



De tevredenheid van leerlingen en hun ouders over de ondersteuning geboden door het ondersteuningsnetwerk

Een casestudieonderzoek

Elke Struyf, Karine Verschueren, Liesbeth Bogaert & Kathleen Bodvin



De tevredenheid van leerlingen en hun ouders over de ondersteuning geboden door het ondersteuningsnetwerk

Een casestudieonderzoek

Promotor: Elke Struyf

Copromotor: Karine Verschueren

Onderzoekers: Liesbeth Bogaert en dr. Kathleen Bodvin

Research paper SONO2019. VrijeRuimte OD1B/1

Gent, september 2019

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



KU LEUVEN

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Struyf, E., Verschueren, K., Bogaert, L. & Bodvin, K. (2019). De tevredenheid van leerlingen en hun ouders over de ondersteuning geboden door het ondersteuningsnetwerk: Een casestudieonderzoek. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent

Voor meer informatie over deze publicatie Elke.Struyf@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.

© 2019 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

Inhoud

Beleidsamenvatting	3
Hoofdstuk 1: Inleiding.....	13
1. Inleiding	13
2. Probleemstelling en doel van het onderzoek.....	14
3. Overzicht van rapport.....	15
Hoofdstuk 2: Methodologie.....	16
1. Werving cases	16
1.1 Selectie ondersteuningsnetwerken en scholen buitengewoon onderwijs.....	16
1.2 Werving ondersteuningsnetwerken, scholen voor buitengewoon onderwijs en casussen ...	18
1.3 Uiteindelijke deelname cases verbonden aan ONWn en scholen voor buitengewoon onderwijs.....	19
2. Dataverzameling.....	21
3. Data-analyse	21
Hoofdstuk 3: Resultaten - verticale analyse	23
Hoofdstuk 4: Resultaten – horizontale analyse	98
Onderzoeksvraag 1 - Tevredenheid met de ondersteuning geboden door het ONW.....	98
1. Algemene tevredenheid per respondentengroep	98
2. Algemene tevredenheid vanuit het perspectief van de ouders	99
2.1 De ouders zijn overwegend tevreden (n=14; groep 1)	100
2.2 De ouders zijn overwegend ontevreden (n=3, groep 2)	104
2.3 De ouders zijn matig tevreden (n=6, groep 3)	107
2.4 Conclusie perspectief van de ouders	109
3. Algemene tevredenheid vanuit het perspectief van de leerlingen	112
3.1 De leerlingen leveren weinig tot geen bruikbare informatie (n=6)	112
3.2 De leerlingen zijn overwegend tevreden (n=14, groep 1)	112
3.3 De leerlingen zijn matig tevreden (n=4, groep 2)	114
3.4 Conclusie perspectief leerlingen	115
4. Algemene tevredenheid vanuit het perspectief van de ondersteuners.....	116
4.1 De ondersteuners zijn overwegend tevreden (n=12, groep 1).....	116
4.2 De ondersteuners zijn overwegend ontevreden (n=2, groep 2).....	120
4.3 De ondersteuners zijn matig tevreden (n=10)	122
4.4 Conclusie perspectief ondersteuners	126
5. Algemene tevredenheid vanuit het perspectief van de leerkrachten.....	127
5.1 Geen deelname van de leerkracht (n=8)	127

5.2 De leerkrachten zijn overwegend tevreden (n=11, groep 1).....	129
5.3 De leerkrachten zijn overwegend ontevreden (n=3, groep 2).....	133
5.4 De leerkrachten zijn matig tevreden (n=2; groep 3).....	135
5.5 Conclusie perspectief van de leerkrachten.....	136
6. Conclusie algemene tevredenheid.....	138
Onderzoeksvraag 2 – Concrete vormgeving van de ondersteuning.....	140
1. Ondersteuningsdoel en inhoud van de ondersteuning aan de leerling	140
2. Vorm van de ondersteuning aan de leerling.....	141
3. Flexibiliteit van de ondersteuning.....	142
4. Ondersteuning gericht aan de leerkracht	142
5. Betrokkenheid van de ouders en de leerling bij de ondersteuning.....	143
6. Extra ‘ondersteuning’ vanuit de school voor gewoon onderwijs	144
7. Conclusie concrete vormgeving ondersteuning	144
Onderzoeksvraag 3 - Voorlopig ervaren effecten van de geboden ondersteuning vanuit het ONW.....	147
1. Ervaren effecten van de ondersteuning voor de leerling	147
1.1 De ondersteuning is gericht op het academisch functioneren van de leerling (n=17).....	147
1.2 De ondersteuning is gericht op het psychosociaal functioneren van de leerling (n=6)	152
1.3 De ondersteuning is gericht op het academisch en psychosociaal functioneren van de leerling	153
2. Ervaren effecten van de ondersteuning voor de leerkracht.....	154
2.1 Thematisch overzicht van de ervaren effecten van de ondersteuning voor de leerkracht..	154
2.2 Enkele kritische en algemene bemerkingen	156
3. Conclusie ervaren effecten van de ondersteuning geboden vanuit het ONW	157
Onderzoeksvraag 4 - Vergelijking ervaring huidige ondersteuning vs. eerdere vormen van begeleiding	159
1. Eerdere begeleiding op de school voor buitengewoon onderwijs	159
2. Eerdere begeleiding in de vorm van GON- of ION-begeleiding	160
3. Conclusie ervaring huidige ondersteuning vs. eerdere vormen van begeleiding.....	160
Hoofdstuk 5: Algemene conclusie en discussie	161
Literatuurlijst	168

Beleidssamenvatting

1. Inleiding

In navolging van het M-decreet trad op 1 september 2017 een nieuw ondersteuningsmodel in werking om scholen voor gewoon onderwijs te ondersteunen in het onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften, dewelke omwille van zeer uiteenlopende redenen in hun participatiemogelijkheden aan het onderwijs beperkt zijn (Pijl, Frostad, & Flem, 2008)¹. Dit nieuwe ondersteuningsmodel vervangt het GON, ION en de waarborgregeling.

