeurt dit?', 'Wat zijn de mogelijkheden?', 'Wat zijn de dingen?' En dan zijn er een aantal workshops ook door haar gegeven, bijvoorbeeld in verband met onderzoekend leren en zo, die zij dan komen geven is, ook weer aan een aantal kernleerkrachten" (1_FG_LKN_MMI).

Leraar 1: "Ik had een aantal waarborgcoaches die bij mij in de les kwamen observeren, die kwamen dan tips geven hoe we dat beter konden aanpakken. Die waarborgcoaches kwamen eigenlijk oorspronkelijk uit het buitengewoon onderwijs en die kwamen ons dan tips geven en ons begeleiden en mee denken over problemen, mee denken over de cursus, mee denken over de evaluatie en die hebben dan zo..."

Leraar 2: "Daar kon je eigenlijk alles aan vragen, van kunnen we daar is rond denken of dat."

Leraar 1: "Ja, en je kon dat kiezen of je die in uw klas wou of niet, hè. Ik had dat gevraagd van: 'ik wil die bij mij in de klas', dus dan kwamen die bij mij, dus dat is op vraag van de leerkracht zelf" (6_FG_LKN_MMI).

"Ja, en uw collega's ook. Soms praktische zaken: 'Is er nu nog een leerling dat bepaalde maatregelen nodig heeft?', 'Hoe doe jij dat in uw klas?', 'Waar zet je die leerling?', 'Kan hij mee volgen?', 'Wat doe je als ze niet kunnen mee volgen?', 'Begrijpt hij dit, begrijpt hij dat?' Ook eens om een andere kijk te hebben. Dat - want leerlingen zijn niet overal hetzelfde - is soms heel raar de eerste klassenraad. Ik vind dat altijd heel interessant om te horen van andere collega's hoe dat ze bij hen zijn" (7_FG_LKN_MMI).

De *primaire focus* van deze ondersteuning ligt eerder op de leraar (n=5) dan op de leerling (n=4) afgaande op wat de leraren vertellen.

Daarnaast vindt de ondersteuning ('*waar*') voornamelijk buiten de klas, maar wel in de school plaats (n=6). Dit omwille van het feit dat het vaak over afstemming tussen leraren

onderling, of leraren en interne of externe ondersteuners gaat. Maar ook in de klas wordt er ondersteuning geboden (n=2).

Eveneens zien we dat de geboden ondersteuning door de meerderheid van de leraren als ontoereikend ervaren wordt (n=7). Men heeft nood aan meer ondersteuning op fase 0 en 1 van het zorgcontinuüm. Slechts één lerarenrespondentengroep geeft aan de huidige ondersteuning wel als toereikend te ervaren. Ook wordt nog de richting waaraan respondenten lesgeven als variabele naar voren geschoven voor het al dan niet toereikend vinden van de geboden ondersteuning (n=1), evenals de noden die zich stellen vanuit de leerling met SOB (n=1).

“Hangt ervan af, wat dat het probleem is. De problemen of zaken die binnenkomen die bepalen welke ondersteuning je nodig hebt. Als wij volgend jaar een nieuwe leerling hebben met dwerggroei, oké ja we hebben nu al iemand gehad, dat is een succesverhaal geweest. Het kan met die leerling anders lopen maar de praktische zaken rond de problematiek die zijn ooit al eens gebruikt geweest. Komt er een ander geval binnen, dan moeten we er ook een keer rond kijken, 't is daarom dat ik in 't begin ook zei: volledig voor alles klaar staan met een school van 20 man, ik denk dat dat niet haalbaar is, zelfs niet binnen 30 jaar” (7_FG_LKN_MMI).

Tot slot geeft één respondentengroep van leraren aan geen ondersteuning te ontvangen.

Interviewer: “Op welke manier worden jullie als leraar ondersteund met betrekking tot de uitvoering van het M-decreet?”

Leraar 1: “Niet.”

Leraar 2: “Nee, niet.”

Leraar 1: “Helemaal niet, het is ons opgedrongen. We hebben er niet om gevraagd, niemand heeft er om gevraagd. En we zitten ermee” (9_FG_LKN_MMI).

Besluit:

Met betrekking tot de ondersteuning die geboden wordt aan leraren, zien we dat deze voornamelijk geboden wordt door (externe) ondersteuners en collega-leraren. Daaropvolgend worden ook interne ondersteuners, externe therapeuten, de directie en het CLB vermeld. Zij ondersteunen leraren voornamelijk door het zoeken naar concrete oplossingen voor problemen die zich stellen, variërend van het weglaten van leerstof tot het aanleveren van concreet materiaal zoals koptelefoons, of het uitwerken van een time-out beleid. Daarnaast wordt ook de uitwerking van het zorgbeleid op school als een vorm van ondersteuning aangehaald, evenals het verkrijgen van kennis over mogelijke aanpakken leerlingen met SOB, meedraaien in de klas, leerlingen uit de klas halen, collegiale consultatie en ingaan op concrete hulpvragen van leerlingen. De primaire focus van de ondersteuning ligt voornamelijk op het ondersteunen van leraren in plaats van leerlingen en vindt doorgaans buiten de klas, maar wel in de school plaats. Dit is een logisch gevolg van het gegeven dat het vaak om besprekingen gaat van concrete problemen. Over het algemeen wordt de geboden ondersteuning echter niet als toereikend ervaren door de leraren.

Aan welke ONDERSTEUNING is er nog NOOD?

Inleiding

Om een idee te krijgen aan welke ondersteuning directieleden, leraren en ondersteuners nood hebben, werd volgende vraag aan hen voorgelegd: *‘Aan welke ondersteuning hebben jullie nog nood?’* Ook aan leerlingen werd gevraagd: *‘Wat is er nog nodig opdat alle leerlingen les kunnen volgen hier bij jullie op school?’* en kwamen we ondersteuningsnoden op het spoor.

Directie

| 1

Leraren



Ondersteuners



Resultaten

Tabel 70 geeft de antwoorden van directieleden, leraren en ondersteuners weer. Hierin kunnen we twee thema's onderscheiden, ondersteuning in de school en buiten de school.

Tabel 70: Ondersteuningsnood volgens directieleden, leraren en ondersteuners

School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inspiratie door externen:										
Vorm van ondersteuning:										
van bijscholing naar herscholing (langere duurtijd)		△			⊖					△
collegiale consultatie										
Thema's van ondersteuning:										
concrete tips, afhankelijk van lln met SOB in de klas	△	△		○			⊖	○		⊖
differentiëren (in specifieke lescontexten/vakken / methodieken / STICORDI-maatregelen)			⊖	○	△					○
omgaan met lln met gedragsproblemen		⊖			○					
kennis over (inhoud) M-decreet					○					
meer vertrouwen / groepsgevoel binnen schoolteam creëren (sterker schoolteam, meer draagkracht voor lln met SOB)									○	△
klasmanagement				⊖						
herstelgericht werken	○									
co-teaching (hoe vormgeven?)			○							
omgaan met lln met leerstoornissen					○					
zorg(beleid) ontwikkelen op school										
Ondersteuning in de school:										
Vorm van ondersteuning:										
meer lera(a)r(en) in de klas (co-teaching)		○	⊖	△	△	○			○	
mogelijkheden inbouwen tot structureel overleg rond aanpak lln met SOB in de klas (of breder gevolgen/aspecten M-decreet)	○							△	○	
duurzame (externe) ondersteuning		△						△		
collegiale consultatie										△
meer controle naar uitvoering van maatregelen door heel het team										△
Thema's van ondersteuning:										
schoolbreed plan van aanpak m.b.t.	△				△	△			⊖	

maatregelen / aanpak In met SOB										
evaluatiebeleid ontwikkelen										
van leerlingen-begeleiding naar leerling- én leraarbegeleiding										
sterke basiszorg uitbouwen										
Door wie:										
uitbreiding intern zorgteam (crisisopvang)			△			⊖				
externe ondersteuner die tips komt geven in de klas										
meer ondersteuning vanuit CLB								△		
meer ondersteuning PBD										○
Organisatorische aanpassingen:										
kleinere (en meer homogene) klasgroepen	△					○				
infrastructureel aangepaste ruimtes (flexplek, stille ruimte, ...)	△									

Uit Tabel 70 kunnen we afleiden dat heel wat directieleden, leraren en ondersteuners nood hebben aan *inspiratie via externen*. Bij deze laatste respondentengroep gaat het voornamelijk over interne ondersteuners, zoals zorgleraren, -coördinatoren, en leerlingenbegeleiders. Hierbij worden twee vormen van ondersteuning omschreven door minstens één respondentengroep in een minderheid van de scholen, namelijk: het inzetten op herscholing van leraren (bv. door hen een week stage te laten lopen in het buitengewoon onderwijs; n=3) en collegiale consultatie buiten de school (n=1). Daarnaast wordt een verscheidenheid aan thema's aangehaald waarover directieleden, leraren en ondersteuners nog meer input willen: concrete tips gerelateerd aan SOB van leerlingen die op dat moment in hun klas zitten (n=6), meer mogelijkheden over hoe gedifferentieerd kan worden in de klas (gericht op specifieke lescontexten, vakken, methodieken, STICORDI-maatregelen; n=6), manieren waarop omgegaan kan worden met leerlingen met gedragsproblemen in de klas (n=3), kennis over de inhoud van het M-decreet (n=2), inzichten over hoe meer vertrouwen binnen het schoolteam gecreëerd kan worden (n=2), inspiratie voor een beter klasmanagement (n=1), herstelgericht werken (n=1), het vormgeven van co-teaching (n=1), omgaan met leerlingen met leerstoornissen (n=1), en het ontwikkelen van een ondersteunend zorgbeleid op school (n=1).

“Ik denk dat we echt leerkrachten hebben die dat heel veel nood hebben aan: 'ik heb dat probleem, ik heb dat probleem' en niet zo heel vrijblijvend want dat is vaak met zo'n nascholing – van: 'Ja, ik kan daar niet hét antwoord op geven' - dat snap ik -, maar je kunt wel tegen een leerkracht zeggen: 'Kijk, we gaan dat nu proberen, gedurende een maand en dan spreken we terug af en dan gaan we evalueren is dat gelukt of is dat niet gelukt.' Daar hebben ze nood aan en aangezien dat veel scholen geen ondersteuners hebben moet dat van ergens anders komen die begeleiding.” (2_FG_LKN_MMI).

“Nu voor mezelf, maar dat komt omdat ik te weinig onderbouwde kennis heb. Voor mezelf zijn soms die kleine, kleine tips, die we wel een beetje missen. Eigenlijk kunnen wij rond autisme, we weten allemaal wat autisme is. We kennen allemaal een leerling, of enkele leerlingen met autisme. We weten: wat mogen we wel, wat mogen we niet. Maar het zijn soms die kleine dingen dat we eigenlijk gaande wijs merken

van: oei ja we hebben dat afgesproken, maar zij zien dat anders of zij ervaren dat anders. Dus voor mij, dat is ook de reden waarom ik binnenkort nog een opleiding zal volgen rond autisme, voor mij zijn net die dingen wel belangrijk om te weten, niet alleen op papier: dit is het en zo moet het" (7_FG_OND_MMI).

Ondersteuner 1: "Bijvoorbeeld met zo'n IAC: 'Hoe ver mag je gaan zonder een IAC?', 'Wat is er eigenlijk allemaal mogelijk van maatregelen vooraleer je daar naartoe moet gaan?' Dispenseren is een hele moeilijke vage materie, hè."

Ondersteuner 2: "Ja, ja, dat klopt."

Ondersteuner 1: "Dat durven leerkrachten niet, hè. Het moet gelijkwaardig zijn wat we doen, maar wanneer is dat gelijkwaardig?" (5_FG_OND_MMI).

Met betrekking tot vormen van ondersteuning *in de school* zien we dat minstens één respondentengroep in de meerderheid van de scholen aangeeft dat meer leraren in de klas welkom zijn (n=7) zodat aan co-teaching gedaan kan worden.

"Co-teaching met iemand van het buitengewoon onderwijs. Ja, dat is een ideale situatie, hè. Zet iemand van het buitengewoon onderwijs samen met mij voor de klas. Je kan je aandacht verdelen, ook al hebben wij kleine groepjes, ik weet wij hebben maar 12 leerlingen, je mag eigenlijk niet klagen met zo'n luxesituatie, maar ik denk als je dan nog iemand met specifieke kennis van dat buitengewoon onderwijs mee in de klas gaat zetten, dat je dan nog meer kan differentiëren, dat je nog mee kan inspelen op de noden die de leerlingen hebben en dat je zelf als leerkracht ook nog veel kunt bijleren van elkaar, denk ik. [...] Dat zou voor mij persoonlijk... Je leert bij, je leert bij van elkaar, de leerlingen... Iemand die ook de specifieke kennis van daar heeft, want dat heb ik niet. Ik heb een diploma van het gewoon onderwijs. Je hebt de kennis van hier op school, maar die mensen zijn nog wel meer geschoold daarin." (6_FG_LKN_MMI).

Daarnaast wordt ook mogelijkheden tot het inbouwen van structureel overleg rond de aanpak van leerlingen met SOB in de klas, maar ook breder de gevolgen of aspecten van het M-decreet op de school (n=4), als een ondersteuningsnood ervaren. Eveneens wordt de nood naar duurzame externe ondersteuning voor op de school ervaren (n=2), evenals mogelijkheden tot collegiale consultatie (n=2), en meer controle naar de uitvoering van afgesproken maatregelen door heel het team (n=1). Qua thema's van ondersteuning zien we dat een schoolbreed plan van aanpak met betrekking tot maatregelen die genomen kunnen worden voor leerlingen met SOB vooropgesteld wordt door minstens één respondentengroep uit een minderheid van de scholen (n=4). Daarnaast wordt ook het ontwikkelen van een evaluatiebeleid (n=1), de overgang van leerlingenbegeleiding naar leraren- en leerlingenbegeleiding vooropgesteld (n=1), evenals het uitbouwen van een sterke basiszorg (n=1). Om deze ondersteuning op school te kunnen voorzien, wordt aangegeven dat het intern zorgteam uitgebreid dient te worden (n=3), zodat ook crisisopvang voorzien kan worden voor bijvoorbeeld leerlingen met gedragsproblemen die een time-out nodig hebben.

Leraar 1: "Ja, gewoon, permanent iemand op de campus aanwezig zijn."

Leraar 2: "Voor bepaalde situaties."

Leraar 1: "Want de noodsituaties kan je nooit op voorhand [inschatten]..."

Leraar 2: "Nee, maar dat gebeurt wel hé."

Leraar 1: "Ja, je gaat het nooit anders zien, het [crisis] gebeurt altijd op het moment dat ze [ondersteuner] er dan niet is [...]."

Leraar 3: "Vechten en slaan."

Leraar 2: "Of paniekaanvallen."

Leraar 1: "Of woedaanval, of pestgedrag. Dat is heel ruim."

Leraar 2: "Emotionele problemen."

Leraar 1: "Ja, thuissituatie."

Leraar 2: "Zelfmoord. Dat hebben wij ook al gehad hé, als crisis" (3_FG_LKN_MMI).

Ook een externe ondersteuner die tips komt geven in de klas is welgekomen (n=1), evenals meer ondersteuning vanuit het CLB (n=1) en de pedagogische begeleidingsdiensten (n=1).

Qua organisatorische aanpassingen zien we dat een minstens één respondentengroep in een minderheid van de scholen aangeeft liever naar kleinere klasgroepen te evolueren (n=4) opdat met meer homogene klasgroepen gewerkt kan worden en ook infrastructuurueel aangepaste ruimtes handig kunnen zijn (n=1), zoals flexplekken, stille ruimtes om tot rust te komen, time-out ruimtes, ...

Leerlingen

7

Tabel 71 geeft de antwoorden van leerlingen weer met betrekking tot wat volgens hen nog nodig is opdat alle leerlingen les zouden kunnen volgen bij hen op school.

Tabel 71: Ondersteuningsmogelijkheden volgens leerlingen

School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
inzetten op aanpak i.v.m. pesten / respectvolle houding tss lln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>				
extra uitleg van de leraar (bij oefeningen, toetsen, ...)						<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>
inkanteling van BuSO in het GeO, waarbij huidige segregatie behouden wordt	<input type="checkbox"/>									
time-out ruimte inrichten	<input type="checkbox"/>									
werken op talenten van lln			<input type="checkbox"/>							
leraren bijscholen tot specialisten in SOB			<input type="checkbox"/>							
specifieke ondersteuning van een persoon voor lln met gedragsproblemen in de klas				<input type="checkbox"/>						
inzetten op respectvolle houding tussen leerlingen onderling										
langere lestijden voor lln met SOB								<input type="checkbox"/>		
hulp om met eigen SOB machtig te worden, om nadien zelfstandig voort te kunnen									<input type="checkbox"/>	
geen idee					<input type="checkbox"/>					

Uit Tabel 71 blijkt dat leerlingen voornamelijk aangeven dat er ingezet dient te worden op een aanpak rond pesten / respectvolle houding tussen leerlingen (n=3) en extra uitleg van de leraar nodig is bij het maken van opdrachten, toetsen, enzovoort (n=2). Daarnaast wordt ook – steeds door één leerlingenrespondentengroep – het volgende vermeld als oplossing opdat alle leerlingen bij hen op school les kunnen volgen: een inkanteling van het buitengewoon onderwijs in het gewoon onderwijs, waarbij de huidige segregatie behouden wordt; het inrichten van time-out ruimten; ondersteuning om de eigen SOB machtig te worden en nadien zelfstandig voort te kunnen; werken op talenten van leerlingen; leraren bijscholen tot specialisten SOB; specifieke ondersteuning van externen voor leerlingen met gedragsproblemen in de klas; en langere lestijden voor leerlingen met SOB. Tot slot geeft ook één respondentengroep aan geen idee te hebben hoe hieraan tegemoet zou kunnen gekomen worden.

“Specialisten of leerkrachten die een speciale cursus hebben gevolgd zodat ze daar mee kunnen omgaan. Want bijvoorbeeld de leerkrachten als die nu op onze school zitten, als dat kind daar zo een agressieprobleem heeft of zo, dan zouden die dat nooit kunnen controleren” (3_FG_LL_N_MMI).

Leerling 1: “De leerkrachten misschien, want er is een leerkracht - ik weet niet meer welke - waaraan [naam leerling] vroeg: ‘Wat moet ik doen?’, maar die negeerde haar een beetje en daarna vroeg [naam leerling] dat nog een keer, want zij wilt dat wel begrijpen en daarna zuchtte de leerkracht gewoon. En dan zegt die van: ‘Ja, we zijn nu hier en dan begint die een beetje agressiever te praten, echt zo van: ‘Waar ben jij mee bezig?’”

Leerling 2: “En soms vraag ik aan hen van: ‘Mogen wij naast haar gaan zitten, zodat wij haar kunnen helpen en dat ze dan met mij kan meevolgen?’ En dan zeggen die gewoon van: “Neen, ze moet dat zelf doen, ze moet dat leren” (6_FG_LKN_MMI).

“Wij hebben hulp nodig, wij leren dingen, hoe wij met dingen moeten omgaan, maar daarna weten we het ook en moet die hulp niet blijven komen” (9_FG_LLN_MMI).

Besluit:

Met betrekking tot de ondersteuningsnoden van directieleden, leraren en ondersteuners zien we dat een hele resem aan mogelijkheden aan bod komt. Variërend van inspiratie die respondenten willen opdoen via externen tot ondersteuning die geboden kan worden in de school. Met betrekking tot het eerste zien we dat twee vormen van ondersteuning vermeld worden: het inzetten op herscholing en collegiale consultaties. Eveneens worden heel wat thema's van ondersteuning gegeven waar directieleden, leraren en ondersteuners vraag naar hebben: concrete tips gerelateerd aan de leerlingen met SOB in de klas, differentiëren in de klaspraktijk, omgaan met leerlingen met gedragsproblemen, kennis over de inhoud van het M-decreet, creëren van meer vertrouwen binnen het schoolteam, bewerkstelligen van goed klasmanagement, herstelgericht werken, aan co-teaching doen, omgaan met leerlingen met leerstoornissen, en een ondersteunend zorgbeleid ontwikkelen voor op de school. Maar ook vormen met betrekking tot het verstrekken van ondersteuning in de school worden vermeld, zoals: meer leraren opdat aan co-teaching gedaan kan worden, het structureel inbouwen van mogelijkheden tot overleg rond de aanpak van leerlingen met SOB in de klas en breder gevolgen of aspecten van het M-decreet, collegiale consultatie, en meer controle naar de uitvoering van afgesproken maatregelen door heel het team. Ook worden verschillende thema's aangehaald, zoals: een schoolbreed plan van aanpak inzake maatregelen voor leerlingen met SOB, het evolueren van een leerlingenbegeleiding naar een leerlingen- en lerarenbegeleiding, en het uitbouwen van een sterke basiszorg. Volgens de respondenten kan deze ondersteuning opgevangen worden door een uitbreiding van het interne zorgteam, externe ondersteuners die tips komen geven in de klas, meer ondersteuning vanuit het CLB en de pedagogische begeleidingsdiensten. Ook organisatorische aanpassingen worden vermeld, zo willen respondenten graag kleinere klasgroepen en ook infrastructuur aangepaste ruimtes op school in functie van de eigenlijke werking.

Leerlingen geven dan weer voornamelijk aan dat er ingezet moet worden op het ontwikkelen van een aanpak rond pesten en dus het verkrijgen van een respectvolle houding tussen leerlingen onderling. Ook zien zij een oplossing in het verschaffen van extra uitleg door de leraar bij opdrachten en toetsen. Daarnaast worden nog een hele reeks aan oplossingen aangehaald, gaande van de inkanteling van buitengewoon onderwijs in het gewoon onderwijs waarbij de huidige segregatie wel behouden blijft, tot langere lestijden voor leerlingen met SOB.

UITKOMSTEN met betrekking tot het M-decreet

Wat is het gepercipieerde effect van het M-decreet op de KWALITEIT van het onderwijs?

Inleiding

De implementatie van nieuwe regelgeving zoals het M-decreet, beoogt steeds om de bestaande kwaliteit van het onderwijssysteem te behouden of te verbeteren. Daarom stelden we aan directieleden, leraren en ondersteuners volgende vraag: *‘In welke mate heeft het M-decreet volgens u/jullie een invloed op de in uw/jullie/deze school aanwezige kwaliteit van het onderwijs?’*

In het algemeen?

Directie

|

Leraren

△

Ondersteuners

○

Resultaten

Tabel 72 geeft de resultaten weer met betrekking tot percepties van directieleden, leraren en ondersteuners ten aanzien van de kwaliteit van het onderwijs sinds de implementatie van het M-decreet.

Tabel 72: Gepercipieerde kwaliteit onderwijs voor alle leerlingen

School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Is hetzelfde gebleven door/omwille van:										
(grotere) inzet schoolteam		○		⊖			△			
geen veranderingen door M-decreet, wel breder maatschappelijk gegeven		○							⊖	
(nog) weinig tot geen verandering in leerlinginstroom			△			△		○		
attitudewijziging die zich nog aan het voltrekken is										
goede afweging van redelijke aanpassingen										
Is gedaald, omdat / omwille van:										
leerwinst ln daalt t.o.v. een meer homogene groep ln leerlingen met gedragsproblemen		△		△					△	⊖
gepaste ondersteuning niet voorhanden is					△					
geen tijd voor grondige implementatie door vele hervormingen						○				
Is gestegen, door / voor:										
wijziging in klaspraktijken (meer op maat werken)	⊖						○	△		
leerlingen met leerstoornissen										
attitudewijziging in kijken naar leerling met SOB (van deficit-denken naar een sociaal model)			○							

Uit Tabel 72 blijkt dat de percepties van directieleden, leraren en ondersteuners met betrekking tot de kwaliteit van het onderwijs sinds de implementatie van het M-decreet - en breder de evolutie naar meer inclusief onderwijs - voornamelijk *hetzelfde* gebleven zijn. In de grote meerderheid van de scholen geeft namelijk minstens één respondentengroep dit aan (n=9). Zij geven hiervoor diverse redenen aan, zoals de (grotere) inzet van het schoolteam (n=4), dat het een breder maatschappelijk gegeven is dan het M-decreet (n=3) en het M-decreet dus niet de oorzaak is van een eventuele kwaliteitsdaling, dat er weinig tot nog geen verandering is in de leerlinginstroom (n=3), dat een attitudewijziging in het schoolteam zich nog aan het voltrekken is (n=2), en dankzij een goede afweging van het toepassen van geschikte redelijke aanpassingen.

“Ik denk niet dat dat een negatieve invloed moet zijn, maar ik denk wel dat het soms, wanneer er onbedachtzaam mee om wordt gegaan, dat dat soms wel een gevolg kan zijn. Ik merk nu, bij de leerkrachten eerste jaar, 1B, dat is een team dat heel goed draait, de meesten van het eerste jaar - er zijn er een aantal - die hebben hun manier van werken al aangepast, [...] Ja, ze beginnen effectief met leerstof derde vierde leerjaar, daar beginnen die mee. Omdat ze zien dat ze anders gewoon, heel wat leerlingen niet meekrijgen” (4_INT_D_MMI).

“Ik denk dat niet specifiek met het M-decreet mee heeft te maken. Ik denk dat je moeilijk kan zeggen aan - over hoeveel leerlingen gaat het die vroeger in een buitengewoon zaten en nu in een secundair zaten - de verschuiving is, dat is zeker zo, maar in Vlaanderen, in heel Vlaanderen gaat het over - ik durf het niet noemen maar het zijn er zeker geen 10.000 leerlingen - dat net die leerlingen de kwaliteit naar beneden zouden halen, dat lijkt me toch vrij straf eigenlijk. Ik denk dat dat ook, te ruim wordt bekeken. Ik denk dat het niet gaat over het M-decreet. Ik denk dat het M-decreet staat voor een symbool van te weinig rekening wordt gehouden met die groeiende diversiteit in de klassen. En dat daar geen pasklaar antwoord op is en dat dat de grote uitdaging is, om daar de juiste ondersteuning voor hebben of kunnen hebben” (7_INT_D_MMI).

“Zoals ik daarnet wel zei: ‘Het is wel de afweging maken van in hoeverre zijn de aanpassingen nog redelijk hé?’ Zodanig dat de kwaliteit daar niet onder gaat lijden. Ik denk dat dat wel onze taak is. [...] Maar ook, ik mag hopen, het is wat ik daarnet ook zei, dat je niet zomaar vragen laat wegvallen of gaat dispensereren, maar dat je gaat kijken naar welke andere aanpassingen er mogelijk zijn. En op dat vlak zijn we zoekende, dat geef ik dus wel toe. En dan zijn we er nog niet. Bijvoorbeeld, er was een leerkracht die in een klassenraad zei van: ‘ja, die leerling met haar computer, die heeft dingen opgezocht tijdens de toets.’ ‘Ze heeft Bescherelle op haar computer gebruikt.’ Ik heb op dat moment gezwegen maar ik dacht wel bij mezelf: ‘Fantastisch dat die leerling dat doet!’ Ik denk dat we een switch moeten maken. Als die leerling later in het werkveld ook hulpmiddelen gaat gebruiken om iets te bereiken, dan is dat toch super” (8_INT_D_MMI).

Daarnaast geeft ook minstens één respondentengroep in een meerderheid van de scholen aan dat de kwaliteit in het onderwijs gedaald is (n=7). Hiervoor geven zij volgende redenen op: de leerwinst van leerlingen in een meer heterogene groep daalt ten aanzien van een meer homogene groep leerlingen (n=5), door leerlingen met gedragsproblemen is de kwaliteit van het onderwijs achteruit gegaan (n=3), de gepaste ondersteuning is niet voorhanden (n=2), en het ontbreken aan tijd om de implementatie van het M-decreet grondig door te voeren (n=1).

“Probeer maar eens les te geven aan een klas waar er vier zitten die dat niet opletten, niet luisteren, geen respect hebben, telkens over de grens gaan, waardoor je je les gewoon niet kan geven. Je hebt maar 50 minuten om de leerstof over te brengen, zeker in een A-stroom, dat is niet evident als je er vijf hebt zitten die continu de anderen triggeren. En daar lijdt het onderwijs zeker onder” (5_FG_OND_MMI).

Tot slot geeft nog in een minderheid van de scholen minstens één respondentengroep per school aan dat de kwaliteit van het onderwijs gestegen is door de implementatie van het M-decreet (n=4). Hiervoor geven zij aan dat er wijzigingen in de klaspraktijken hebben plaatsgevonden (bv. meer op maat werken) (n=4) wat de kwaliteit ten goede komt, evenals verbeteringen voor leerlingen met leerstoornissen (n=1) en het voltrekken van een attitudewijziging in het kijken naar leerlingen met SOB (van deficit-denken naar een sociaal model) (n=1).

Leraar 1: “Ik denk positief.”

Leraar 2: “Ja, ik denk dat ook. Ik denk dat ook.”

Leraar 1: “Die andere bril hé, ik denk aan leerkrachten meer weg van het klassieke: ‘Ik sta hier, en ik sta van voor, en wie dat er nu zit in mijn klas, mijn les geven’, dat er toch meer naar het kind gekeken wordt. En als er dan maatregelen, maar ik kom nu hier en ik heb het enorm zien evolueren, van een kleine maatregelen naar... Ik weet nog dat we met Sprint begonnen hier, die laptop in de klas. Maar als je ziet hoe dat dat evolueert, hoe dat dat zo vanzelfsprekend wordt voor andere leerlingen van: ah ja. IK kan het alleen maar positief...” (3_FG_OND_MMI).

Deelbesluit I:

Met betrekking tot de gepercipieerde kwaliteit van het onderwijs voor alle leerlingen volgens directieleden, leraren en ondersteuners zien we dat deze voornamelijk hetzelfde gebleven is. Als redenen worden hiervoor de (grotere) inzet van het schoolteam aangehaald, weinig tot geen verandering in de leerlinginstroom, de attitudewijziging die zich nog aan het voltrekken is, en ook het goed afwegen van redelijke aanpassingen. Maar ook wordt aangegeven dat een eventuele daling van de kwaliteit van het onderwijs niet te wijten is aan de implementatie van het M-decreet maar wel de bredere maatschappelijke veranderingen die reeds langer aan de gang zijn, waaronder de groeiende diversiteit in de samenleving verstaan wordt. Het M-decreet fungeert vervolgens als een ‘paraplubegrip’ via waar ondersteuningsnoden die reeds langer in het onderwijsveld aan het ontwikkelen waren, meer grond krijgen.

Daarnaast geeft ook een meerderheid van de respondentengroepen ten aanzien van de deelnemende scholen aan dat de kwaliteit van het onderwijs erop achteruit gegaan is. Als redenen halen zij hiervoor de leerwinst die gemaakt kan worden in een homogene versus een meer heterogene groep aan, het hebben van leerlingen met gedragsproblemen in de klas, de ontoereikende ondersteuning, en een gebrek aan tijd voor de implementatie van het M-decreet.

Toch geeft een minderheid van de respondentengroepen in verhouding met de deelnemende scholen aan dat de kwaliteit van het onderwijs erop vooruit gegaan is. Hiervoor geven zij als voornaamste reden de wijziging in de klaspraktijken aan, waarbij meer op maat gewerkt wordt. Daarnaast worden ook voordelen voor leerlingen met leerstoornissen ervaren en zien respondenten een attitudewijziging voltrekken in het kijken van leden van het schoolteam naar leerlingen met SOB, namelijk van deficit-denken naar een meer sociaal model, waarbij respondenten uitgaan van een probleem in de interactie met de omgeving in plaats van bij het kind zelf.

Worden de beoogde doelen bereikt voor leerlingen met SOB uit fase 2 en 3?

Directie

| 1 3 8

Leraren

△ 4 5

Ondersteuners

○

Resultaten

Tabel 73 geeft de percepties weer van directieleden, leraren en ondersteuners met betrekking tot het behalen van doelen voor leerlingen die zich in fase 2 en 3 van het zorgcontinuüm bevinden.

Tabel 73: Percepties ten aanzien van behalen doelen voor leerlingen in fase 2 en 3

School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud doelen:										
academisch		△	△	⊖	⊖	⊖		△	⊖	△
sociaal	○	○	△			⊖	○	○	△	○
Doelen behaald:										
soms wel, soms niet		△	△	⊖		△		○	△	△
ja			○		⊖		○	△		
neen										
geen idee	△									
Opvolging:										
ja	○			⊖	⊖	△	○	○	○	⊖
neen										

Wanneer we voorbeelden vragen van concrete *doelen* die nagestreefd worden, zien we dat zowel academische als sociale doelen door minstens één respondentengroep in de grote meerderheid van de scholen vermeld wordt (telkens: n=9). Toch valt op dat net iets meer respondentengroepen een academische inhoud vermelden (n=16) ten opzichte van een sociale inhoud (n=10).

“Het handelingsplan wordt ook afgetoetst, hè, in de klas. Dus... Dat is één maatstaf. Het tweede gedeelte is dan het verhaal met de ouders, want zij zien ook wel een groei van de leerling thuis. [...] Dat die veel zelfstandiger dingen beginnen op te pakken. Dat is voor ons niet altijd merkbaar, want we zijn dat gewoon dat die leerling eigenlijk meer uitvalt, dat we hem extra moeten ondersteunen om mee te kunnen, maar de verandering zien we dan wel thuis en dan zegt de mama van: ‘ja, die is veel zelfstandiger geworden en die doet dingen alleen.’ [...] En op het einde van het schooljaar zien we dan van: ‘Welke stappen zijn er allemaal gezet en vanuit de klas?’, wordt er dan teruggediept naar het onderwijsgedeelte, van: ‘Ze zit daar, ze voelt zich zo daar, daar op die moment in die klas heeft ze het wat moeilijk met dat en dat en dat, maar dat kunnen we op die manier oplossen.’ Dat is dan communicatie in de klas, met de klassenraad” (6_INT_D_MMI).