Het ondersteuningsmodel organiseert de ondersteuning voor leerlingen met een Individueel Aangepast Curriculum (IAC), een gemotiveerd verslag of een verslag² voor het buitengewoon onderwijs die schoollopen binnen een school voor gewoon onderwijs. Leerlingen met ondersteuningsnoden³ in de fase van basiszorg of verhoogde zorg en/of zonder een dergelijk verslag, komen dus niet in aanmerking voor ondersteuning vanuit het ondersteuningsmodel.

In functie van deze ondersteuning werden ondersteuningsnetwerken (ONWn) opgericht. Een ONW is een samenwerking tussen scholen uit het gewoon onderwijs en scholen uit het buitengewoon onderwijs, samen met de CLB's en de pedagogische begeleidingsdiensten. Wanneer de basiszorg of verhoogde zorg ontoereikend zijn en een handelingsgericht diagnostisch traject doorlopen werd, pakken de ondersteuners uit het buitengewoon onderwijs samen met het lerarenteam in de gewone school, in co-creatie de ondersteuningsnoden aan.

Door het nieuwe ondersteuningsmodel kan de ondersteuning meer flexibel en op maat gebeuren. Het is niet meer zo dat een individuele leerling recht heeft op een vast aantal uur begeleiding per week en dit soms beperkt in de tijd, zoals wel het geval was bij de GON en ION-werking. Nu wordt er gekeken naar de ondersteuningsnoden die er zijn binnen een school voor gewoon onderwijs betreffende leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. De vraag naar ondersteuning kan ook op elk moment in het schooljaar gesteld worden. Niet enkel de ondersteuningsnoden van leerlingen spelen een rol, maar ook de ondersteuningsnoden van leerkrachten en teams in gewone scholen. De ondersteuning kan zich dan ook zowel richten op de leerling, als op de leraar, het lerarenteam of op de school in het geheel. Op die manier worden scholen voor gewoon onderwijs structureel versterkt in het begeleiden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Hiertoe professionaliseren de ondersteuners zich via nascholingen en met behulp van de pedagogische begeleidingsdienst.

¹ Deze redenen kunnen variëren wat betreft hun aard (cognitieve, psychische, sociale of fysieke problemen), hun duur (bijvoorbeeld tijdelijk of meer permanent), hun ernst en hun oorzaak (bijvoorbeeld aanleg, thuismilieu).

² Leerlingen met een oud 'inschrijvingsverslag' voor het buitengewoon onderwijs worden administratief onderverdeeld bij de groep van leerlingen met een verslag als ze voordien ION-begeleiding kregen. Als deze leerlingen voordien GON-begeleiding kregen, worden ze onderverdeeld bij de groep van leerlingen met een gemotiveerd verslag.

³ Ondersteuningsnoden en -vragen zijn de dingen die een leerling nodig heeft om goed te kunnen participeren aan het onderwijs. Deze noden of vragen kunnen betrekking hebben op diverse aspecten van het onderwijs, zoals: de instructie, de leerstof, de leertijd, de feedback, de werkvormen, de motivatie of de leeromgeving (Pameijer, Denys, Timbremont, & Veire, 2018).

Het ondersteuningsmodel is georganiseerd volgens twee sporen:

- (1) Ondersteuning van leerlingen met een gemotiveerd verslag of een verslag voor type 2 (verstandelijke beperking), 4 (motorische beperking), 6 (visuele beperking) of 7 (auditieve beperking).

Om ondersteuning voor deze types te bekomen wordt de school voor gewoon onderwijs geacht om een bilaterale samenwerking aan te gaan met een school of scholen voor buitengewoon onderwijs. Deze school voor buitengewoon onderwijs wordt door de school voor gewoon onderwijs, de ouders en het CLB tezamen gekozen, en moet niet noodzakelijk deel uitmaken van hetzelfde ONW als de school voor gewoon onderwijs. Scholen voor buitengewoon onderwijs met een aanbod voor deze types mogen zich op hun beurt ook niet beperken tot het ondersteunen van scholen voor gewoon onderwijs binnen hun eigen eventuele ONW.

Scholen voor buitengewoon onderwijs die uitsluitend één van deze types ondersteuning aanbieden, zijn niet verplicht om aan te sluiten bij een ONW. De verschillende scholen voor buitengewoon onderwijs met een ondersteuningsaanbod van een bepaald type ondersteuning moeten net- en niveauoverschrijdend samenwerken om alle ondersteuningsvragen vanuit scholen voor gewoon onderwijs met betrekking tot de vermelde doelgroepen te beantwoorden. Hierbij streeft men naar een efficiënte inzet van middelen en minder versnippering.

- (2) Ondersteuning van leerlingen met een gemotiveerd verslag of verslag voor type basisaanbod (type 1 en 8 in afbouw), 3 (emotionele of gedragsstoornis), 7 (spraak- of taalontwikkelingsstoornis⁴) of 9 (autismespectrumstoornis).

Om ondersteuning voor deze types te bekomen, richt de school voor gewoon onderwijs zich tot het eigen ONW. Dat zal bekijken welke scho(o)l(en) voor buitengewoon onderwijs de ondersteuning zal (zullen) bieden. Elk ONW heeft de nodige expertise voor ondersteuningsvragen van gewone scholen rond deze types.

Om een leerling door te verwijzen naar het buitengewoon onderwijs moet de school voor gewoon onderwijs eerst de fasen van het zorgcontinuüm doorlopen en kunnen aantonen welke redelijke aanpassingen ze deden voor de betreffende leerling, waarna ze moeten aantonen dat deze aanpassingen onvoldoende waren en dat de nodige aanpassingen om de leerling binnen het gemeenschappelijk curriculum mee te blijven nemen disproportioneel zijn. Een school kan enkel in uitzonderlijke omstandigheden motiveren dat het doorlopen van het zorgcontinuüm niet relevant is. Wanneer de basiszorg en verhoogde zorg voor een leerling ontoereikend zijn en de school voor gewoon onderwijs ondersteuning vanuit het ondersteuningsmodel wil inroepen, zal het CLB, samen met de school, de ouders en de leerling eerste een handelingsgericht diagnostisch traject doorlopen (fase 2 van het zorgcontinuüm: uitbreiding van zorg). Op basis van de beoordeling van de eerdere stappen in het zorgcontinuüm en de uitkomsten van het handelingsgericht diagnostisch traject, heeft enkel het CLB de regierol om beslissen tot (1) het advies dat verder maatregelen op niveau van basiszorg of verhoogde zorg genomen kunnen worden en dat er (nog) geen gemotiveerd verslag of verslag wordt opgemaakt of (2) de opmaak van een (gemotiveerd) verslag. Voor de opmaak van een gemotiveerd verslag is een medische problematiek (een diagnose) geen noodzakelijke voorwaarde meer.