Voort geeft minstens één respondentengroep in de grote meerderheid van de scholen aan de *doelen* van leerlingen in fase 2 en 3 soms wel en soms niet te bereiken (n=8). Ook geeft minstens één respondentengroep in de meerderheid van de scholen aan dat de doelen bereikt worden van leerlingen die in fase 2 en/of 3 van het zorgcontinuüm zitten. Eveneens geven een lerarenrespondentengroep en ondersteunersrespondentengroep uit dezelfde school aan hier geen idee over te hebben. Niemand geeft aan dat de doelen niet bereikt van deze leerlingen. Opvallend is dat directieleden hierbij een meer positieve houding aannemen dan leraren en ondersteuners. Zo geven directieleden eerder aan dat de doelen wel bereikt worden (n=4), terwijl de leraren (n=4) en ondersteuners eerder voorzichtig zijn en dan ook meer aangeven ‘soms wel, soms niet’ (n=6).

“Dispenseren. Dat hebben we eerst helemaal gedaan. En dan een volledig apart traject aangegaan en dan toch nog besloten van: het lukt niet, en dan hebben we ze geheroriënteerd naar andere richtingen. Dus dat gebeurt bij onze school echt wel zeer verregaand” (5_FG_OND_MMI).

Minstens één respondentengroep in de grote meerderheid van de scholen geeft spontaan aan dat de *doelen* voor leerlingen uit fase 2 en/of 3 *opgevolgd* worden (n=9). Meestal zijn het de ondersteuners die dit aangeven (n=8), dit hoort dan ook doorgaans tot hun takenpakket.

“Zij krijgen een rapport enzovoort. En dan bij de leerlingen met een IAC, ja, daarvoor zijn we nu nog bezig om op te stellen welke doelen er kunnen behaald worden, en die heel concreet te formuleren. En dan iedere klassenraad wordt dat, dan gaan we dus een competentierapport maken voor die gasten. [...] Dat waren doelstellingen van elektriciteit, competenties met betrekking tot bijvoorbeeld het kunnen aansluiten van een lichtschaakelaar. Dat waren die zaken. Dus effectief gebaseerd op het leerplan” (4_INT_D_MMI).

Deelbesluit II:

We zien dat zowel academische als sociaal georiënteerde doelen vermeld worden, waarbij academische nog net iets meer dan sociale. Doorgaans wordt aangegeven dat de doelen van leerlingen in fase 2 en/of 3 soms wel en soms niet bereikt worden. Directieleden nemen hierover een meer positieve houding aan dan leraren en ondersteuners en stellen eerder dat de doelen bereikt worden. In de grote meerderheid van de scholen worden spontaan vormen van opvolging vermeld.

Besluit:

De kwaliteit van het onderwijs voor alle leerlingen is volgens directieleden, leraren en ondersteuners voornamelijk hetzelfde gebleven is. Als redenen hiervoor wordt de (grotere) inzet van het schoolteam aangehaald, weinig tot geen verandering in de leerlinginstroom, de attitudewijziging die zich nog aan het voltrekken is, en ook het goed afwegen van redelijke aanpassingen. Maar ook wordt aangegeven dat een eventuele daling van de kwaliteit van het onderwijs niet te wijten is aan de implementatie van het M-decreet maar wel de bredere maatschappelijke veranderingen die reeds langer aan de gang zijn, waaronder de groeiende diversiteit in de samenleving verstaan wordt. Het M-decreet fungeert vervolgens als een 'paraplubegrip' via waar ondersteuningsnoden die reeds langer in het onderwijsveld aan het ontwikkelen waren, meer grond krijgen.

Daarnaast geeft ook een meerderheid van de respondentengroepen ten aanzien van de deelnemende scholen aan dat de kwaliteit van het onderwijs erop achteruit gegaan is. Als redenen halen zij hiervoor de leerwinst die gemaakt kan worden in een homogene versus een meer heterogene groep aan, het hebben van leerlingen met gedragsproblemen in de klas, de ontoereikende ondersteuning, en een gebrek aan tijd voor de implementatie van het M-decreet.

Toch geeft een minderheid van de respondentengroepen in verhouding met de deelnemende scholen aan dat de kwaliteit van het onderwijs erop vooruit gegaan is. Hiervoor geven zij als voornaamste reden de wijziging in de klaspraktijken aan, waarbij meer op maat gewerkt wordt. Daarnaast worden ook voordelen voor leerlingen met leerstoornissen ervaren en zien respondenten een attitudewijziging voltrekken in het kijken van leden van het schoolteam naar leerlingen met SOB, namelijk van deficit-denken naar een meer sociaal model, waarbij respondenten uitgaan van een probleem in de interactie met de omgeving in plaats van bij het kind zelf.

Wanneer we kijken naar concrete doelen voor leerlingen die zich in fase 2 en 3 van het zorgcontinuüm bevinden, dan zien we dat zowel academische als sociaal georiënteerde doelen vermeld worden, waarbij academische nog net iets meer dan sociale. Doorgaans wordt aangegeven dat de doelen van deze leerlingen soms wel en soms niet bereikt worden. Directieleden nemen hierover een meer positieve houding aan dan leraren en ondersteuners en stellen eerder dat de doelen bereikt worden. In de grote meerderheid van de scholen worden spontaan vormen van opvolging vermeld.

Wat zijn verwachte TOEKOMSTIGE ONTWIKKELINGEN naar aanleiding van de implementatie van het M-decreet?

Inleiding

Gezien de implementatie van het M-decreet nog volop aan de gang is, stelden we aan directieleden ook volgende vraag: 'Waar wilt u in de nabije toekomst met uw school nog werk van maken met het oog op de implementatie van het M-decreet?' Hierna volgende nog twee bijvragen: 'Welke concrete stappen gaat u hiervoor ondernemen?', en 'Welke hindernissen denkt u hierbij nog tegen te komen?'

Directie

Resultaten

De antwoorden van directieleden met betrekking tot hun kijk op de toekomst van het M-decreet in de school wordt weergegeven in Tabel 74.

Tabel 74: Toekomstige ontwikkelingen M-decreet

School	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Verwachte toekomstige ontwikkelingen:										
handelingsbekwaamheid lkn vergroten (bv. STICORDI-maatregelen toepassen)										

bestaande zorgvisie en/of – werking verder uitdiepen										
inschrijvingsbeleid op punt stellen ten voordele van lkn met SOB (screenings)										
mindshift weggaand van sanctioneringsbeleid als ultieme redmiddel										
leerlingenbegeleiding laten evolueren naar zowel begeleiding van leerlingen als leraren										
Concrete stappen:										
samenwerken met externe ondersteuners (in de klas)										
na- en/of bijscholingen										
uitwerken van ondersteunende / passende materialen										
duidelijkheid creëren door afspraken te maken / visie scherp te stellen										
met enthousiaste lkn aan de slag gaan										
Verwachte hindernissen:										
weerstand leraren										
creëren van een zorgconcentratieschool										

Uit Tabel 32 kunnen we opmaken dat directieleden nog *toekomstvisies* koesteren met betrekking tot de implementatie van het M-decreet. Zo geven een aantal directieleden aan de handelingsbekwaamheid van leraren te willen vergroten (bv. inzetten op het toepassen van STICORDI-maatregelen, differentiëren) (n=4) en de bestaande zorgvisie- en werking verder te willen uitdiepen (n=3). Daarnaast wordt ook specifiek het op punt stellen van het inschrijvingsbeleid aangaande leerlingen met SOB aangehaald (n=1), het faciliteren van een mindshift weggaand van het sanctioneringsbeleid als ultieme redmiddel (n=1), en het evolueren van leerlingenbegeleiding naar leerling- en lerarenbegeleiding (n=1).

“Onze leerkrachten sterker maken. [...] Meer die workshops, meer ondersteunende kijkwijzers, begeleidende documenten daar zijn we nu allemaal mee bezig, maar dat is niet alleen voor het M-decreet, dat is ook voor de brede basiszorg. Voor al onze leerlingen, dus wij trekken dat niet alleen open voor die, we trekken dat open voor al onze leerlingen” (5_INT_D_MMI).

Hiervoor hebben de directieleden ook *concrete stappen* voor ogen, zoals het opzetten van samenwerkingen met externe ondersteuners (die in de klas komen) (n=3), het inzetten op bijscholingen (n=3), het uitwerken van ondersteunende materialen voor beleid en praktijk (n=2), en aan de slag gaan met enthousiaste leraren (n=1).

Hierbij verwachten directieleden ook twee *hindernissen*. Eerst en vooral weerstand van leraren (n=4), maar ook het creëren van een ‘zorgconcentratieschool’, waarbij de school geen representatie meer is van haar wijdere schoolomgeving aangaande leerlingen met SOB, wordt als een mogelijke hindernis ervaren.

“Nu hebben we bijvoorbeeld met [naam ondersteuningsnetwerk] de focus een keer afgesproken van: ‘Goed, hoe functioneren we als school voor leerlingen met een ASS problematiek bijvoorbeeld?’ ‘En hebben jullie bepaalde zaken die dat wij op een eenvoudige manier zouden kunnen doen om te zeggen van - zowel op

schoolniveau als in klasniveau -, als je dat nog onderneemt dan maak je het toch misschien nog gemakkelijker?’ Ik denk dat we daarnaar op zoek moeten gaan. De valkuil daarbij is - een valkuil die hier ook leeft - dat we aanzien worden als een zorgschool. Ik wil ook geen zorgschool zijn. Ik wil een school zijn die er is voor alle leerlingen waar dat we gepast op zoek gaan naar de juiste oplossingen. Maar ik wil niet gekend staan als: Heb je een bepaalde problematiek? Ga dan naar [naam school]! Dat mag het ook niet zijn, want dan krijg je een te grote concentratie [van leerlingen met SOB] en dat is wat ik daarnet ook al zei, dat gaat ook weer als gevolg hebben dat je daar ook niet meer aan kan voldoen” (7_INT_D_MMI).

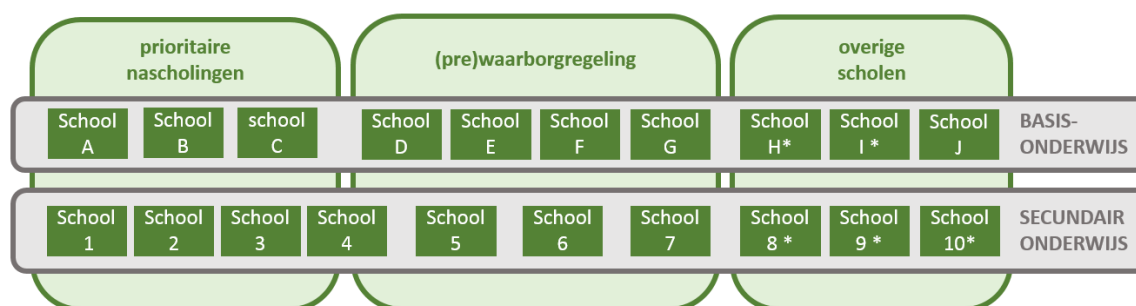
Besluit:

Uit het voorgaande kunnen we opmaken dat directieleden nog verscheidene toekomstvisies hebben met betrekking tot het M-decreet voor hun school. Sommigen willen de bestaande zorgvisie en –werking nog verder uitdiepen en anderen willen de handelingsbekwaamheid van leraren in de omgang met een diverse leerlingenpopulatie versterken. Maar ook hele specifieke toekomstvisies werden vermeld, zoals het inschrijvingsbeleid op punt stellen voor leerlingen met SOB, een mindshift faciliteren waarbij leden van het schoolteam het sanctioneringsbeleid niet meer als ultieme redmiddel zien, en de leerlingenbegeleiding laten evolueren naar leerlingen- en lerarenbegeleiding. Hiervoor geven de directieleden aan verscheidene stappen te zullen zetten, waarbij het samenwerken met externe ondersteuners en het inzetten op bijscholingen het meest aangehaald worden. Daarnaast willen directieleden ook ondersteunend materiaal (laten) uitwerken voor het beleid en de praktijk en geeft een directielid aan voornamelijk aan de slag te willen gaan met enthousiaste leraren. Ook worden bij deze toekomstvisies twee hindernissen verwacht, waarbij de meesten de weerstand van leraren aangeven, maar ook één directielid geeft de angst voor het creëren van een zorgconcentratieschool aan, waarbij de school geen representatie meer is van haar wijdere schoolomgeving aangaande leerlingen met SOB, wordt als een mogelijke hindernis ervaren.

HOOFDSTUK 5: DISCUSSIE EN CONCLUSIE

Dit rapport vormt onderdeel van een onderzoek dat als doel heeft om processen en mechanismen die achter de implementatie van het M-decreet schuil gaan te ontrafelen. Op basis van exploratieve kwalitatieve casestudies verkrijgen we een diepgaand inzicht in de percepties en ervaringen van directieleden, leraren, ondersteuners en leerlingen met de implementatie van het M-decreet en de evolutie naar een meer inclusief onderwijssysteem. Dit rapport beoogt een overzichtelijke weergave te zijn van de verzamelde data. Dit leidt tot een eerste omschrijving van enkele dynamieken die we op het spoor gekomen zijn. In een volgende fase beogen we op basis van deze data enkele cruciale achterliggende mechanismen bloot te leggen.

Het casestudieonderzoek werd opgezet in 20 scholen, meer bepaald 10 basisscholen en 10 secundaire scholen. Deze scholen werden doelgericht geselecteerd op basis van al dan niet eerdere deelname aan een professionaliseringsinitiatief¹¹ opgezet vanuit de overheid, zoals een gesubsidieerd prioritair nascholingsinitiatief en/of de (pre)waarborgbegeleiding (zie Figuur 1). Scholen die ondersteuning verkregen via competentiebegeleiding werden niet doelgericht geselecteerd, maar indien dit het geval was, werd dit wel mee opgenomen in het onderzoek.



* verwijst naar scholen die ondersteuning via competentiebegeleiding verkregen

Figuur 12: Voorstelling van scholen die deelnamen aan het onderzoek en gelinkte codes

In dit hoofdstuk vatten we de belangrijkste conclusies samen met betrekking tot dit onderzoek. Dit doen we aan de hand van het input-proces-uitkomstenmodel van Kyriazopoulou en Weber (2009). Achtereenvolgend zullen volgende aspecten besproken worden:

- **INPUT in relatie tot het M-decreet:**
 - o Welke INVULLING geven de respondenten aan het M-decreet?
 - o Welke OPVATTINGEN leven er over het M-decreet bij respondenten?
 - o Wat was de IMPACT van de implementatie van het M-decreet op de leerlinginstroom in de school?
 - o Op welke manier werd ingezet op PROFESSIONALISERING van lerarenteams?
- **PROCES met betrekking tot de implementatie van het M-decreet:**
 - o In welke IMPLEMENTATIEFASE bevindt de school zich?
 - o Welke ONDERSTEUNING wordt er geboden aan LEERLINGEN met specifieke onderwijsbehoeften (SOB)?
 - o Welke ONDERSTEUNING wordt er geboden aan LERAREN voor leerlingen met SOB?
 - o Aan welke ONDERSTEUNING is nog nood?

¹¹ De prioritaire nascholingen zijn gericht op competentieontwikkeling binnen schoolteams en hun externe ondersteuners en worden door diverse onderwijsinstanties vormgegeven (bv. koepels, hogescholen, en steunpunten). De (pre)waarborgregeling werd ingevoerd om de vrijgekomen middelen vanuit het buitengewoon onderwijs (BuO) door een daling in het leerlingenaantal te compenseren. Leraren uit het buitengewoon onderwijs werden in het kader hiervan verbonden aan scholen voor gewoon onderwijs met als doel hun expertise te verspreiden in deze scholen. De competentiebegeleiding is tot slot een vorm van begeleiding die georganiseerd wordt vanuit de pedagogische begeleidingsdiensten (PBD). Deze ondersteuning gaat in op specifieke vragen van ouders, schoolteams en CLB-medewerkers over het realiseren van inclusief onderwijs.

- **UITKOMSTEN met betrekking tot het M-decreet:**
 - o Wat is het gepercipieerde effect van het M-decreet op de KWALITEIT van het onderwijs?
 - o Wat zijn verwachte TOEKOMSTIGE ONTWIKKELINGEN naar aanleiding van de implementatie van het M-decreet?

Per onderdeel bespreken we de gelijkenissen en verschillen tussen de basis- en secundaire scholen die deelnamen aan dit onderzoek.

INPUT met betrekking tot het M-decreet

Welke INVULLING geven respondenten aan het M-decreet?

De invulling die directieleden, leraren, en ondersteuners geven aan het M-decreet kan onderverdeeld worden in twee grotere thema's: de leerlingen waarop het M-decreet betrekking heeft (leerlingen uit het buitengewoon onderwijs, leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (SOB), of alle leerlingen) en de vorm van participatie die men beoogt (sociale en/of academische). Zowel in het basis- als het secundair onderwijs blijkt dat hierover in de school geen eenduidige visie bestaat onder directieleden, leraren, en ondersteuners.

Wat het basisonderwijs betreft, stellen we vast dat de meerderheid van de respondenten aangeeft dat het M-decreet volgens hen betrekking heeft op leerlingen met SOB of leerlingen die voor de implementatie van het M-decreet doorverwezen werden naar het buitengewoon onderwijs. Slechts een kleine minderheid van de bevroegde directieleden, leraren en ondersteuners uit het basisonderwijs geeft aan dat het M-decreet betrekking heeft op alle leerlingen. Wat het secundair onderwijs betreft, stellen we vast dat directieleden en leraren voornamelijk aangeven dat het om alle leerlingen gaat, terwijl ondersteuners eerder aangeven dat het specifiek om leerlingen gaat die een profiel buitengewoon onderwijs hebben. Zowel in het basis- als het secundair onderwijs kunnen verschillen hierin gelinkt worden aan de functies die deze respondentengroepen opnemen binnen de school. Zo staan leraren en directieleden voornamelijk in voor het realiseren van een goede basiszorg of verhoogde zorg in de klas of op school (fase 0 en 1 van het zorgcontinuüm). De respondentengroepen van ondersteuners bestonden daarentegen zowel uit interne ondersteuners (zoals zorgcoördinatoren en leerlingenbegeleiders) als externe ondersteuners (vanuit het ondersteuningsmodel, CLB, ...). Voornamelijk deze laatste groep van ondersteuners wordt betrokken in de fase van uitbreiding van zorg of het individueel aangepast curriculum, ofwel fase 2 en 3 van het zorgcontinuüm, waarbij dan ook de groep van leerlingen met een profiel buitengewoon onderwijs toeneemt.

Daarnaast wordt – indien er verwezen wordt naar een vorm van participatie – zowel in het basis- als in het secundair onderwijs voornamelijk gewezen op academische participatie van leerlingen, en in mindere mate op sociale participatie; dit geldt zowel voor directieleden en leraren als voor ondersteuners.

Welke OPVATTINGEN leven er over het M-decreet bij respondenten?

Met betrekking tot de opvattingen over het evolueren naar meer inclusief onderwijs kunnen we besluiten dat zowel in het basis- als het secundair onderwijs, de meerderheid van de respondentengroepen van directieleden en ondersteuners, en ook leraren uit het basisonderwijs voorstanders zijn van het gedachtegoed achter deze evolutie. Als voornaamste reden wordt verwezen naar het feit dat de school een afspiegeling van de maatschappij dient te zijn en dat de evolutie naar een meer inclusief onderwijssysteem hier onderdeel van uit maakt. Wel moeten er nog een aantal praktische en organisatorische aspecten op punt gesteld worden opdat die evolutie ten gronde gerealiseerd wordt. Zowel respondenten uit het basis- als het secundair onderwijs verwijzen daarbij naar de nood aan extra middelen – onder de vorm van extra lestijden of infrastructurele aanpassingen. Op deze manier kan de leeromgeving beter afgestemd worden op de individuele noden van leerlingen met SOB. In het secundair onderwijs geeft de meerderheid van de lerarenrespondentengroepen aan tegenstander te zijn van de evolutie naar meer inclusief onderwijs. Zij geven hiervoor eveneens als reden aan dat de noodzakelijke expertise en gerichte ondersteuning om deze evolutie te bewerkstelligen, die tot nu toe wel aanwezig is en geboden wordt in het buitengewoon onderwijs, niet aanwezig is in het gewoon onderwijs. Voorts stellen we vast dat de implementatie van het M-decreet weinig wijzigingen in de opvattingen van directieleden en ondersteuners uit zowel het basis- als het secundair onderwijs teweeg heeft gebracht volgens henzelf. Dit ligt anders voor leraren. De leraren uit beide onderwijsvormen geven aan dat hun opvattingen over

de wenselijkheid om te evolueren naar een inclusief onderwijssysteem gewijzigd zijn. Voor de deelnemende leraren uit het basisonderwijs is een positieve wijziging in hun opvattingen hierover vooral gelinkt aan hun onderwijservaring en het hieraan gerelateerde stijgende competentiegevoel over het lesgeven; wanneer ze zich zelfzekerder voelen, blijken leraren meer open te staan om ook leerlingen met SOB in hun klas te verwelkomen. Deelnemende leraren uit het secundair onderwijs verwijzen als reden van een wijziging in hun opvattingen eveneens naar onderwijservaring, maar ook naar rechtstreekse ervaringen met leerlingen met SOB. In dat laatste geval bleek dat de ervaring was dat leraren daarbij onvoldoende ondersteund werden, wat dan geleid heeft tot een minder positieve attitude ten aanzien van de evolutie naar meer inclusief onderwijs. Deze wijzigingen in opvattingen in het secundair onderwijs zijn in tegenstelling tot bij leraren basisonderwijs steeds minder positief.

Wat was de IMPACT van de implementatie van het M-decreet op de leerlingeninstroom in de school?

Uit de gesprekken blijkt dat de directieleden uit de basisscholen die deelnamen aan het onderzoek doorgaans weinig tot geen veranderende leerlingeninstroom ervaren sinds de implementatie van het M-decreet. Dit geldt ook voor de helft van de directieleden uit het secundair onderwijs. De andere helft van de directies uit het secundair onderwijs wijst op een toenemende instroom van leerlingen met SOB, vooral in de eerste graad van de B-stroom.

De meerderheid van de directieleden uit het basisonderwijs en de helft van de directieleden uit het secundair onderwijs geven wel aan dat ze bij hen op school reeds voor de implementatie van het M-decreet van start waren gegaan met het treffen van voorbereidingen om leerlingen met SOB op te vangen. Hieruit kan afgeleid worden dat de meerderheid van de deelnemende scholen reeds voor de implementatie van het M-decreet de nood ervoer om tegemoet te komen aan SOB van leerlingen in hun school.

Vooral directieleden uit het secundair onderwijs zijn bezorgd om te evolueren naar een zorgconcentratieschool, dat is een school waarin meer leerlingen met SOB dan representatief voor de omgeving waarin de school gelegen is, les komen volgen. Volgens deze directies blijkt de sociale media leerlingen met SOB en hun ouders in hun keuze voor gewoon onderwijs te versterken. Tot slot wordt aangegeven dat het M-decreet ook als een paraplu-begrip aangegrepen wordt voor bredere maatschappelijke ontwikkelingen die al langer dan de implementatie van het M-decreet aan de gang zijn. Hiermee doelt men bijvoorbeeld op de stijgende diversiteit in de populatie, en dus ook in de leerlingenpopulatie op school, waardoor in heel wat scholen reeds de nood ontstond om een meer gedifferentieerde aanpak te hanteren in de klas. Deze aanpak vraagt inspanningen van het schoolteam en stuit hierdoor soms op weerstand. Het M-decreet heeft het belang om nog meer in te zetten op differentiëren naargelang de onderwijsbehoeften van de leerlingen in de klas aangescherpt. In de schoolteams werd het M-decreet dan ook aangegrepen als een rechtsgeldig argument om nog meer in te zetten op differentiatie in de klas en op school. Het M-decreet wordt dus enerzijds gezien als een katalysator om meer differentiatie te bewerkstelligen, wat als positief gepercipieerd wordt, maar het legt ook een veel grotere druk op scholen en leraren, wat als negatief ervaren wordt.

Op welke manier wordt ingezet op PROFESSIONALISERING van lerarenteams?

Zowel voor het basis- als het secundair onderwijs geldt dat zo goed als alle scholen (n=19) genoten hebben van een professionaliseringsinitiatief gefinancierd door de Vlaamse Overheid. De redenen voor deelname hieraan varieerden van school tot school. Zo gaven sommige scholen aan te vertrekken vanuit een eigen concrete ondersteuningsnood die zij ervoerden, maar gaven anderen aan zicht te willen krijgen op de mate waarin zij het M-decreet op de school geïmplementeerd hadden, of werd de stimulans voor deelname vanuit de scholengemeenschap gegeven. Specifiek voor het secundair onderwijs stellen we ook een ondersteuningsvraag vast ten aanzien van het uitwerken van het zorgbeleid en de zorgpraktijk op school. Voor het basisonderwijs bestond de aard van de nascholingsinitiatieven steeds uit casusbesprekingen buiten de klas maar op de school, maar bij twee van de drie initiatieven bestond de hoofdactiviteit uit theoretische uiteenzettingen buiten de school. Voor het secundair onderwijs lag de focus bij het nascholingsinitiatief eveneens eerder op het geven van een theoretische uiteenzetting - doorgaans in de school -, en het uitwerken van een zorgvisie en -beleid op de school. De (pre)waarborgondersteuning in het basis- en secundair onderwijs vertrok daarentegen steevast

vanuit ondersteuning in de klas en/of ook casusbesprekingen buiten de klas, af en toe aangevuld met een theoretische uiteenzetting in of buiten de school. De competentiebegeleiding bestond in het basisonderwijs steeds uit een casusbespreking, eventueel aangevuld met een theoretische uiteenzetting in de school. In het secundair heeft de competentiebegeleiding telkens een verschillende invulling gekregen, steeds op de school: een theoretische uiteenzetting, uitwerken van een zorgvisie en -beleid, of een casusbespreking.

De ervaringen in het basis- en secundair onderwijs met deze professionaliseringsactiviteiten zijn uiteenlopend. Voor beide onderwijsvormen geldt dat wanneer het initiatief aansloot bij de eigen praktijk, het als een meerwaarde beschouwd werd. Voor de (pre)waarborgondersteuning konden nog enkele specifieke randvoorwaarden afgeleid worden, namelijk dat ondersteuners en schoolactoren een duurzame relatie kunnen uitbouwen, dat de school een openklasdeurenbeleid voert, zorgen voor een match tussen de ondersteuningsvraag en de aangereikte expertise van ondersteuners, evenals het afstemmen van verwachtingen van schoolactoren ten aanzien van ondersteuners en omgekeerd. Voor het secundair onderwijs stellen we daarenboven vast dat ondersteuning die inzet op het uitwerken van een zorgvisie en -beleid in de school, volgens de directieleden de meeste veranderingen in de praktijk teweeg heeft gebracht en dus de grootste gepercipieerde impact heeft gerealiseerd.

Zowel voor de basis- als secundaire scholen die deelnamen aan dit onderzoek stellen we vast dat zij niet enkel deelnamen aan initiatieven van de overheid, maar ook nog diverse andere activiteiten initieerden, zoals hospiteren in andere scholen, de invoering van co-teaching of de organisatie van structureel zorgoverleg op niveau van de scholengemeenschap in het basisonderwijs of deelname aan andere nascholingen of de uitbreiding van de functie van de leerlingbegeleider in het secundair onderwijs. In het secundair onderwijs werden ook soms leden van het schoolteam herschoold via het volgen van een langdurige opleiding of werd nieuw personeel aangenomen.

PROCES met betrekking tot de implementatie van het M-decreet

In welke IMPLEMENTATIEFASE (Fixsen, 2013) bevindt de school zich?

Voor het basisonderwijs stellen we vast dat de gepercipieerde fase van implementatie van het M-decreet volgens directieleden, leraren en ondersteuners in de bevraagde basisscholen enigszins of grotendeels samenvalt met de mate van uitwerking van het zorgbeleid volgens de meest recente doorlichtingsverslagen. Hieruit kan afgeleid worden dat leraren en ondersteuners, maar vooral de directieleden van deze scholen doorgaans eenzelfde kijk hebben op de fase van implementatie van het M-decreet in hun school als externe onafhankelijke waarnemers.

Voor de bevraagde scholen uit het secundair onderwijs stellen we dit niet vast. We vermoeden dat dit samenhangt met de meer complexe organisatie van het secundair onderwijs en de grootte van de school. Secundaire scholen hebben doorgaans een (veel) groter lerarenteam en een grotere leerlingenpopulatie. Daarenboven hebben secundaire scholen ook meerdere onderwijsvormen en richtingen, die vaak eigen entiteiten vormen met eigen gewoontes en procedures, wat kan leiden tot andere snelheden inzake de implementatie van het M-decreet.

Voor zowel het basis- als het secundair onderwijs stellen we wel vast dat directieleden over het algemeen een positiever beeld hebben over de implementatiefase waarin de school zich bevindt, dan ondersteuners en leraren.

Daarnaast geeft slechts één respondentengroep van ondersteuners uit het basisonderwijs aan dat het M-decreet bij hen op school niet van toepassing is. Dat de grote meerderheid dit niet aangeeft is positief, aangezien het M-decreet op elke school betrekking heeft.

Onderstaande gaat dieper in op wat er concreet veranderd is sinds de implementatie van het M-decreet op de school; de rol van directieleden, leraren en ondersteuners hierbij; waaraan voornamelijk belang wordt gehecht; en wat al goed loopt en wat nog niet.

Opvallend is dat in de meerderheid van de basisscholen en in de helft van de secundaire scholen minstens één respondentengroep van directieleden, leraren, of ondersteuners aangeeft dat er voor hen over het algemeen *weinig tot niets veranderd* is sinds de implementatie van het M-decreet. Als reden hiervoor worden bredere

maatschappelijke tendensen aangehaald, zoals de stijging van diversiteit in de maatschappij, waardoor de scholen reeds voor de implementatie van het M-decreet de nood ervoeren om aanpassingen in de klaspraktijk te doen.

Toch wijzen andere respondenten wél op veranderingen, zowel op micro- (klas) als op mesoniveau (school). Voor het basisonderwijs vermelden respondenten bijvoorbeeld dat ze in de klas meer zijn gaan differentiëren. Voor het secundair onderwijs wijzen de respondenten voornamelijk op het doorvoeren van aanpassingen in de klas (en op school) specifiek voor leerlingen met SOB, evenals het uitwerken van gepaste begeleidingsplannen voor leerlingen met SOB. Daarnaast wordt zowel in het basis- als het secundair onderwijs de invoering van co-teaching vermeld. In het secundair onderwijs worden ook negatieve aspecten benoemd zoals de verhoogde planlast en de weerstand die is ontstaan omwille van onduidelijkheid over de meerwaarde van het M-decreet. Opvallend is verder dat in de meerderheid van de basisscholen leraren aangeven dat er minder leerlingen doorverwezen worden naar het buitengewoon onderwijs. In het secundair onderwijs wordt dit slechts eenmalig vermeld door een respondentengroep van ondersteuners. Daarnaast wordt zowel in het basis- als het secundair onderwijs gewezen op de implementatie van het zorgcontinuüm in het zorgbeleid en de praktijk van de school, en op de schoolbrede mindshift die meer vertrekt vanuit het kijken naar onderwijsbehoeften van leerlingen en de brede basiszorg vooropstelt. De leraar wordt hierin als eerstelijnszorgverstreker centraal gesteld, want hij dient dagelijks een antwoord te bieden op de onderwijsnoden van leerlingen.

Als we kijken naar de *rollen* of taken die directieleden, leraren, en ondersteuners opnemen in de implementatie van het M-decreet op de school, dan stellen we vast zowel voor het basis- als het secundair onderwijs gelijkenissen terugkomen. Directieleden nemen zowel in het basis- als het secundair onderwijs voornamelijk de rol op van facilitator of procesbegeleider van deze implementatie op mesoniveau (school), terwijl ondersteuners en leraren meer met specifieke leerlingen aan de slag gaan in de klas (microniveau). Ondersteuners richten zich hierbij voornamelijk op het ondersteunen van leraren – zoals ook decretaal opgelegd -, terwijl leraren focussen op de ondersteuning van leerlingen.

Als we hen vragen waarop zij voornamelijk inzetten bij de implementatie van het M-decreet, dan geven directieleden, leraren, en ondersteuners uit zowel het basis- als het secundair onderwijs aan voornamelijk *belang te hechten* aan het welbevinden van leerlingen, evenals – maar net in iets mindere mate – aan de leerprestaties van leerlingen. Dit ligt niet in lijn met het eerdere antwoord van de respondenten ten aanzien van de invulling van het M-decreet. Daar werd de academische participatie eerder aangehaald dan de sociale participatie van leerlingen. We besluiten hieruit dat er binnen de bevraagde basis- en secundaire scholen aandacht is voor zowel het welbevinden als de leerprestaties van leerlingen met SOB. Daarnaast stellen we vast dat zowel in het basis- als in het secundair onderwijs een duidelijke focus op de ondersteuning van leraren terugkomt, waarbij in de bevraagde secundaire scholen ook het welbevinden van leraren expliciet wordt aangehaald. Dit hangt wellicht samen met het gegeven dat er zowel in het basis- als in het secundair onderwijs sterk wordt ingezet op het creëren van een krachtige leeromgeving, waarbij een sterke brede basiszorg vooropgesteld wordt, maar ook sterke verhoogde zorg beoogd wordt. Tot slot wordt ook de ondersteuning van ouders vermeld in het secundair onderwijs, maar in mindere mate.

Zowel voor het basis- als het secundair onderwijs stellen we heel wat overeenkomsten vast in wat *al goed loopt* volgens directieleden, leraren, en ondersteuners inzake de implementatie van het M-decreet. Op mesoniveau (school) wordt de bereidheid van het schoolteam sterk naar voren geschoven, evenals het hebben van een sterk zorgteam. Ook het inzetten op externe samenwerkingen wordt zowel in het basis- als in het secundair onderwijs vermeld. Eveneens wordt in beide onderwijsvormen een mindshift in het denken en handelen ten aanzien van leerlingen met SOB aangehaald, evenals het ervaren van meer openheid rond zorgvragen met betrekking tot de ondersteuning van leerlingen met SOB en de communicatie naar ouders toe. In het secundair onderwijs wordt ook nog de versterkte brede basiszorg aangehaald en het voeren van intakeklassenraden.