⁴ Tot en met schooljaar 2018-2019 werd ondersteuning voor de begeleiding van leerlingen met spraak- of taalontwikkelingsstoornissen (STOS) georganiseerd vanuit de ondersteuningsnetwerken. Vanaf schooljaar 2019-2020 wordt deze ondersteuning opgenomen binnen het spoor van ondersteuning voor type 2, 4, 6 en 7. Dit betekent dat de school voor gewoon onderwijs samenwerkt met een school voor buitengewoon onderwijs om ondersteuning te krijgen.

De school voor gewoon onderwijs wordt een belangrijke regierol toegekend bij het concretiseren van de ondersteuningsnoden. Bij een reeds bestaand (gemotiveerd) verslag voor ondersteuning en bij het opstellen van een nieuw dergelijk verslag, (her)formuleert de school voor gewoon onderwijs de ondersteuningsvragen die ze heeft met betrekking tot de leerling met specifieke onderwijsbehoeften. Deze ondersteuningsvragen leiden tot gesprekken tussen de school voor gewoon onderwijs, de ouders, de leerling, de ondersteuner en het CLB en geven richting aan de aard, intensiteit of duur van (bestaande) ondersteuning.

2. Doel en methode van het onderzoek

Het Vlaams parlement heeft in de regelgeving ingeschreven dat het nieuwe ondersteuningsmodel geëvalueerd zou worden door een onafhankelijke commissie van experts en academici. Diverse onderzoeken werden reeds opgezet of uitgevoerd met elk een andere insteek. Omdat in de beschikbare onderzoeksrapporten de stem van de leerling en zijn/haar ouders sterk onderbelicht blijft, nemen we deze mee in voorliggend onderzoek.

Meer concreet staan **volgende onderzoeksvragen** centraal in dit onderzoek:

- Hoe ervaren leerlingen, hun ouders en leraren de geboden ondersteuning in het kader van het ondersteuningsmodel? Waarover zijn ze tevreden? Waarover zijn ze niet tevreden? Waarom?
- Hoe krijgt de ondersteuning concreet vorm? In welke mate is de ouder/leerling/leraar hierbij betrokken? Wie biedt ondersteuning? Hoeveel uur per week? Wanneer vindt de ondersteuning plaats? Waar (op school/in de klas/elders)? Wat beoogt de ondersteuning?
- Wat zijn voorlopig ervaren effecten van de geboden ondersteuning (op academisch en psychosociaal vlak)? Wat was helpend en waarom? Komen de ervaren effecten overeen met de verwachtingen en zo nee, waarom niet?
- Indien van toepassing: Hoe anders ervaren ze de ondersteuning in het kader van het ondersteuningsmodel t.o.v. eerder geboden GON-begeleiding.

In dit onderzoek ligt de focus in de eerste plaats op de **beleving en ervaringen van leerlingen en ouders**. Om alle aspecten van de tevredenheid van de leerlingen en ouders te kunnen begrijpen en contextualiseren, werden ook de betrokken leraar en ondersteuner bevestigd.

Om onze onderzoeksvragen te beantwoorden voerden we een **uitgebreid casestudieonderzoek** uit. Casestudies zijn geschikt om huidige fenomenen te bestuderen die sterk onderhevig zijn aan de context en voor het beantwoorden van onderzoeksvragen naar het 'hoe' en 'waarom' van deze fenomenen (Yin, 2013). Een casus betrof een specifieke leerling met een (gemotiveerd) verslag of een leerling met een inschrijvingsverslag voor het buitengewoon onderwijs, die school liep in een school voor gewoon onderwijs en hierbij ondersteuning kreeg vanuit een ondersteuningsnetwerk of school voor buitengewoon onderwijs. Om dergelijke casussen te bekomen, selecteerden we eerst diverse ondersteuningsnetwerken en scholen voor buitengewoon onderwijs. Via deze ondersteuningsnetwerken rekruteerden we de leerlingen, diens ouders, en de betrokken klasleraar/-titularis en ondersteuner. Al deze actoren werden gevraagd voor een semigestructureerd interview. De verzamelde data werden zowel **horizontaal als verticaal geanalyseerd**.

Vooraleer stil te staan bij de resultaten van dit onderzoek, willen we nuanceren dat we geenszins representativiteit beoogden met ons opzet. We organiseerden een kwalitatief onderzoek met een bepaald aantal cases met de bedoeling om de ervaringen van diverse betrokkenen in kaart te brengen. We keken met andere woorden **in diepte naar een variatie aan ervaringen**. De hypothesen die hieruit voortvloeiden maken we zoveel mogelijk expliciet.

De data werden verzameld via een **semigestructureerd interview** bij de leerling, ouders, betrokken klasleraar/-titularis en ondersteuner. Hiertoe stelden de onderzoekers interviewleidraden op, afgestemd op de

onderzoeksvragen van dit onderzoek. De opvolggroep vanuit het departement onderwijs en vorming bewaakte mee de kwaliteit van deze leidraden. De interviews met de verschillende bevrageden werden vastgelegd met een audio-opname.

De interviews met ouders en leerlingen gebeurden door SLO-studenten van Universiteit Antwerpen. Om de kwaliteit van deze interviews te bewaken, kregen deze studenten vooraf een training van de onderzoekers rond het afnemen van interviews (bv. soorten interviewvragen, tips bij het doorvragen). Na afloop van het gesprek met de leerling en de ouder(s) overhandigde de SLO-student een filmticket om hen te bedanken voor hun deelname aan het onderzoek. De ondersteuners en leerkrachten werden geïnterviewd door de onderzoekers zelf. Deze gesprekken duurden ongeveer 60 minuten en gebeurden telefonisch om tijdsbesparend te werken voor beide partijen.