Wat het microniveau (klasniveau) betreft, worden zowel in het basis- als het secundair onderwijs twee dezelfde aspecten vermeld die reeds goed lopen, namelijk: differentiëren in de klas en het centraal stellen van onderwijsbehoeften van leerlingen. Beide gaan hand in hand; respondenten hebben steeds meer het gevoel dat ze tegemoet kunnen komen aan SOB van leerlingen, doordat zij manieren van werken gevonden hebben waardoor ze meer en gericht kunnen differentiëren. In het basisonderwijs wordt daarbij voornamelijk naar

andere werkvormen gerefereerd (zoals bijvoorbeeld de werking volgens een sporenbeleid), in het secundair onderwijs gaat het meer over flexibele leerwegen voor leerlingen en de inrichting van bepaalde ruimtes (bijvoorbeeld het opzetten van een 'leercentrum' of het ter beschikking hebben van een groot klaslokaal waarin aan co-teaching gedaan kan worden).

Wanneer we beluisteren wat nog *niet goed loopt* sinds de implementatie van het M-decreet volgens directieleden, leraren, en ondersteuners uit de deelnemende basis- en secundaire scholen, dan blijkt dat er nog steeds nood is aan meer externe en interne ondersteuning voor leraren. Dit komt sterker naar voren in de basisscholen dan in de secundaire scholen. In de secundaire scholen wordt ook het handelingsbekwaam maken van leraren naar voren geschoven en de wens om het systeem van co-teaching uit te breiden. Daarnaast vermelden minstens één respondentengroep – van directieleden, leraren of ondersteuners - in de helft van de scholen uit het basisonderwijs en twee respondentengroepen uit het secundair onderwijs dat zij positief staan ten aanzien van de evolutie naar meer inclusief onderwijs, maar dat deze mindshift zich nog niet bij alle leden van het schoolteam voltrokken heeft. Ook de nood aan betere communicatie met ouders wordt door zowel respondentengroepen uit het basis- als het secundair onderwijs vermeld. Daarnaast vermelden respondentengroepen uit het basisonderwijs nood te hebben aan meer duidelijkheid inzake redelijke aanpassingen. Niet zozeer over de 'redelijkheid', maar juist over de 'onredelijkheid' van gevraagde aanpassingen, wenst men duidelijkere richtlijnen. In het secundair onderwijs wordt dan weer de noodzaak aan meer uniformiteit onder alle leraren inzake het toepassen van redelijke aanpassingen voor leerlingen met SOB vermeld en de verhoogde planlast. Zowel respondentengroepen uit het basis- als secundair onderwijs vermelden verder de wenselijkheid van een meer aangepaste schoolinfrastructuur en de nood aan meer middelen (voor de aankoop van ondersteunend materiaal of met oog op het aannemen van extra personeel) om inclusief onderwijs waar te maken.

Wat nog niet goed loopt op klasniveau, is zowel voor het basis- als het secundair onderwijs: binnenklasdifferentiatie en de hiermee gepaard gaande evaluatiepraktijk (waarop gefocust wordt binnen onderzoekslijn 1.6: 'Evaluatiebeleid en diversiteit' binnen SONO) en het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen. In het basisonderwijs wordt daarnaast nog het omgaan met leerlingen met een cognitieve beperking aangehaald en in het secundair onderwijs de communicatie naar leerlingen met SOB zelf. De ervaringen rond binnenklasdifferentiatie zijn dus heel divers. Volgens sommige respondenten loopt dit al veel beter sinds het M-decreet, terwijl anderen hier juist nog heel veel moeilijkheden rond ervaren, en dit zowel in het basis- als het secundair onderwijs. Respondenten worstelen vooral nog met de evaluatie wanneer sterk gedifferentieerd wordt.

Welke ONDERSTEUNING wordt er geboden aan LEERLINGEN met SOB?

Het inschrijvingsbeleid

We stellen vast dat zowel in het basis- als het secundair onderwijs meestal minstens één respondentengroep – doorgaans directieleden, maar soms ook ondersteuners of leraren - zich er bewust van is dat ouders het recht hebben om hun kind in te schrijven in de school. Het valt op dat meer directieleden uit het basisonderwijs dit expliciet aanhalen dan directieleden uit het secundair onderwijs. Nochtans is dit een belangrijk uitgangspunt van het M-decreet. Het inschrijvingsrecht vormt immers een essentieel vertrekpunt bij de evolutie naar een meer inclusief onderwijssysteem. Wat betreft het inschrijven onder ontbindende voorwaarde, stellen we eveneens vast dat hierover meer gerapporteerd werd door directieleden, leraren, en ondersteuners uit het basisonderwijs dan uit het secundair onderwijs. Het zijn vooral de directieleden die verwijzen naar het inschrijvingsrecht en de mogelijkheid tot inschrijving onder ontbindende voorwaarde: een meerderheid van de directieleden uit het basisonderwijs en de helft van de directieleden uit het secundair onderwijs. Dit is niet verwonderlijk aangezien in beide onderwijsvormen vooral directieleden toekomstige leerlingen 'met SOB' in de school inschrijven. Daarnaast worden zowel in het basis- als secundair onderwijs gelijkaardige procedures voor het inschrijven van leerlingen met SOB gehanteerd. In alle gevallen wordt de directie betrokken en doorgaans wordt ook een intern lid van het zorgteam of de leerlingenbegeleiding betrokken. In de helft van de bevroegde basisscholen en een minderheid van de secundaire scholen wordt beklemtoond dat daarbij eerlijke communicatie naar ouders toe hoog in het vaandel gedragen wordt.

Alvorens een leerling met SOB in te schrijven, merken we dat er zowel in het basis- als het secundair onderwijs een overleg met ouders plaats vindt, met uitzondering van één secundaire school. In het secundair onderwijs wordt de beslissing meestal ook aan de (toekomstige) leerling meegedeeld in een soort ‘terugkoppelingsgesprek’, terwijl dit in het basisonderwijs maar voor één school gerapporteerd wordt. Eerder onderzoek wijst ook uit dat leerlingen met SOB in het lager onderwijs minder betrokken worden in vergelijking met het secundair onderwijs en wijt dit aan de leeftijd van de leerlingen. In de helft van de onderzochte scholen voor het basisonderwijs worden ook leraren betrokken bij deze gesprekken met ouders, maar in het secundair onderwijs wordt dit niet vermeld. Dit kan verklaard worden door de organisatie binnen het onderwijsniveau. In het basisonderwijs wordt de leerling doorgaans een heel schooljaar opgevolgd door één leraar, terwijl dit in het secundair onderwijs meerdere leraren zijn. Voor directieleden uit het basisonderwijs is het bijgevolg meer vanzelfsprekend om ook die ene leraar bij het overleg te betrekken. Daarnaast zal deze leraar – doorgaans een heel schooljaar en voltijds - alleen les geven aan de leerling met SOB, waardoor zijn instemming van groter belang wordt geacht. Wel blijken leraren en directieleden uit de helft van de basisscholen een andere kijk te hebben op de mate van betrokkenheid, waarbij de directieleden aangeven dat de leraren actief gehoord worden tijdens het inschrijvingsproces, terwijl de leraren zelf aangeven dat zij enkel nadien geïnformeerd worden over de inschrijving. Dit wijst erop dat zowel in het basis- als secundair onderwijs leraren zich weinig betrokken voelen bij het inschrijven van leerlingen met SOB. Leraren vermelden tegelijk ook dat het al dan niet inschrijven van een leerling, de bevoegdheid is van de directie en dat zij doorgaans meegaan in de beslissing die hierover door directieleden gemaakt wordt.

Hoewel ze aangeven dat ze nog nooit een leerling geweigerd hebben om zich in te schrijven op school, blijken directieleden uit zowel het basis- als het secundair onderwijs ontradingstrategieën te hanteren, zoals: een doorverwijzing voorbereiden naar het buitengewoon onderwijs na de officiële inschrijving, afraden om zich in te schrijven voorafgaand aan de officiële inschrijving, en leerlingen kort na inschrijving tijdelijk uitsluiten. Als redenen worden hiervoor aangehaald: de haalbaarheid van de afgesproken ondersteuning op school, de specifieke problematiek van de leerling zelf, en dat de leerling een gevaar vormt voor zichzelf en medeleerlingen. In het basisonderwijs worden ook nog de leerontwikkelingen van de leerling in kwestie aangehaald en in geval van doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs het gegeven dat de thuiscontext niet de nodige ondersteuning kan bieden of inschakelen. In het secundair onderwijs wordt ook nog de onaangepaste schoolinfrastructuur vermeld. Zowel respondenten uit het basis- als het secundair onderwijs geven doorgaans aan dat ouders uiteindelijk de suggestie van de school volgen en hun kind in een andere school inschrijven. In hoeverre deze inschrijving in een andere school echt als eigen keuze ervaren wordt door deze ouders, is niet geweten.

Vignetten: Zullen EMRE, SARAH en MAX ingeschreven worden?

Eerder onderzoek toont aan dat leraren en leerlingen voornamelijk negatievere attitudes hebben ten aanzien van de inclusie van leerlingen met gedragsproblemen en een cognitieve beperking dan ten aanzien van de inclusie van leerlingen met een fysieke of zintuiglijke beperking (Van Mieghem et al., 2018). Opdat we ook leraren, ondersteuners, en leerlingen wilden bevragen over hun visie op het ‘recht op inschrijven in een gewone school’ ten aanzien van leerlingen met deze beperkingen, werden aan hen telkens drie vignetten voorgelegd van fictieve leerlingen. Emre is een jongen met gedrags- en psychosociale problemen. Sarah is een meisje met leer- en ontwikkelingsmoeilijkheden. Max ten slotte is een jongen met een diagnose van een verstandelijke beperking.

Voor het basisonderwijs stellen we vast dat de meerderheid van de respondentgroepen aangeeft dat elke fictieve leerling ingeschreven kan worden of – voor de leerlingen, dat hij/zij - bij hen in de klas mag komen te zitten. We stellen wel een verschil in percepties vast tussen ondersteuners en leraren. Leraren en ondersteuners geven eerder aan dat ze de leerling met een verstandelijke beperking (zoals Max) niet zullen inschrijven op school of staan hier meer weigerachtig tegenover. Leerlingen hebben dan weer meer bedenkingen bij een klasgenoot met gedragsproblemen (zoals Emre). Zij zijn vooral bekommerd om hun eigen veiligheid.

Voor het secundair onderwijs stellen we vast dat leraren, ondersteuners, en leerlingen over het algemeen meer negatief antwoorden op de inschrijving van leerlingen zoals Emre, Sarah, en Max dan de respondenten uit het

basisonderwijs. We zien dat voornamelijk bij Max dat er veel bedenkingen geuit worden door leraren, ondersteuners en leerlingen. Bij Max wordt ook vaak aangegeven dat een inschrijving eerder onmogelijk lijkt. Voor Sarah stellen we vast dat ook heel wat bedenkingen geuit worden, maar men er doorgaans vanuit gaat dat zij ingeschreven zal worden. Voor Emre heeft slechts een kleine minderheid van de leraren en ondersteuners bedenkingen. Leerlingen hebben daarentegen wel meer bedenkingen bij het inschrijven van Emre, waarbij ook een minderheid aangeeft Emre niet in hun klas of school te willen hebben. Hiervoor hanteren zij eenzelfde redenering als de leerlingen van het basisonderwijs.

Redelijke aanpassingen

Met betrekking tot de implementatie van redelijke aanpassingen merken we op dat in het basis- en secundair onderwijs een verschillend beleid gehanteerd wordt. Voor het basisonderwijs blijkt dat de klasleraar van de leerling met SOB doorgaans meer als spilfiguur beschouwd wordt inzake het doorgeven van informatie over moeilijkheden met de leerling in kwestie. Vervolgens wordt hierover meestal formeel intern overleg gepleegd met de leden van het zorgteam en eventueel de directeur om redelijke aanpassingen af te spreken. Wanneer dit ontoereikend blijkt, wordt de stap naar het CLB gezet. Voor het secundair onderwijs stellen we vast dat een meer eenduidige procedure terugkomt, waarbij doorgaans de (pedagogisch) directeur, betrokken leraren, interne ondersteuners (i.c. leerlingbegeleiders) en vaak ook de CLB-medewerker medezeggenschap hebben in de beslissingen over het toekennen van redelijke aanpassingen. Dit in tegenstelling tot het basisonderwijs waarbij de leraar deze bevoegdheid opneemt. Meestal gaat het in het secundair onderwijs over een voorstel dat gedaan wordt vanuit de (pedagogisch) directeur, interne ondersteuners, en indien van toepassing het CLB, en vervolgens bekrachtigd wordt door de betrokken leraren. Doorgaans worden redelijke aanpassingen in het secundair onderwijs besproken tijdens een formeel structureel ingepland overleg – de klassenraad –, maar enkele secundaire scholen kiezen ervoor om dit eerder via een formeel occasioneel overleg te laten doorgaan, of pro-forma overleg met leraren te voorzien indien dit nodig blijkt. Het is opvallend dat het CLB in het basisonderwijs minder bij het afspreken van redelijke aanpassingen voor leerlingen wordt betrokken. Daarnaast is het eveneens opmerkelijk dat zowel in het basis- als secundair onderwijs ouders maar in een minderheid van de bevroegde scholen vermeld worden. Ook leerlingen worden zelden gehoord wanneer er redelijke aanpassingen worden bepaald. Slechts één secundaire school geeft aan de leerling in kwestie te betrekken. Voor zowel het basis- als het secundair onderwijs melden zo goed als alle directieleden dat ze weerstand vanuit het schoolteam ervaren ten aanzien van het toepassen van redelijke aanpassingen. Deze weerstand wordt aangepakt door het voeren van gesprekken en het maken van duidelijke afspraken. Eén directielid uit het basisonderwijs ervoer naar eigen zeggen geen weerstand omdat hij vertrekt vanuit het principe dat alle redelijke aanpassingen vanuit het schoolteam zelf dienen te komen, weliswaar met enige sturing.

Het individueel aangepast curriculum (IAC)

Zowel in het basis- als in het secundair onderwijs stellen we vast dat er onduidelijkheid en begripsverwarring heerst rond het individueel aangepast curriculum (IAC). Naast deze term wordt er immers ook gesproken over een 'individueel aangepast leertraject', dat een eigen invulling krijgt. Volgens de participanten gaat het in beide gevallen over een vorm van dispensatie van eindtermen. Wat echter niet alle leraren en ondersteuners weten is dat deze verschillen inzake het al dan niet hebben van een verslag waardoor de leerling de mogelijkheid heeft om naar het buitengewoon onderwijs over te stappen. In het basisonderwijs vinden sommige respondenten een IAC overbodig omdat de mogelijkheid bestaat om leerlingen die de leerdoelen van het vierde leerjaar behalen rechtstreeks te laten doorstromen naar het beroepsvoorbereidend leerjaar, waarvoor geen getuigschrift nodig is. Uit bovenstaande kan besloten worden dat er onduidelijkheden zijn onder de respondenten ten aanzien van de begrippen 'individueel aangepast traject' en 'individueel aangepast curriculum' (of IAC). Eveneens stellen we vast dat respondenten een eigen invulling geven aan een IAC, gelinkt aan de eigen ervaringen binnen de school met leerlingen met SOB en de mate waarin het zorgbeleid uitgewerkt is. Wanneer een school een sterk uitgewerkt zorgbeleid heeft, evenals veel leerlingen met SOB, dan merken we op dat leerlingen met SOB systematisch in een 'lagere' fase van het zorgcontinuüm geplaatst worden. Terwijl scholen met een minder sterk uitgewerkt zorgbeleid en weinig leerlingen met SOB, deze leerlingen systematisch in een hogere fase van het zorgcontinuüm plaatsen.

Met oog op de uitwerking en implementatie van een kwaliteitsvol IAC, halen leraren en ondersteuners uit zowel het basis- als het secundair onderwijs heel wat aspecten aan. In het basisonderwijs worden in de eerste plaats heel wat praktische aspecten vermeld, zoals de bereidheid van leraren om een IAC uit te werken en vorm te geven, de beschikbare ondersteuning voor de leraar en de haalbaarheid in de klas (er dient voldoende ondersteunend materiaal voorzien te worden om het IAC vorm te kunnen geven). Op de tweede plaats stellen we vast dat aspecten gerelateerd aan de inhoudelijke invulling van een IAC terugkomen, waarbij vermeld wordt dat dit individuele curriculum afgestemd dient te zijn op de toekomstmogelijkheden van de leerling in kwestie, er hierover duidelijke afspraken met ouders dienen gemaakt te worden, het gericht moet zijn op het aanleren van basisvaardigheden, en dient rekening te houden met interesses van de leerling. Tot slot worden er ook nog enkele gewenste leerlingenkenmerken aangehaald. Zo stellen leraren en ondersteuners uit het basisonderwijs voorop dat de leerling met een IAC leervorderingen dient te blijven maken. Daarnaast is voor sommige respondenten ook het welbevinden van de leerling belangrijk, maar dit wordt minder vermeld dat de leervorderingen. Ook hechten vooral leraren belang aan een positieve werkhouding van de leerling en het feit dat de leerling zelfstandig kan werken in de klas.