3. Algemene conclusie

De steekproef bestaat uit 24 casussen, waarbij telkens de leerling, ouder(s), ondersteuner en de leerkracht (mits toestemming) geïnterviewd werden over de ondersteuning. De steekproef is divers qua aard van de problematiek en type ondersteuning. We geven eerst een kort overzicht van de steekproef, verdeeld qua type ondersteuning:

- Type 2: 2 leerlingen; 1 lager onderwijs en 1 secundair onderwijs
- Type 4: 4 leerlingen; 2 lager onderwijs en 2 secundair onderwijs
- Type 6: 5 leerlingen; 2 kleuteronderwijs, 2 lager onderwijs en 1 secundair onderwijs
- Type 7 (auditief): 2 leerlingen; 1 kleuteronderwijs, 1 basisonderwijs

- Type basisaanbod: 2 leerlingen; 1 lager onderwijs, 1 secundair onderwijs
- Type 3: 2 leerlingen; 1 lager onderwijs, 1 secundair onderwijs
- Type 7 (stos): 2 leerlingen; 2 secundair onderwijs
- Type 9: 5 leerlingen; 1 lager onderwijs, 4 secundair onderwijs

Vervolgens bespreken we in deze beleidsamenvatting enkel de **belangrijkste conclusies van het onderzoek**. Voor een uitgebreide bespreking van de resultaten per onderzoeksvraag verwijzen we naar Hoofdstuk 4 in het eindrapport.

Vooreerst had dit onderzoek tot doel om zicht te krijgen op de **algemene tevredenheid van ouders, leerlingen, ondersteuners en leerkrachten over de ondersteuning in het kader van het nieuwe ondersteuningsmodel en welke factoren bijdragen aan deze tevredenheid of ontevredenheid (onderzoeksvraag 1)**. Ongeveer twee op drie ouders en leerkrachten in deze steekproef zijn overwegend tevreden met deze ondersteuning. De leerlingen in dit onderzoek beoordelen de ondersteuning het meest positief: drie op vier is in het algemeen positief. De bevragede ondersteuners zijn het meest kritisch ingesteld: in deze steekproef is één op twee overwegend tevreden. Ondanks de vele positieve beoordelingen formuleren de bevrageden ook enkele kritische opmerkingen en/of drukken ze hun ontevredenheid uit over bepaalde aspecten van de ondersteuning. We bespreken achtereenvolgens de belangrijkste thema's van tevredenheid ('succesfactoren voor een geslaagd ondersteuningstraject') en van ontevredenheid. Opvallend hierbij was dat de verschillende respondentengroepen – ouders, leerlingen, ondersteuners en leraren - vaak naar dezelfde thema's verwijzen.

Een eerste thema gerelateerd aan tevredenheid bij alle respondentengroepen in deze steekproef is het profiel en de ingesteldheid van de ondersteuner, met name een betrokken, flexibele en proactieve houding enerzijds en de nodige ervaring en achtergrond anderzijds. Voor de bevragede ouders is ook de goede relatie tussen de

ondersteuner en hun kind belangrijk (ondersteuner als steunfiguur/vertrouwenspersoon) en bevraagde leerkrachten hechten belang aan een samenwerkingsgerichte houding van de ondersteuner. Consistent hiermee wijzen scholen voor gewoon onderwijs in het rapport van de terreinverkenning door de onderwijsinspectie (2019) naar de open houding en aanspreekbaarheid van ondersteuners als positief punt. Ten tweede hangt een algemene positieve beoordeling vaak samen met het feit dat de invulling van de ondersteuning (inhoud, vorm en/of omvang) is afgestemd op de noden van de leerling. Een opvallende bevinding is dat enkele bevraagde ouders expliciet wijzen op het belang van individueel contact tussen hun kind en de ondersteuner, naast het leerkracht- en klasgericht werken. Ook genoemd door ouders is dat de ondersteuning geboden buiten de klas, niet ten koste mag gaan van het missen van belangrijke lesinhouden. De leerlingen vinden het hieromtrent belangrijk dat ze geen leuke of ontspannende les missen door de ondersteuning. Een derde belangrijk thema gerelateerd aan tevredenheid van ouders, ondersteuners en leerkrachten is een goede samenwerking tussen de school voor gewoon onderwijs (inclusief de leerkrachten) en de ondersteuner, met voldoende betrokkenheid van de diverse partijen bij beslissingen omtrent de ondersteuning. Cruciaal voor een goede samenwerking is een open, inclusiegerichte houding van de individuele leerkrachten en een inclusiegericht zorgbeleid in de school voor gewoon onderwijs.

Ontevredenheid van de bevroegden hangt vaak samen met de afwezigheid van één of meerdere van de eerdergenoemde 'succesfactoren'. Daarnaast worden nog andere punten aangehaald. Een eerste negatief punt dat vaak genoemd wordt door ontevreden leerkrachten, ondersteuners en ouders is het tekort aan uren ondersteuning. Ook in het onderzoek van Het Rekenhof (2019) ervoeren de bevroegde scholen soms onvoldoende uren ondersteuning. Samenhangend met een tekort aan uren ondersteuning wijzen ondersteuners en leerkrachten op het feit dat ondersteuners te weinig aanwezig zijn op de school voor gewoon onderwijs, wat vaak zorgt voor een tekort aan overlegtijd en bijgevolg ruimte voor afstemming tussen leerkracht en ondersteuner. Het ontbreken van structurele overlegmomenten komt in het rapport van de terreinverkenning door de onderwijsinspectie (2019) eveneens naar voren als belemmerende factor voor een goede samenwerking tussen ondersteuners en scholen. Voldoende aanwezigheid van ondersteuners op de scholen voor gewoon onderwijs, ook buiten de ondersteuningsuren, kan volgens de bevroegde ondersteuners bevorderend werken. Een tweede belangrijk punt van ontevredenheid dat naar voren komt in dit onderzoek is dat de school voor gewoon onderwijs (inclusief leerkrachten) niet of onvoldoende open staat voor de ondersteuning en/of het inclusie-idee. Zowel ondersteuners als enkele leerkrachten wijzen op de verantwoordelijkheid van de directie op dit vlak en het belang van het uitwerken van een gezamenlijk inclusiegerichte visie en (zorg)beleid op school, aangezien er grote individuele verschillen ervaren worden in de houding van leerkrachten (bv. weigeren om redelijke aanpassingen door te voeren of geen toestemming geven voor ondersteuning in de klas). Dit ligt opnieuw in de lijn van het rapport van de terreinverkenning door de onderwijsinspectie (2019), waarin leerkrachten niet altijd lijken open te staan voor coaching en niet altijd positief staan ten opzichte van klasinterne ondersteuning. Verder tonen negatieve of minder positieve ervaringen van leerlingen met de ondersteuning zich in de vorm van negatieve of gemengde gevoelens, zoals schaamte door het gevoel 'anders' te zijn. Een laatste element van ontevredenheid bij enkele bevroegde leerkrachten en ondersteuners hangt samen met de onduidelijkheid over het takenpakket van de ondersteuner: voor leerkrachten is het niet altijd duidelijk wat ze van de ondersteuner mogen of kunnen verwachten.