Voor het secundair onderwijs stellen we vast dat dezelfde elementen terugkomen, maar in een andere volgorde van belangrijkheid. Zo verwijzen leraren en ondersteuners het vaakst naar gewenste leerlingenkenmerken, waarbij zij het welbevinden van de leerling met een IAC belangrijker vinden nog dan het maken van leervorderingen. Daarnaast wordt ook het hebben van een positieve werkhouding van de leerling vermeld, evenals het in rekening brengen van de aard van de beperking en daaraan gelinkt het 'kunnen' van de leerling. Verder komen voornamelijk praktische aspecten aan bod, waarbij net zoals in het basisonderwijs de bereidheid vanuit het schoolteam vermeld wordt, en de ondersteuning voor de leraar in de klas, maar ook de haalbaarheid in de klas waarbij voornamelijk medeleerlingen geen negatieve gevolgen mogen ondervinden van het feit dat een klasgenoot een IAC heeft (bv. vertragen van het lestempo). Het valt hierbij op dat leraren uit het secundair onderwijs meer verwijzen naar mogelijke negatieve gevolgen van een IAC voor medeleerlingen dan naar negatieve gevolgen voor zichzelf (zoals bv. mogelijke planlast). Daarnaast geven leraren en ondersteuners uit het secundair onderwijs nog aan dat het uitwerken van aangepaste evaluatiemethoden als ondersteunend ervaren wordt, dat het IAC schoolbreed een prioriteit dient te zijn – niet afhankelijk van één leraar -, waarbij ook de (pedagogisch) directeur zijn verantwoordelijkheid dient op te nemen in de ontwikkeling van een visie en beleid rond het schoolbreed implementeren van een IAC. Tot slot vermelden leraren en ondersteuners uit het secundair onderwijs ook nog aspecten met betrekking tot de inhoudelijke invulling van een IAC. Net zoals het basisonderwijs vinden respondenten dat een IAC afgestemd moet zijn op de (toekomst)mogelijkheden van de leerling in kwestie. Ook wordt – net zoals in het basisonderwijs – niet alleen gewezen op de noodzaak om de inhoud van het IAC goed af te stemmen tussen de ouders en het schoolteam, maar ook om dit met de leerling in kwestie te doen. Tot slot wordt nog als bekommernis aangegeven dat een IAC een zinvolle invulling moet krijgen, zodat het niet 'als bezigheidstherapie' bestempeld kan worden.

Welke ONDERSTEUNING wordt er geboden aan LERAREN voor leerlingen met SOB?

Voor het basisonderwijs stellen we vast dat leraren voornamelijk aangeven dat ondersteuning verschaft wordt door interne leden van het zorgteam. Leraren uit het secundair onderwijs geven aan ondersteund te worden door collega-leraren en ook interne leden van het zorgteam en/of leerlingenbegeleiding. Ook het aandeel van externen (zowel ondersteuners met een achtergrond in het buitengewoon onderwijs als therapeuten) wordt in beide onderwijsvormen erkend. Zowel in het basis- als in het secundair onderwijs geeft een kleine minderheid van de leraren ook ondersteuning vanuit de directie aan, en zowel in één basisschool als in één secundaire school wordt ondersteuning vanuit het CLB vermeld. Hierbij geven zowel leraren uit het basis- als het secundair onderwijs aan voornamelijk ondersteund te worden in het zoeken naar concrete oplossingen voor gestelde problemen en dus vraaggestuurde ondersteuning te verkrijgen. In het basisonderwijs wordt deze ondersteuning doorgaans verschaft door mee te draaien in de klas. In het secundair onderwijs varieert dit van ondersteuning in de klas tot leerlingen uit de klas te halen, of het uitwerken van een zorgbeleid op schoolniveau. De primaire focus van de ondersteuning in het basisonderwijs ligt doorgaans bij de leerling, maar enkele scholen zetten in de eerste plaats ook in op ondersteuning van de leraar om leerlingen met SOB te ondersteunen. In het secundair onderwijs stellen we vast dat de primaire focus van de ondersteuning net iets meer bij de leraar ligt. Tot slot

melden alle leraren uit de bevroegde basisscholen en de meerderheid van de leraren uit de bevroegde secundaire scholen dat ze de geboden ondersteuning ontoereikend vinden.

Aan welke ONDERSTEUNING is nog nood?

Zowel in het basis- als secundair onderwijs worden nog heel wat ondersteuningsnoden geuit door directieleden, leraren en ondersteuners. Deze variëren van inspiratie van externen tot nog meer ondersteuning voorzien in de school.

Zowel in het basis- als het secundair onderwijs wordt verwezen naar het feit dat er nood is aan *inspiratie van externen* met een achtergrond in het buitengewoon onderwijs of een goede onderwijspraktijk gericht op leerlingen met SOB. Qua vorm van ondersteuning wordt in beide onderwijsvormen collegiale consultatie vermeld, waarbij men doelt op het in gesprek kunnen gaan met externe experts. In het secundair onderwijs wordt ook vermeld dat er niet zozeer nood is aan 'bijscholing' maar wel aan een grondige 'herscholing' waarbij een intensievere en langer durende professionalisering voor ogen gehouden wordt. Zowel in het basis- als in het secundair onderwijs worden concrete voorbeelden van gewenste thema's waar bij- of herscholing rond nodig is, vermeld. Deze hebben voornamelijk als doel in te spelen op de concrete ondersteuningsnoden die leden van het schoolteam hebben. Opvallend is dat deze thema's (zoals differentiëren, omgaan met leerlingen met gedragsproblemen, klasmanagement, herstelgericht werken, co-teaching, ...) reeds in het nascholingsaanbod terug te vinden zijn (zie bv. <https://cno.uantwerpen.be>). Blijkbaar is dit aanbod ontoereikend of onvoldoende bekend.

Verder is er zowel in het basis- als in het secundair onderwijs nood aan meer *ondersteuning in de school*. Er wordt dan verwezen naar ondersteuning in de vorm van co-teaching of collegiale consultatie met collega's. In het secundair onderwijs wordt ook nog het structureel inbouwen van overleg rond de aanpak van leerlingen met SOB in de klas vermeld, regelmatig overleg over gevolgen of aspecten van het M-decreet, en meer controle op de uitvoering van afgesproken maatregelen door heel het team. Ook worden door respondenten uit het secundair onderwijs nog verschillende concrete actiepunten aangehaald, zoals: een schoolbreed plan van aanpak opstellen inzake maatregelen voor leerlingen met SOB, het evolueren van een leerlingenbegeleiding naar een leerlingen- én lerarenbegeleiding, en het uitbouwen van een sterke basiszorg. Zowel volgens respondenten uit het basis- als het secundair onderwijs, kan deze ondersteuning gerealiseerd worden indien het interne zorgteam/cel leerlingenbegeleiding wordt uitgebreid (zodat onder meer ook aan crisisopvang kan gedaan worden voor leerlingen die een time-out kregen), wanneer externe ondersteuners meer tips in de klas komen geven, en er meer ondersteuning komt vanuit het CLB. Voor het secundair onderwijs wordt ook nog ondersteuning vanwege de pedagogische begeleidingsdiensten vermeld. Ook organisatorische aanpassingen worden door respondenten uit beide onderwijsvormen vermeld. Zowel in het basis- als in het secundair onderwijs willen respondenten graag kleinere klasgroepen. In het basisonderwijs wil men daarnaast ook materiaal waarmee leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen gaan en in het secundair onderwijs wenst men ook meer infrastructureel aangepaste ruimtes op school.

Toch merken we ook zowel in het basis- als secundair onderwijs op dat leraren meer ondersteuningsnoden ervaren dan directieleden en ondersteuners. Leraren dienen immers dagdagelijks creatief om te gaan met SOB van leerlingen. Directieleden en ondersteuners kunnen hierin meer afstand behouden en hanteren eerder een meta-perspectief vanuit hun functies. Toch geeft deze vorm van weerstand bij leraren aan dat zij heel betrokken zijn en het beste willen voor hun leerlingen. Leraren willen immers aan alle SOB van hun leerlingen tegemoet komen, maar dit is een leerproces waarin succeservaringen cruciaal zijn.

Als het van leerlingen uit het basisonderwijs zou afhangen, dan willen zij vooral inzetten op extra ondersteuning via een extra leraar in de klas die de zorg voor leerlingen met SOB op zich neemt. Leerlingen uit het secundair onderwijs geven dan weer voornamelijk aan dat er ingezet moet worden op het ontwikkelen van een aanpak rond pesten en dus het verkrijgen van een respectvolle houding tussen leerlingen onderling. Ook zien zij een oplossing in het verschaffen van extra uitleg door de klasleraar bij opdrachten en toetsen.

UITKOMSTEN met betrekking tot het M-decreet

Wat is het gepercipieerde effect van het M-decreet op de KWALITEIT van het onderwijs?

Wat betreft het gepercipieerde effect van het M-decreet op de kwaliteit van het onderwijs, stellen we vast dat respondenten uit het basisonderwijs hier over het algemeen positiever tegenover staan dan respondenten uit het secundair onderwijs. Respondenten uit het basisonderwijs geven eerder aan dat door concrete wijzigingen in de klaspraktijk en een algemene attitudewijziging ten aanzien van het kijken naar leerlingen met SOB (van een deficit naar een meer sociaal model) de kwaliteit van het onderwijs (eerder) gestegen is. Respondentengroepen – bestaande uit directieleden, leraren, of ondersteuners - uit het secundair onderwijs geven daarentegen eerder aan dat de kwaliteit hetzelfde gebleven is. Als redenen geven respondenten uit zowel het basis- als het secundair onderwijs hiervoor aan: de (grotere) inzet van het schoolteam, weinig tot geen verandering in de leerlingeninstream, en het feit dat een attitudewijziging zich nog niet over het hele schoolteam voltrokken heeft. In het secundair onderwijs worden ook de extra inspanningen van het schoolteam ten aanzien van het goed afwegen van het nemen van redelijke aanpassingen vermeld als reden voor het gelijk blijven van de kwaliteit. Tot slot ervaart minstens één respondentengroep – bestaande uit directieleden, leraren, of ondersteuners - in een meerderheid van de bevroegde basis- en secundaire scholen dat de kwaliteit van het onderwijs gedaald is. Als reden hiervoor wordt zowel in het basis- als secundair onderwijs de ontoereikende ondersteuning vermeld. Daarnaast wordt in het basisonderwijs ook gewezen op het gegeven dat het behalen van leerplandoelen voor alle leerlingen niet haalbaar is en dat het welbevinden van de leraar gedaald is. Dit laatste is ingegeven door het gebrek aan tijd waardoor leraren niet tegemoet kunnen komen aan alle individuele noden van leerlingen en het gevoel de functie als leraar niet naar behoren te kunnen uitvoeren. In het secundair onderwijs worden volgende aspecten als reden voor een daling van de kwaliteit van het onderwijs door het M-decreet vermeld: de meer diverse leerlingpopulatie in de klas waardoor gemiddeld minder leerwinst gemaakt wordt (in vergelijking met een meer homogene klasgroep), het hebben van leerlingen met gedragsproblemen in de klas die de les verstoren, en een gebrek aan tijd voor een grondige implementatie van het M-decreet. Respondenten uit het secundair onderwijs benadrukken evenwel dat de gepercipieerde daling van de kwaliteit van het onderwijs niet enkel te wijten is aan de implementatie van het M-decreet, maar wel aan bredere maatschappelijke veranderingen die reeds langer aan de gang zijn, waaronder de groeiende diversiteit in de samenleving verstaan wordt. Het M-decreet fungeert hierdoor vandaag als een ‘paraplubegrip’ via dewelke ondersteuningsnoden die reeds langer in het onderwijsveld aan het ontwikkelen waren, meer grond krijgen.

Zowel in het basis- als secundair onderwijs staan directieleden en ondersteuners over het algemeen positiever ten aanzien van de kwaliteit van het onderwijs dan de leraren. Dit is niet verwonderlijk, aangezien zij verder van de eigenlijke klaspraktijk staan en indien nodig even afstand kunnen nemen van de situatie, evenals een metaperspectief aannemen. Eveneens hebben directieleden uit zowel het basis- als het secundair onderwijs positievere percepties ten aanzien van het behalen van vooropgestelde doelen voor leerlingen uit fase 2 en 3 dan leraren. In beide onderwijsvormen geven respondenten over het algemeen wel aan dat de vooropgestelde doelen voor deze leerlingen doorgaans bereikt worden. Deze doelen worden opgevolgd door middel van gesprekken in het schoolteam, of met ouders en externe ondersteuners, of via toetsen en het leerlingvolgsysteem. De vooropgestelde doelen zijn eerder academisch dan sociaal georiënteerd. Sociale doelen worden eveneens belangrijk bevonden, maar er wordt minder planmatig aan gewerkt.

Wat zijn verwachte TOEKOMSTIGE ONTWIKKELINGEN naar aanleiding van de implementatie van het M-decreet?

Directieleden uit de bevroegde basis- en secundaire scholen hebben elk verscheidene toekomstvisies met betrekking tot het verder vormgeven van het M-decreet op hun school.

In het basisonderwijs geven directieleden voornamelijk aan nog te willen inzetten op het meer ‘op maat werken’ van leerlingen door diverse vormen van differentiatie te integreren in de klaspraktijk. Zowel binnenklasdifferentiatie als vormen van klasoverschrijdende differentiatie worden vermeld. In het secundair onderwijs geven directieleden aan de bestaande zorgvisie en -werking nog verder te willen uitdiepen en de handelingsbekwaamheid van leraren in de omgang met een diverse leerlingpopulatie te willen versterken. Maar ook meer concrete acties werden vermeld door de directieleden van de bevroegde secundaire scholen, zoals: het op punt stellen van het inschrijvingsbeleid voor leerlingen met SOB, een mindshift faciliteren waarbij leraren het sanctioneringsbeleid niet meer als ultieme redmiddel zien voor leerlingen met externaliserende

gedragsproblemen, en de leerlingenbegeleiding laten evolueren van enkel leerlingbegeleiding naar leerlingen- én lerarenbegeleiding.

Zowel directieleden uit het basis- als uit het secundair onderwijs geven in functie van deze toekomstige doelen nog verscheidene stappen te zullen zetten. In het basisonderwijs telt men interne samenwerking en externe hospitaties van het schoolteam voorop. In het secundair onderwijs willen directies inzetten op samenwerkingen met externe ondersteuners en het meer gericht gebruik maken van bijscholingen. Daarnaast wil men in het secundair onderwijs ook ondersteunend materiaal uitwerken voor het beleid en de praktijk, en vermeldt één directielid uit een secundaire school ook expliciet voornamelijk aan de slag te willen gaan met enthousiaste leraren.

Tegelijk worden bij deze toekomstige ontwikkelingen hindernissen verwacht. Eerst en vooral verwachten directies uit zowel het basis- als het secundair onderwijs zich aan weerstand van leraren. Dit ligt in lijn met de weerstand vanuit het schoolteam die directieleden reeds vermeld hebben bij de implementatie van het M-decreet. Leraren hebben graag duidelijkheid over toekomstige nieuwe ontwikkelingen en willen graag heel concreet weten hoe zij hieraan tegemoet moeten komen. Vaak kan echter deze heel concrete informatie nog niet verschaft worden en gaat het om een zoekproces, waarbinnen voortdurend afwegingen gemaakt dienen te worden. Voor het basisonderwijs vermelden directieleden ook nog de ontoereikende financiële middelen en schoolinfrastructuur als hindernis, evenals (meer) weerstand van ouders en moeilijkheden bij het beslissingsproces ten aanzien van doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs. Eén directielid uit een secundaire school is ook bezorgd om te evolueren naar een zorgconcentratieschool, waarbij de school geen representatie meer is van haar wijdere omgeving wat betreft leerlingen met SOB.

Dynamieken achter het M-decreet

In deze paragraaf staan we tot slot stil bij enkele dynamieken die we op het spoor zijn gekomen doorheen dit onderzoek naar de implementatie van het M-decreet. Vooreerst stellen we vast dat de implementatie van inclusief onderwijs in scholen een holistische aanpak vergt, ofwel dient te vertrekken vanuit een *'whole-school approach'*. Een *whole-school approach* stelt dat alle aspecten binnen een school bijdragen aan de leeruitkomsten en het welbevinden van leerlingen. Het model van geïntegreerde zorg vertrekt vanuit deze visie en reikt zeven pijlers aan ter ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften: (1) een duidelijke zorgvisie, (2) de ondersteunende rol van de directie, (3) ondersteunende structuren en procedures binnen de school, (4) schoolinterne samenwerking, (5) samenwerking met externen (in de Vlaamse onderwijscontext bijvoorbeeld het Centrum voor Leerlingenbegeleiding, buitenschoolse hulpverleners, buitengewoon onderwijs, pedagogische begeleidingsdienst, scholengemeenschap...), (6) samenwerking met ouders, en (7) professionalisering van het schoolteam (Struyf, Adriaensens & Verschuere, 2013). In onderstaande toetsen we de bevindingen uit dit onderzoek af aan deze zeven pijlers.