Verder wilde dit onderzoek aspecten van de **concrete vormgeving en inhoud van de leerling- en leerkrachtgerichte ondersteuning** beschrijven (**onderzoeksvraag 2**). Voor de leerlinggerichte ondersteuning geven ondersteuners in hoofdzaak invulling aan hun taak vanuit hun specifieke kennis en expertise gebonden aan het type ondersteuning dat ze voorzien. Daarnaast nemen ondersteuners ook vaak (volledig of gedeeltelijk) studiebegeleiding of vakinhoudelijke begeleiding aan de leerling op zich. Het is onduidelijk of ondersteuners hiervoor effectief gebruik maken van hun specifieke expertise dan wel of dat dergelijke begeleiding ook door andere onderwijsprofessionals (bv. (zorg)leerkracht, leerlingbegeleider) kan geboden worden. Wellicht is dit tot op zekere hoogte afhankelijk van de individuele noden en behoeften van de leerling met SOB en dus

casusafhankelijk. Of de ondersteuner vakinhoudelijk werkt met de leerling hangt samen met de achtergrondopleiding van de ondersteuner. Of de achtergrondopleiding van de ondersteuner aansluit bij de vakinhoudelijke noden van de leerling lijkt, op basis van de informatie in dit onderzoek, eerder op toeval te berusten.

De leerlinggerichte ondersteuning gebeurt in meer dan de helft van de casussen in dit onderzoek buiten de klas. De twee meest genoemde redenen die maken dat de ondersteuning niet plaatsvindt in de klas en tijdens de les zijn de aard van de ondersteuning (bv. socio-emotionele begeleiding, studieplanning) en de nood aan een rustige omgeving zodat de leerling zich kan concentreren (bv. aanleren braille). In enkele casussen gebeurt de ondersteuning volgens de ondersteuner niet in de klas omwille van de weigerachtige houding van de leerkracht ten opzichte van de ondersteuning. Wanneer de leerlinggerichte ondersteuning buiten de klas gebeurt, leveren ondersteuners indien mogelijk wel inspanningen om hierbij ook klasgenoten te betrekken. In sommige gevallen worden klasgenoten betrokken omdat zij ook baat kunnen hebben bij de inhoud van de ondersteuning en in andere gevallen met als doel om de leerling waarvoor de ondersteuning in de eerste plaats bedoeld is, zich minder 'anders' te laten voelen. Hoger werd reeds aangegeven dat leerlingen soms gevoelens van schaamte of zich 'anders' voelen hebben, omwille van de ondersteuning (zie algemene tevredenheid bij leerlingen).

De krachtlijn in het ondersteuningsmodel over de flexibiliteit van de ondersteuning wordt op diverse manieren omgezet in de praktijk. Er is sprake van flexibiliteit qua doel (bv. herformulering, uitbreiding ondersteuningsdoelen), inhoud (bv. afgestemd op de noden of agendaplanning van de leerling), vorm (bv. op vraag van de leerling kan de ondersteuning buiten de klas plaatsvinden) en omvang (bv. intensifiëring wanneer zich meer noden stellen, reductie wanneer de leerling nog maar weinig zorgvragen heeft, overleg om de ondersteuning 'on hold' te zetten).

Een andere belangrijke krachtlijn van het nieuwe ondersteuningsmodel is dat de ondersteuning niet alleen gericht is op de leerling, maar ook op de leerkracht en het schoolteam. Leerkrachten en ondersteuners verwijzen bij de vraag naar de mate waarin er sprake is van leerkrachtgerichte ondersteuning ook vaak naar de manier waarop ze samenwerken. De mate waarin de samenwerking tussen leerkracht en ondersteuner en de leerkrachtgerichte ondersteuning uitgebouwd zijn, verschilt sterk over de casussen heen en hangt samen met de houding en visie van de individuele leerkracht(en) en bij uitbreiding van de school voor gewoon onderwijs (zie ook hoger – onderzoeksvraag 1). Bij de casussen waarbij er sprake is van een goede samenwerking en een goed uitgebouwd leerkrachtgerichte ondersteuning, is er minimaal wekelijks (informeel) overleg tussen leerkracht en ondersteuner en is de ondersteuner steeds beschikbaar voor vragen van de leerkracht (vraaggericht). De leerkrachtgerichte ondersteuning bestaat daarbij hoofdzakelijk uit informatie-uitwisseling in functie van de begeleiding van de leerling. Toch wordt er in meerdere casussen ook op inhoudelijk vlak samengewerkt (bv. aangepast materiaal voor de leerling uitwerken dat de leerkracht eventueel ook voor andere leerlingen kan gebruiken), maar dit lijkt niet de kern uit te maken van de leerkrachtgerichte ondersteuning. In welke mate er effectief sprake is van co-creatie tussen leerkracht en ondersteuner en hoe dit concreet vorm krijgt, kan voorwerp uitmaken voor vervolgonderzoek.

Meer dan de helft van de bevroegde ouders in dit onderzoek geeft aan sterk betrokken te worden bij beslissingen rond de ondersteuning aan hun zoon of dochter. Daar waar alle bevroegde ouders - ook diegenen die aangeven minder sterk of matig betrokken te zijn bij de ondersteuning - aanwezig zijn op formele (vaak trimestriële) overlegmomenten over het verloop van de ondersteuning, hebben sterk betrokken ouders daarnaast regelmatig tussentijds contact met de ondersteuner (en/of leerkracht) via mail of telefoon (bv. feedback over het functioneren van de leerling thuis). Het subjectieve gevoel 'voldoende' betrokken te worden bij (beslissingen rond) de ondersteuning draagt bij tot gevoelens van tevredenheid. Wat 'voldoende' betrokkenheid precies inhoudt, hangt samen met verschillende zaken zoals hoe vlot het school- en ondersteuningstraject van de leerling loopt en de behoefte van de ouders aan betrokkenheid bij of communicatie rond de ondersteuning. Wat

de leerlingen betreft, wordt het merendeel regelmatig gevraagd wat hij/zij vindt van de ondersteuning en is er ruimte voor leerlingen om hun mening te geven over (het verloop) van de ondersteuning. Op basis van de beschikbare informatie is het onduidelijk in welke mate leerlingen effectief inspraak hebben in de concrete vormgeving van de ondersteuning. Aangezien bijvoorbeeld de meningen van ouders en leerlingen over het tijdstip van ondersteuning buiten de klas (zie hoger - onderzoeksvraag 1) mogelijk niet overeenkomen, is het belangrijk om ook de leerling voldoende te horen hierin. Verder vragen we ons af of sommige leerlingen voldoende in staat zijn om aan te geven wat ze nodig hebben (bv. aanpassen inhoud of doel van de ondersteuning) en op welke manier hun leeftijd hierin een rol speelt.

Tot slot bevroegen we de invulling en vorm van de geboden ondersteuning vanuit het ONW ten opzichte van de begeleiding die de school voor gewoon onderwijs biedt binnen de hogere fasen van het zorgcontinuüm (met uitzondering van de basiszorg). In bijna alle casussen waar er sprake is van extra begeleiding door de school, is deze complementair met de ondersteuning geboden door de ondersteuner. Zorgleerkrachten/-coördinatoren of leerlingbegeleiders voorzien vaak socio-emotionele begeleiding aan de leerling. Positief hieraan is dat zij frequenter op school aanwezig zijn dan de ondersteuner (en dus ook meer aanspreekbaar zijn voor de leerling), waardoor er sneller ingespeeld kan worden op situaties die zich voordoen. Zorgleerkrachten/-coördinatoren of leerlingbegeleiders voorzien ook diverse andere vormen van begeleiding, bijvoorbeeld werken rond lezen of rekenen, opvolging van het gedrag van de leerling met een volgkaartensysteem of parallel teaching met de klasleerkracht. In mindere mate zorgen (vak)leerkrachten daarnaast voor remediëringslessen aan de leerling. Wanneer er - volgens de bevroegde actoren⁵ - geen concrete zorgtaken worden opgenomen door de school voor gewoon onderwijs of als er geen nood hieraan wordt benoemd, is het zorgteam vaak wel sterk betrokken bij het ondersteuningstraject voor praktische regelingen (bv. aangepast examenrooster) of voorziet de school de nodige zorgmaatregelen of redelijke aanpassingen (bv. extra tijd op examens, gebruik koptelefoon).

Vervolgens wilden we met dit onderzoek ook een zicht krijgen op de **ervaren effecten van de ondersteuning** in het kader van het nieuwe ondersteuningsmodel voor zowel de leerling als de leerkracht (**onderzoeksvraag 3**). Wat de ervaren **effecten voor de leerling** betreft, maken we een onderscheid tussen effecten op academisch vlak en op psychosociaal vlak, die evenwel met elkaar kunnen samenhangen. Wat het academisch vlak betreft, identificeerden we drie domeinen waarop effecten werden ervaren: (1) betere studievaardigheden en/of betere schoolresultaten, (2) (betere) participatie aan het lesgebeuren en/of mogelijkheid om in het gewoon onderwijs te (blijven) functioneren, en (3) een positief effect op de motivatie van de leerling voor schoolse taken. Op psychosociaal vlak komen volgende thema's naar voren: (1) meer rust voor de leerling (en/of steun bij het aanvaarden van de problematiek), eventueel dankzij de beschikbaarheid van de ondersteuner als steunfiguur of vertrouwenspersoon; (2) een positief effect op het welbevinden van de leerling; (3) een positief effect op het zelfbeeld en zelfvertrouwen van de leerling; en (4) een positief effect op de sociale relaties van de leerling. In het merendeel van de casussen waarbij de ondersteuning zich in hoofdzaak richt op het academisch functioneren van de leerling, ervaren de bevroegden in het algemeen ook een effect op dit vlak. Bij drie vierde van deze casussen heeft de ondersteuning volgens de bevroegden daarnaast ook een gunstig (neven)effect op psychosociaal vlak. In enkele van de casussen waar het beoogde effect op academisch vlak niet (volledig) bereikt wordt, wordt wel een gunstige impact op het psychosociaal functioneren van de leerling ervaren. Wanneer de ondersteuning een effect beoogt op het psychosociaal functioneren van de leerling, zijn de meningen van de bevroegden over het ervaren effect meer verdeeld en lijken er in het algemeen ook minder vorderingen gemaakt te worden. Een mogelijke verklaring is dat effecten op psychosociaal vlak minder zichtbaar zijn of dat het meer tijd of meer gerichte interventies vraagt om positieve effecten te bekomen. Vooral gedragsveranderingen bij

⁵ Een ondersteuner kan maar aan de slag gaan binnen een school voor gewoon onderwijs wanneer de schoolinterne ondersteuning ontoereikend is voor de ondersteuningsbehoeften van hun leerlingen. Een school voor gewoon onderwijs dient met andere woorden leerlingen eerst de nodige begeleiding te geven binnen de eigen schoolwerking vooraleer extra ondersteuning te kunnen invoeren. Uit eerder onderzoek blijkt echter dat ouders, maar ook leraren niet altijd op de hoogte zijn van de extra inspanningen voor een leerling door de school voor gewoon onderwijs of deze inspanningen niet beschouwen als 'extra' (Struyf, Bodvin, & Jacobs, 2016).

leerlingen verlopen vaak moeizaam, soms in die mate dat een overstap naar het BuO volgens de betrokkenen aangewezen lijkt.