1. Een duidelijke zorgvisie

Een doordachte, duidelijk gecommuniceerde en gedragen zorgvisie hebben we niet in alle scholen kunnen vaststellen. In sommige scholen uit beide onderwijsniveaus is er wel een doordachte zorgvisie aanwezig, maar kwam deze niet in onderling overleg tot stand en werd deze niet duidelijk gecommuniceerd, en is deze bijgevolg ook niet gedragen door het hele schoolteam. Wanneer we kijken naar de uitwerking van de zorgvisie in het zorgbeleid, dan concluderen we dat de scholen uit het secundair onderwijs hier sinds de implementatie van het M-decreet sterk in geëvolueerd zijn en hier doelgericht op inzetten. Deze positieve evolutie heeft ons inziens vooral te maken met het sterk beleidsvoerend vermogen dat we in de secundaire scholen vaststelden (zie ook pijler 2. De ondersteunende rol van de directie). Daarbij stellen we vast dat de schaalvergroting waar soms op wordt aangestuurd het schoolbeleidsteam in dit verband voor nieuwe uitdagingen stelt. In enkele scholen was er immers sprake van diverse zelfsturende subteams met andere visies op zorg. Meer bepaald merken we dat in scholen die tot stand gekomen zijn na een fusie van meerdere scholen – in dit onderzoek telkens secundaire scholen – soms meerdere culturen en gewoontes aanwezig zijn. Het creëren van één zorgvisie – met hieraan gekoppeld een eenduidig zorgbeleid en gelijkaardige zorgpraktijken – is dan ook een proces dat voortdurend bijgesteld dient te worden, bijvoorbeeld naar aanleiding van de inschrijving van een leerling met specifieke

onderwijsbehoeften (SOB) waar het schoolteam niet of minder vertrouwd mee is. Ook wanneer het schoolteam versterkt wordt door nieuwe personeelsleden, of er personeelwissels plaatsvinden, kan dit een bijstelling van de zorgvisie teweegbrengen. Wat opvalt is dat een doordachte zorgvisie in beide onderwijsniveaus voornamelijk door het schoolbeleidsteam bewerkstelligd wordt, en leraren hier vaak weinig zicht op hebben. Het is maar wanneer deze gericht aan een praktijk gekoppeld wordt (bv. co-teaching, structureel ingebedde remediëringlessen, modulaire werking, standaardprocedure rond het uitzoeken en toepassen van maatregelen of redelijke aanpassingen, ...), dat er meer gedragenheid ontstaat binnen het schoolteam van deze zorgvisie. De vertaalslag van het zorgbeleid naar concrete praktijken, maakt de zorgvisie zichtbaar. Het sterke beleidsvoerend vermogen van scholen speelt hierin een grote rol.

Binnen een doordachte zorgvisie dient er zowel aandacht te zijn voor leerprestaties (of academische doelen) als voor het welbevinden (of sociale doelen) van leerlingen. We stellen vast dat sociale doelen voor leerlingen met SOB minstens even belangrijk geacht worden als academische doelen. Voor een leerling die zich goed voelt op school in combinatie met mindere academische prestaties, maar waarbij wel leervorderingen worden vastgesteld, willen leraren moeite doen. Dit geeft hen voldoening. Wanneer op geen van beiden vlakken iets bereikt wordt, gaan leraren er van uit dat de leerling beter af is in een andere school, doorgaans een school voor buitengewoon onderwijs. We stellen daarnaast ook vast dat vooral het al dan niet bereiken van academische doelen de percepties van schoolactoren ten aanzien van de implementatie van inclusief onderwijs kleuren. In het basisonderwijs wordt gesproken over de voorbereiding op het secundair onderwijs, en zal men de academische doelen daarop afstemmen. Met deze finaliteit in het achterhoofd voorspellen schoolactoren uit het basisonderwijs doorgaans weinig problemen voor leerlingen met SOB. In het secundair onderwijs daarentegen, wordt de leerling voorbereid op het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt. Vooral deze laatste finaliteit van het secundair onderwijs baart schoolactoren uit het secundair onderwijs zorgen. Zij geven aan dat de maatschappij nog niet inclusief is en maken zich daarom ernstige zorgen over de toekomst van sommige van deze leerlingen. Goede praktijkvoorbeelden van leerlingen met SOB die na het secundair onderwijs hun weg vinden in het (gewone) arbeidscircuit, zouden schoolactoren uit het secundair onderwijs perspectieven kunnen bieden.

2. De ondersteunende rol van de directie

Het belang van een doordachte en duidelijk gecommuniceerde zorgvisie die gedragen wordt door het schoolteam, is gebleken uit de vorige pijler. Het onderzoek toont aan dat de directie hierbij een belangrijke faciliterende rol opneemt, ook het zorgbeleid mee vormgeeft en lijnen uitzet voor een grondige implementatie van dit zorgbeleid in de school. In het onderzoek faciliteren directieleden dit proces onder meer door leden van het schoolteam te betrekken in werkgroepen die als focus de uitwerking van een zorgvisie, -beleid en -werking beogen. Daarnaast stellen we in dit onderzoek vast dat het beleidsvoerend vermogen in de secundaire scholen over het algemeen groter is dan in de bevraagde basisscholen. Enkele aspecten gerelateerd aan de verschillen in onderwijsniveau spelen hierin mee. Het lerarenteam in een secundaire school is immers doorgaans beduidend groter dan dat in een basisschool; daarom zijn directieleden uit het secundair onderwijs genoodzaakt om op een meer formele manier te communiceren. Daarnaast geven meerdere leraren les aan de leerling met SOB, waardoor eveneens formele afspraken gemaakt dienen te worden tussen deze leraren, onder meer over de maatregelen die genomen zullen worden om deze leerling te ondersteunen. Hierdoor stellen we een meer geformaliseerd uitgebouwd zorgbeleid vast in de bestudeerde secundaire scholen dan in de bestudeerde basisscholen. Daarnaast nemen directieleden ook een ondersteunende rol op in het schoolteam door – wanneer nodig – in gesprek te gaan met leraren over facetten van de zorgwerking waardoor weerstand gekanaliseerd, uitgeklaard en aangepakt kan worden.

Wanneer het gaat over het inschrijven van leerlingen met SOB, dan stellen we vast dat leraren uit beide onderwijsniveaus zich hierbij onvoldoende betrokken voelen. Het inschrijven van leerlingen behoort in beide onderwijsniveaus doorgaans tot het takenpakket van directieteamleden. Voornamelijk leraren uit het secundair onderwijs kaarten dit probleem van onbetrokkenheid aan. Dit kan verklaard worden door de verschillen in organisatievorm per onderwijsniveau. In het basisonderwijs wordt de leerling doorgaans een heel schooljaar opgevolgd door één leraar, terwijl dit in het secundair onderwijs meerdere leraren zijn. Voor directieleden uit

het basisonderwijs is het bijgevolg meer vanzelfsprekend om die ene leraar bij het overleg rond de inschrijving te betrekken. Wel blijken in de helft van de onderzochte basisscholen leraren en directieleden een uiteenlopende kijk te hebben op de mate van betrokkenheid. Directieleden geven aan dat de leraren actief gehoord worden tijdens het inschrijvingsproces, terwijl de leraren zelf aangeven dat zij enkel na afloop geïnformeerd worden over de inschrijving. Het is dan ook van belang dat directieleden hier aandacht voor hebben en leraren inlichten over het 'recht op inschrijven' dat leerlingen hebben indien de gevraagde aanpassingen redelijk zijn.

3. Ondersteunende structuren en procedures binnen de school

Een goed zorgbeleid impliceert dat de zorgvisie ook vertaald wordt naar de praktijk. Hierin spelen ondersteunende structuren en procedures een faciliterende rol. Wanneer er immers ondersteunende zorgstructuren en -procedures in de school aanwezig zijn, geeft dit de leraar een houvast. We denken dan onder meer aan een stappenplan dat gehanteerd kan worden wanneer een leerling met SOB zich wil inschrijven: in gesprek gaan met ouders, mogelijke maatregelen bekijken met interne ondersteuners, wanneer mogelijk in gesprek gaan met externe ondersteuners voor extra tips, enzovoort. Eveneens dienen ook ondersteunende zorgstructuren en -procedures opgezet te worden rond het nemen van maatregelen en kunnen praktijken hierbij gericht ingezet worden (bv. co-teaching, structureel ingebedde remediëringslessen, modulaire werking,...).

In voorliggend onderzoek stellen we vast dat basisscholen al meer aanpassingen hadden doorgevoerd in de zorgstructuren en -procedures voor de implementatie van het M-decreet dan de secundaire scholen. Mede hierdoor staan respondenten uit het basisonderwijs over het algemeen wellicht positiever tegenover het M-decreet, in tegenstelling tot respondenten – en dan voornamelijk leraren – uit het secundair onderwijs.

Daarnaast stellen we vast dat er wel een nood moet zijn in de school om ondersteunende zorgstructuren en -procedures uit te werken in de school. Deze nood kan enerzijds gecreëerd worden door nieuwe (externe) regelgeving, wat bij het M-decreet het geval is, maar anderzijds kan deze ook ontstaan intern, vanuit de scholen zelf, door de instroom van een hoog aantal leerlingen met SOB of een sterke focus op zorg. Binnen dit onderzoek merkten we dat beide samen liepen, waardoor veranderingen doorgevoerd werden in de klas- en schoolpraktijk. Voornamelijk in het secundair onderwijs merken we dat scholen met een hoog aantal leerlingen met SOB en scholen die vanuit een reeds bestaande schoolvisie sterk inzetten op zorg, het M-decreet aangrepen als katalysator om nog een aantal veranderingen door te voeren of op punt te stellen. We stellen vast dat zowel de basis- als secundaire scholen met een (heel) hoog aantal leerlingen met SOB doorgaans reeds langer bezig zijn met de uitwerking van een zorgbeleid, wat een duidelijke weerslag heeft op de school- en klaspraktijk. In deze scholen zijn de leraren meer doordrongen om vanuit een sociaal model te kijken naar moeilijkheden en beperkingen van leerlingen, in plaats van een beperking te bekijken vanuit een deficitmodel. Bijgevolg zullen leraren in deze scholen dan ook gemakkelijker hun eigen handelen in vraag stellen en op zoek gaan naar hoe zij barrières in het leren van deze leerlingen kunnen verminderen.

Eveneens viel het op dat veel respondentengroepen in beide onderwijsniveaus aangeven dat er weinig tot niets veranderd is in de school sinds de implementatie van het M-decreet. Respondenten geven aan dat de leerlinginstroom quasi hetzelfde gebleven is, behalve in de B-stroom van het secundair onderwijs. Wel wordt er verwezen naar maatschappelijke tendensen die reeds langer aan de orde zijn, zoals de groeiende diversiteit in de leerlingenpopulatie. Om tegemoet te kunnen komen aan deze groeiende diversiteit, voelde men reeds voor het M-decreet de nood om op een meer gedifferentieerde manier les te geven (zie ook pijler 7. Professionalisering van het schoolteam). We kunnen besluiten dat investeren in een sterk en gedragen zorgbeleid en het in de praktijk brengen daarvan, essentieel blijkt voor een effectieve implementatie van het M-decreet. Dit biedt leden van het schoolteam immers een houvast.

4. Schoolinterne samenwerking

Het bewerkstelligen van inclusief onderwijs is niet enkel de taak van de betrokken leraar of leraren, maar van alle leden van het schoolteam. Ondersteuning via collega's is dan ook een belangrijke pijler van het geïntegreerd zorgmodel. Leraren uit beide onderwijsniveaus geven aan ondersteuning te ervaren via collega's. In beide onderwijsniveaus wordt ondersteuning van leden van het interne zorgteam ervaren, maar leraren uit het

secundair onderwijs vermelden ook expliciet ondersteuning te ervaren via collega-leraren. Dit is eveneens te verklaren vanuit de organisatievorm die gangbaar is in het secundair onderwijs. Leraren in het secundair onderwijs werken immers samen in vakgroepen, maar geven ook les aan eenzelfde klasgroep waardoor meer formele structuren in de school aanwezig zijn om met elkaar hierover te overleggen en te komen tot algemeen gedragen redelijke aanpassingen, al dan niet via groepsdruk uitgeoefend door leraren tijdens het overleg. Voor het basisonderwijs stellen we vast dat een openklasdeurenbeleid en werkvormen die inzetten op het verhogen van samenwerking (zoals co-teaching) de ondersteuning via medeleraren kan versterken. Leraren worden door interne ondersteuners (zorgleraren, zorgcoördinatoren, en leerlingenbegeleiders) - en medeleraren in het secundair onderwijs - voornamelijk ondersteund in het zoeken naar concrete oplossingen voor gestelde problemen en verkrijgen dus vraaggestuurde ondersteuning. Wel merken we verschillen in de primaire focus van de ondersteuning in beide onderwijsniveaus. In het basisonderwijs ligt deze focus doorgaans op het ondersteunen van de leerling met SOB, terwijl deze in het secundair onderwijs meer bij het versterken van de leraar in de omgang met de leerling met SOB ligt. In het basisonderwijs geven respondenten ook aan dat meer ondersteuning gericht op het versterken van de leraar gewenst is. De redenering hierachter is dat wanneer meer gefocust wordt op het versterken van de leraar in het omgaan met leerlingen met SOB, de leraar zich meer handelingsbekwaam zal voelen in de omgang met deze leerlingen. Hierdoor worden leraren dan ook minder afhankelijk van interne (of externe) ondersteuning. Het doel hiervan is om de leraar te empoweren en te versterken in het omgaan met de diverse noden die zich aanbieden in de klas. De leraar is immers de spilfiguur in het verstrekken van zorg voor alle leerlingen. Toch geven leraren uit de bevraagde basisscholen en de meerderheid van leraren uit de bevraagde secundaire scholen aan en dat de geboden ondersteuning best nog uitgebreid wordt via interne en externe ondersteuning (zie pijler 5. Samenwerking met externen).

Daarnaast is schoolinterne samenwerking ook van belang om kennisoverdracht binnen de school te bevorderen. Hierin spelen de interne ondersteuners (zorgleraren, zorgcoördinatoren, en leerlingenbegeleiders) een sleutelrol. Zij hebben een overzicht over alle – of meerdere – zorgpraktijken binnen de school en kunnen de transitie van opgedane kennis bevorderen. Dit kan onder meer door een toelichting tijdens een personeelsvergadering, maar evengoed door de klas van een leraar over te nemen en die leraar te laten gaan kijken naar hoe een andere leraar met een(zelfde) zorgnood in de klas omgaat.

5. Samenwerking met ouders

De samenwerking tussen het schoolteam en de ouders start van zodra de ouders hun kind met SOB in de school beogen in te schrijven. We merken echter op dat in een aantal scholen ontradingsstrategieën gehanteerd worden om deze leerlingen te weren uit hun school. Bij enkele ontradingsstrategieën wordt de officiële regelgeving gevolgd: na de inschrijving wordt de leerling doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs (BuO) of tijdelijk uitgesloten. Daarnaast worden ook niet-officiële strategieën gehanteerd, waarbij men de inschrijving aan de ouders en de leerling afraadt alvorens deze leerling officieel ingeschreven wordt. We stellen wel vast dat de directie of verantwoordelijke voor het inschrijven van leerlingen met SOB in bijna alle scholen met de ouders van leerlingen met SOB in gesprek gaan. Daarnaast hechten in het secundair onderwijs een aantal scholen er ook belang aan om de leerling met SOB te spreken alvorens hij/zij ingeschreven wordt. Respondenten willen hierbij voornamelijk peilen bij de leerling of hij/zij ook effectief zelf naar de school wil komen. In de bevraagde basisscholen was dat niet het geval. Daarnaast is het eveneens opmerkelijk dat in beide onderwijsniveaus ouders maar in een minderheid van de bevraagde scholen als partner betrokken worden bij het bepalen van redelijke aanpassingen. Ouders en schoolactoren dienen nochtans samen achter de aanpak/maatregelen te staan voor het kind met SOB, vooral wanneer het nodig is bepaalde maatregelen ook thuis toe te passen (bijvoorbeeld bij het maken van huiswerk). Daarenboven kennen ouders hun kind het beste en kunnen zij de school dus ook helpen bij het vinden van een aanpak die werkt voor hun kind. Hierbij is overleg dan ook een topprioriteit.