Daarnaast werden er vier ervaren **positieve effecten** van de ondersteuning **voor de leerkrachten** benoemd. Een eerste effect is meer ruimte en rust bij de leerkracht om aandacht te hebben voor andere leerlingen in de klas en/of een reductie van de werklast van de leerkracht. Ten tweede betekent de ondersteuning voor leerkrachten ook een geruststelling en/of steun voor de leerkracht, op professioneel (bv. nodige expertise is aanwezig) of persoonlijk vlak (bv. vertrouwenspersoon). Een derde ervaren effect voor leerkrachten is bewustwording van de nood aan ondersteuning voor de leerling en het ervaren van de meerwaarde ervan. Ten slotte wordt ook een toename in handelingsbekwaamheid van de leerkracht genoemd (bv. de leerkracht past haar manier van lesgeven aan op basis van tips van de ondersteuner).

Wat de ervaren effecten betreft, benadrukken we dat we ons baseren op subjectieve ervaringen van de betrokkenen. We merken verder op dat het mogelijke aandeel van bijvoorbeeld de hogergenoemde begeleiding op de school ook niet onderscheiden kan worden van het aandeel van de ondersteuning in de vooruitgang die de leerling boekt op psychosociaal en/of academisch vlak.

Tot slot wilden we **ervaringen van ouders met de huidige ondersteuning vergelijken met hun ervaringen met eerdere vormen van begeleiding** geboden door een school voor BuO of met het oude systeem van GON-/ION-begeleiding (**onderzoeksvraag 4**). Op basis van de beschikbare informatie uit dit casestudieonderzoek blijkt geen duidelijke voorkeur voor het vorige of het huidige systeem.

4. Beleidsaanbevelingen

Op basis van deze resultaten komen we tot enkele aanbevelingen voor het beleid en voor de school voor gewoon onderwijs/lerarenteams en ondersteuners.

Aanbevelingen voor het beleid:

- *Sensibiliseer en informeer schooldirecties over het belang van een inclusiegerichte houding bij alle leerkrachten voor een goede samenwerking tussen leerkrachten/scholen en ondersteuners:* Een open en inclusiegerichte houding bij de leerkrachten en de school voor gewoon onderwijs komt naar voren als een cruciaal element om een goede samenwerking met ondersteuners mogelijk te maken, wat bijdraagt tot algemene tevredenheid van ouders, ondersteuners en leerkrachten.
- *Blijf de uitbouw van een beleid op leerlingbegeleiding⁶ stimuleren dat aansluit bij het inclusie-idee:* Aansluitend bij het belang van een inclusiegerichte houding is ook een uitgebouwd inclusiegericht beleid op leerlingbegeleiding op de school voor gewoon onderwijs belangrijk. Een concrete suggestie van een ouder is een zorgplan ter inspiratie beschikbaar stellen voor scholen voor gewoon onderwijs met allerlei mogelijke zorgmaatregelen per type problematiek of het beleid op leerlingbegeleiding van scholen raadpleegbaar maken voor andere scholen, eventueel met toevoeging van een kwaliteitsoordeel door onafhankelijke experts.
- *Stimuleer scholen om de effecten van ondersteuning zelf in kaart te brengen (single-case studies):* Op basis van de informatie uit dit onderzoek blijkt het voor de bevroegden voornamelijk moeilijk om effecten van de ondersteuning op psychosociaal vlak in kaart te brengen. Meer zicht hierop door de

⁶ In de praktijk (bv. interviews met ouders, leerkrachten en ondersteuners) wordt de term 'zorgbeleid' (nog) vaak gebruikt in plaats van 'beleid op leerlingbegeleiding'.

scholen voor gewoon onderwijs zou kunnen bijdragen aan een meer doelgerichte invulling van de ondersteuning, wanneer die in hoofdzaak gericht is op het psychosociaal functioneren van de leerling.

- *Zorg voor voldoende middelen bij de ondersteuningsnetwerken of ondersteun de betrokken actoren om de organisatie van de bestaande middelen zo efficiënt mogelijk te laten verlopen:* In meerdere casussen wordt er gewezen op een tekort aan uren ondersteuning per leerling om tegemoet te kunnen komen aan de specifieke noden en behoeften. Hiermee samenhangend vinden sommige ondersteuners en leerkrachten dat ondersteuners te weinig fysiek aanwezig zijn op de scholen voor gewoon onderwijs, omdat ze ondersteuning voorzien aan leerlingen op meerdere scholen. Als ondersteuners vaker aanwezig zijn op de scholen voor gewoon onderwijs, dan kan dit voor leerkrachten de drempel verlagen om vragen te stellen aan de ondersteuner en hun houding ten opzichte van ondersteuning positief beïnvloeden. Zowel leerkrachten als ondersteuners wijzen ook op een tekort aan tijd om grondig te overleggen en af te stemmen over de ondersteuning (zie verder).
- *Bouw structurele overlegtijd in voor leerkrachten en ondersteuners:* Structurele overlegtijd tussen leerkrachten en ondersteuners kan ervoor zorgen dat het volledige schoolteam meer vertrouwd raakt met de ondersteuning en leerkrachten en ondersteuners een vertrouwensband opbouwen. Dergelijke vertrouwensband kan de samenwerking leerkracht-ondersteuner gunstig beïnvloeden en ook zorgen voor een bredere invulling van de leerkrachtgerichte ondersteuning volgens het werkingsprincipe co-creatie. Tijdens deze structurele overlegtijd kan er ook aandacht uitgaan naar de taakverdeling tussen zorgleerkrachten/-coördinatoren/leerlingbegeleiders en ondersteuners (bv. In welke mate is het nodig dat de ondersteuner studiebegeleiding voorziet aan de leerling of kan dit door de school opgenomen worden?).
- *Zorg voor verduidelijking van het takenpakket van de ondersteuner:* Onduidelijkheid rond het precieze takenpakket van de ondersteuner draagt eveneens bij tot ontevredenheid bij enkele leerkrachten en ondersteuners. Verduidelijking van de precieze functieomschrijving en het takenpakket van ondersteuners is aangewezen.
- *Creëer de mogelijkheid voor ondersteuningsnetwerken om samen te werken en expertise te delen:* Aangezien er grote verschillen zijn tussen de ondersteuningstrajecten vanuit de verschillende ondersteuningsnetwerken, is het aangewezen om ondersteuningsnetwerken de mogelijkheid te bieden om samen te werken en expertise te delen, zodat ze van elkaars *good practices* kunnen leren.