6. Samenwerking met externen

Naast interne samenwerkingen waarderen leraren eveneens het aandeel van externe ondersteuners (zowel ondersteuners met een achtergrond in het buitengewoon onderwijs als therapeuten, pedagogisch begeleiders,

CLB-medewerkers) in beide onderwijsniveaus. Externe ondersteuners bundelen hun krachten met interne ondersteuners om leraren en leerlingen met SOB te ondersteunen via bijvoorbeeld casusgericht overleg, het versterken van interne ondersteuners bij ondersteuning in de klas, het geven van theoretische uiteenzettingen, of het mee nadenken over de vormgeving en uitwerking van de zorgvisie en het zorgbeleid. Externe ondersteuners gaan dus samen met het schoolteam op zoek naar oplossingen voor problemen die zich voordoen bij leerlingen met SOB. Daarnaast kunnen zij op verschillende manieren een meerwaarde bieden. Doorgaans zijn externe ondersteuners namelijk meer geprofessionaliseerd in het omgaan met leerlingen met SOB vanuit hun opleiding of hebben zij ervaring opgebouwd in het buitengewoon onderwijs. Eveneens zijn externe ondersteuners vaak verbonden of betrokken bij meerdere scholen, wat hen de mogelijkheid geeft om 'over het muurtje te kijken.' Externe ondersteuners kunnen dus goede praktijkvoorbeelden van de ene school transfereren naar de andere school. Uit het onderzoek blijkt vervolgens dat het verduidelijken van een rolverdeling voor externe ondersteuners, interne ondersteuners en leraren bij aanvang van een samenwerking de weerstand van leraren kan verminderen ten aanzien van ondersteuning geboden door externe ondersteuners en zal dit aldus de samenwerking bevorderen. Net zoals voor de schoolinterne begeleiding willen leraren meer en duurzamere ondersteuning van externen.

7. Professionalisering van het schoolteam

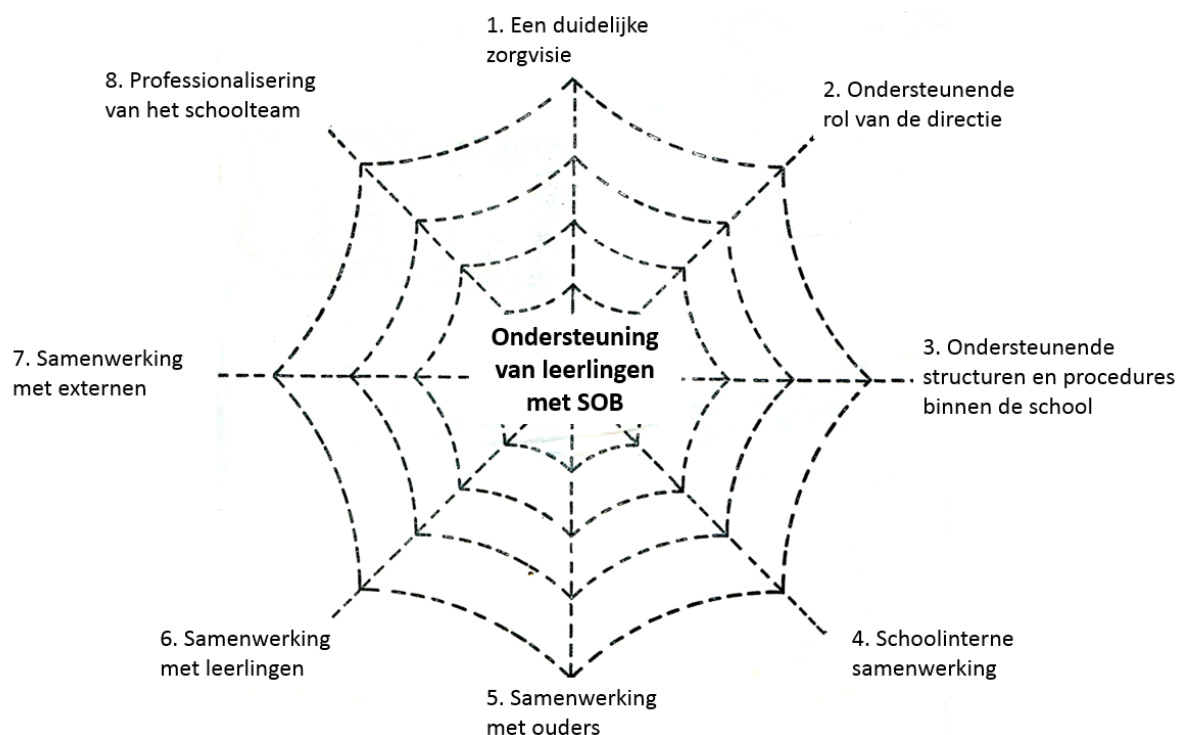
In beide onderwijsniveaus zetten scholen sterk in op het professionaliseren van leden van het schoolteam met betrekking tot zorg. Toch stellen we vast dat scholen secundair onderwijs hier meer gericht op inzetten dan scholen basisonderwijs. Enerzijds merken we dat de grootte van het zorgteam in het secundair onderwijs een faciliterende rol speelt inzake het gericht inzetten van leden van het zorgteam, hierdoor is er ruimte om meer specifieke functies te creëren. Zo is er één secundaire school waarin een interne ondersteuner expliciet de taak gekregen heeft om de implementatie van het M-decreet in de school vorm te geven. Hij gaat de regelgeving van het M-decreet na en zorgt ervoor dat de school binnen deze regelgeving de juiste beslissingen maakt. We merken op dat voornamelijk secundaire scholen met een eerder hoog of gemiddeld aantal leerlingen met SOB hierop inzetten. Anderzijds speelt ook het sterkere beleidsvoerend vermogen in scholen in het secundair onderwijs (zie pijler 2. De ondersteunende rol van de directie) een faciliterende rol. Zo worden leraren meer aangemoedigd om zich bij te scholen, of zich om te scholen in functie van bijvoorbeeld een zorgfunctie die zij op school opnemen. Deze herscholing wordt daarenboven sterk ondersteund vanuit de school en gewaardeerd en gestimuleerd door de directie. In het basisonderwijs merken we dat hier minder expliciet aandacht op gevestigd wordt, maar zien we dat directieleden eveneens hun zorgteam stimuleren om zich te professionaliseren waar mogelijk. We merken dat voornamelijk secundaire scholen die sterk inzetten op zorg dit stimuleren.

Daarnaast stellen we bij de leraren uit beide onderwijsniveaus veranderende percepties vast ten aanzien van het M-decreet (zie ook pijler 1. Een duidelijke zorgvisie). Deze zijn in beide onderwijsniveaus, maar voornamelijk in het basisonderwijs, gerelateerd aan onderwijservaring – en staan dus deels los van de implementatie van het M-decreet –, en het groter wordende competentiegevoel over het eigen lesgeven. Wanneer ze zich zelfzekerder voelen, blijken leraren meer open te staan om ook leerlingen met meer complexe SOB in hun klas te verwelkomen. De deelnemende leraren uit het secundair onderwijs halen vooral aan dat hun attitude in een meer negatieve zin geëvolueerd is – dus dat ze meer kritisch staan ten opzichte van het evolueren naar meer inclusief onderwijs - en wijten dit aan het feit dat ze zich onvoldoende ondersteund voelden wanneer ze in hun klas geconfronteerd werden met een leerling met SOB – wat wel als een gevolg gezien kan worden van de implementatie van het M-decreet. Hieruit besluiten we dat in beide onderwijsniveaus professionalisering gericht op het handelingsbekwaam maken van leraren ten aanzien van leerlingen met SOB van belang is. Daarenboven stellen we vast dat ook respondenten uit het secundair onderwijs – voornamelijk leraren – negatiever staan ten aanzien van de kwaliteit van het onderwijs sinds de implementatie van het M-decreet dan de respondenten uit het basisonderwijs. Zij vinden dat de kwaliteit van het onderwijs eerder gedaald is sinds de implementatie van het M-decreet. Eerder onderzoek toont aan dat percepties beïnvloed worden door ervaringen en dat deze ervaringen positief beïnvloed kunnen worden door gepaste ondersteuning en professionalisering te voorzien.

Tot slot wordt aangegeven dat het M-decreet ook als een paraplubegrip aangegrepen wordt voor bredere maatschappelijke ontwikkelingen die al langer dan de implementatie van het M-decreet aan de gang zijn. Hiermee doelt men bijvoorbeeld op de stijgende diversiteit in de populatie, en dus ook in de leerlingenpopulatie op school, waardoor in heel wat scholen reeds de nood ontstond om een meer gedifferentieerde aanpak te hanteren in de klas (zie ook pijler 3. Ondersteunende structuren en procedures). Deze aanpak vraagt inspanningen van het schoolteam en stuit hierdoor soms op weerstand. Het M-decreet heeft het belang aangescherpt om nog meer in te zetten op differentiëren naargelang de onderwijsbehoeften van de leerlingen in de klas. In de schoolteams werd het M-decreet dan ook aangegrepen als een rechtsgeldig argument om nog meer in te zetten op differentiatie in de klas en op school. Het M-decreet wordt dus enerzijds gezien als een katalysator om meer differentiatie te bewerkstelligen en zich hierin te gaan professionaliseren, wat als positief gepercipieerd wordt, maar het legt ook een veel grotere druk op scholen en leraren, wat als negatief ervaren wordt.

Het model van geïntegreerde zorg stelt dat leraren een spilfiguur vormen in het verstrekken van zorg in de klas aan leerlingen met SOB. Leraren staan er echter niet alleen voor. Ondersteuning vanuit een goed uitgebouwd zorgbeleid en samenwerking met collega's uit het schoolteam – zowel medeleraren, leden van het zorgteam als de directie –, evenals met externe ondersteuners is hierbij van belang.

Toch merken we nog een hiaat op in het huidige geïntegreerd zorgmodel. De stem van de leerling wordt hierin namelijk niet opgenomen. Daarom stellen we het geïntegreerd zorgmodel 2.0 voor:



Figuur 13: Het geïntegreerd zorgmodel 2.0

In dit model werd nog een achtste pijler toegevoegd, waardoor leerlingen met SOB en hun medeleerlingen expliciet een stem krijgen. Voorliggend onderzoek wijst immers uit dat leerlingen met SOB en hun medeleerlingen weinig tot niet betrokken worden bij het bepalen en toepassen van maatregelen, ofwel redelijke aanpassingen, in beide onderwijsniveaus. Het is nochtans van belang dat leerlingen met SOB en hun medeleerlingen zich goed voelen bij de genomen maatregelen. Daarnaast kan het zijn dat zij ook mogelijke oplossingen – in de vorm van maatregelen – opwerpen waaraan nog niet gedacht werd. Daarnaast is dit model opgebouwd aan de hand van een spinnenweb. Hiermee willen we de 'whole-school approach'-redenering waarop dit model gebaseerd is, nog extra in de verf zetten. Alle acht pijlers zijn immers van belang om een goede

ondersteuning voor leerlingen met SOB te kunnen verschaffen. Wanneer één pijler niet meegenomen wordt, verzwakt het hele web.

Tot slot kunnen we uit het voorgaande concluderen dat het M-decreet niet alleen gaat over inclusie van leerlingen met SOB (of leerlingen met een profiel buitengewoon onderwijs), maar dat het M-decreet onlosmakelijk verbonden is met het realiseren van gepaste zorg die aansluit bij de onderwijsbehoeften van alle leerlingen. Hiervoor is een goed doordacht zorgbeleid, dat vertrekt vanuit een gedragen zorgvisie en inzet op de bovenvermelde pijlers, noodzakelijk.

Afsluitende reflecties bij het onderzoek

Voorliggend onderzoek had als doel om de implementatie van het M-decreet door middel van casestudieonderzoek in 20 scholen (10 lagere en 10 secundaire scholen) diepgaand te bestuderen. De verkregen data werden per school (verticaal) en over de scholen heen (horizontaal) geanalyseerd. We willen in wat volgt een aantal sterktes van dit onderzoek in de verf zetten, maar ook een aantal beperkingen.

Een eerste sterkte van dit onderzoek is het gegeven dat de onderzoekers gedurende **een hele dag** de tijd namen om gesprekken te voeren met stakeholders **in de betrokken scholen**. Dit had als voordeel dat de onderzoekers een meer globaal beeld van de school konden bekomen.

Ten tweede kwamen doorheen het onderzoek **heel wat stakeholders aan het woord en kregen we inzicht in hun perspectief**: leerlingen met én zonder specifieke onderwijsbehoeften (SOB), leraren, ondersteuners (zowel zorgleraren, zorgcoördinatoren en leerlingenbegeleiders, als CLB-medewerkers, ondersteuners uit het ondersteuningsnetwerk, ...), en directieleden. De opzet van dit onderzoek gaf de onderzoekers de mogelijkheid om de percepties van al deze stakeholders diepgaand te bevragen. Dit stelde de onderzoekers dan ook in staat om een zo volledig mogelijk totaalbeeld te kunnen vormen van de gevolgen van de implementatie van het M-decreet in de bevroegde scholen en enkele dynamieken te kunnen vatten.

Ten slotte maakten de onderzoekers gebruik van **diverse onderzoeksmethodieken**. Zo werden er zowel interviews afgenomen als focusgroeps gesprekken, en werd binnen de focusgroeps gesprekken ook gebruik gemaakt van een vignettenmethode. Deze vignettenmethode bestond uit drie vignetten over fictieve leerlingen met elk andere SOB. Respondenten dienden bijgevolg aan te geven of zij bereid waren deze leerlingen op te nemen in hun school.

In totaal werden actoren uit 20 scholen bevroegd. In elk van deze scholen namen respondenten uit diverse leerjaren of graden deel aan het onderzoek. Soms kon echter maar één respondent tijdens het gesprek aanwezig zijn, waardoor vragen bij de **representativiteit** voor deze respondentengroep overheen heel de school gesteld kunnen worden. Om hier in de mate van het mogelijke aan tegemoet te komen werd een verticale analyse per school opgemaakt, die als member-check teruggestuurd werd naar de school. De bevindingen uit dit casestudieonderzoek kunnen dan ook niet zomaar veralgemeend worden, maar kunnen wel dienen als inspiratie om onderwijsbeleid en -praktijk in Vlaanderen gericht verder vorm te geven.

In dit casestudieonderzoek kwamen heel wat stakeholders aan het woord met oog op het creëren van een meer inclusieve leeromgeving, maar ook **ouders** van leerlingen met én zonder SOB vormen een belangrijke stakeholdergroep. Het perspectief van ouders kwam in dit onderzoek echter niet aan bod. Maar wordt wel opgenomen in twee masterproefonderzoeken die op dit onderzoek voortbouwen.

Referenties

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (fourth edition). Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education (seventh edition)*. London: Routledge.
- de Boer, A., S. J. Pijl, & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392. doi:10.1080/1034912X.2012.723944.
- Eisenhardt, K.M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., & Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children*, 79(2), 213-230.
- Jacobs, K., & Struyf, E. (2010). Socio-emotionele geïntegreerde leerlingenbegeleiding op school: de constructvaliditeit en betrouwbaarheid van de SEG vragenlijst. *Pedagogische Studiën*, 87(6), 394-411.
- Jenkins, N., Bloor, M., Fischer, J., Berney, L., and Neale, J. (2010). Putting it in context: The use of vignettes in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, 10(2), 175-198.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2009). *Geef eens een voorbeeld. Naar een methodiek van goede praktijkvoorbeelden*. Mechelen: Plantyn.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299-302. doi:10.1136/bmj.311.7000.299
- Kyriazopoulou, M. & Weber, H. (eds) 2009. *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe*. Odens, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Verkregen op 7 juli 2017 via: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Indicators-EN.pdf>
- Liamputtong, P. (2011). *Focus Group Methodology. Principles and Practice*. Los Angeles / London / New Dehli / Singapore / Washington DC: SAGE.
- Merton, R., Fiske, M., & Kendall, P. (1990). *The focused interviews: a manual of problems and procedures (second edition)*. New York: Free Press.
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven / Den Haag: Acco.
- Onderwijsinspectie (n.d.). *Individueel aangepast curriculum en studiebekrachtiging*. Verkregen op 10 september 2018 via: <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/individueel-aangepast-curriculum-iac-en-studiebekrachtiging>
- Prodiagnostiek (n.d.). *Lijst STICORDE-maatregelen*. Geraadpleegd op 10 september 2018, via: http://www.prodiagnostiek.be/sites/default/files/REKENEN_Hulpmiddelen%20en%20bijlagen_Lijst%20STICORDI-maatregelen.pdf
- Prodiagnostiek (n.d.). *Zorgcontinuüm*. Geraadpleegd op 4 september 2018, via: <http://www.prodiagnostiek.be/>
- Ritchie, J., & Spencer, L. (2002). Qualitative data analysis for applied policy research. In M. Huberman & M.B. Miles (Eds.), *The Qualitative researcher's companion* (pp. 305-330). Thousand Oaks, London, New Dehli: SAGE.
- Struyf, E., Van Mieghem, A., Simons, M., Vandervieren, E., Casteleyn, J., & Smits, T. (2017). *Flexibel Lesgeven: Leidraad voor het inzetten en ontwikkelen van lerarencompetenties in het lager onderwijs*. LannooCampus: Leuven.
- Swanborn, P. (2010). *Case study research: What, why and how?* Los Angeles / London / New Delhi / Singapore / Washington DC: Sage.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K, Petry, K, & Struyf, E. (2018). *Review Inclusief Onderwijs: Factsheets*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

- Verenigde Naties (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. Resolution Adopted by the General Assembly. Accessed May 16 2018.
- Vlaamse Overheid (2015). *Het ABC van het M-decreet – maatregelen specifieke onderwijsbehoeften*. Geraadpleegd op 4 september 2018, via: <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/het-abc-van-het-m-decreet-maatregelen-specifieke-onderwijsbehoeften>
- Vlaamse Overheid (n.d.). *Grote lijnen van het M-decreet*. Geraadpleegd op 4 september 2018, via: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet>
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and methods* (fourth edition). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guilford Press.