Aanbeveling voor de school voor gewoon onderwijs/lerarenteams en ondersteuners:

- *Houd rekening met de noden en behoeften van de individuele leerling wat de vormgeving van de ondersteuning betreft:* Leerlingen moeten voldoende gehoord worden in hun voorkeur betreffende de vorm van de ondersteuning. Sommige leerlingen geven aan nood te hebben aan individuele ondersteuning buiten de klas (bv. meer rust, ondersteuner als vertrouwenspersoon), terwijl andere leerlingen zich door de ondersteuning net 'anders' voelen dan hun klasgenoten (bv. schaamte). Het is bijgevolg belangrijk om rekening te houden met de noden en behoeften van de individuele leerling.

5. Beperkingen huidig onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek

Tot slot formuleren we enkele beperkingen van het huidig onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek. Ten eerste beoogde dit casestudieonderzoek aan de hand van 24 cases geen representativiteit, maar verdieping en verheldering. We kunnen de bevindingen uit dit eindrapport bijgevolg niet generaliseren naar de hele populatie

van leerlingen met SOB die ondersteuning krijgen vanuit een ONW of een school voor BuO. Hiertoe is onderzoek bij een uitgebreidere en representatieve steekproef nodig.

Ten tweede zijn de cases niet evenwichtig verdeeld volgens het aantal leerlingen met SOB dat ondersteuning krijgt vanuit de diverse types in de populatie. Zo zijn bijvoorbeeld de leerlingen die type 6-ondersteuning krijgen licht oververtegenwoordigd in de steekproef en de leerlingen met ondersteuning type basisaanbod licht ondervertegenwoordigd. Ondanks een over- en ondervertegenwoordiging van sommige types vonden we uiteindelijk wel leerlingen met diverse profielen en hun ouders bereid om aan het onderzoek te participeren.

Ten derde gebeurde de rekrutering van cases via de ondersteuningsnetwerken en scholen voor BuO, waardoor we rekening moeten houden met een mogelijk selectie-effect. Als onderzoekers hebben we onvoldoende zicht op de factoren die een rol speelden in de selectie van cases die door de ondersteuningsnetwerken en scholen voor buitengewoon onderwijs aangeleverd werden. Om dit zo goed mogelijk op te vangen, schreven we per type ondersteuning meerdere ondersteuningsnetwerken aan. Ook vroegen we de ONWn om, indien er meerdere cases in aanmerking kwamen voor het onderzoek, die cases aan te leveren wiens achternaam eerst of laatst in het alfabet voorkwam, om zo veel mogelijk ad random variatie in de cases te bekomen over de ONWn heen. Uit de cases die de ONWn aanleverden, maakten we opnieuw een selectie met het oog op zo veel mogelijk variatie in de steekproef. Enkel aan de ouders van de geselecteerde cases werd uiteindelijk toestemming gevraagd tot deelname. We hebben evenmin zicht op welke factoren bijdroegen aan het feit dat sommige ouders niet wensten deel te nemen aan het onderzoek.

Ten vierde werd er om praktische redenen gebruik gemaakt van één methode van dataverzameling, met name semigestructureerde interviews. Een aandachtspunt bij deze methode is sociale wenselijkheid, zeker bij de leerlingen als respondentengroep. We probeerden dit in te perken door de respondenten een anonieme verwerking van de gegevens te verzekeren. Bij vervolgonderzoek is het gebruik van meerdere en verschillende methoden van dataverzameling aangewezen, bij voorkeur kwalitatieve en kwantitatieve methoden (triangulatie).

Ter afronding formuleren we enkele concrete suggesties voor vervolgonderzoek. Ten eerste zou verder onderzoek naar de ervaren effecten van de ondersteuning zich moeten richten op de effectiviteit van de ondersteuning die psychosociale effecten beoogt (in het bijzonder gedragsverandering) en de factoren die hierin een rol spelen (bv. aard van de problematiek, effectiviteit van de gebruikte interventies, rol van de context). Een ander aspect dat aandacht verdient, is in hoeverre de ondersteuning (in)direct bijdraagt aan sociale participatie van de leerlingen met SOB. Verder is het zinvol na te gaan welke factoren helpend en noodzakelijk zijn in het bereiken van de ervaren ondersteuningseffecten. Meer gericht onderzoek kan ook zorgen voor meer zicht op de impact van de ondersteuning op het schoolteam en op welke manier dit helpend is of kan zijn voor de leerlingen met SOB.

Ten tweede kan verder onderzoek een antwoord bieden op de vraag naar welke factoren ervoor zorgen dat ondersteuners taken zoals studiebegeleiding (en in mindere mate vakinhoudelijke begeleiding) opnemen en op welke manier er meer samenwerking tussen scholen en ondersteuners mogelijk is rond dit begeleidingsdomein.

Ten slotte is meer gericht onderzoek aangewezen naar de mate waarin er effectief sprake is van co-creatie in de samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners en hoe dit concreet vorm krijgt. Hierbij kan ook aandacht uitgaan naar eventuele bezwaren van leerkrachten tegen bijvoorbeeld ondersteuning in de klas en/of ondersteuning in het algemeen (inclusief samenwerking met de ondersteuner).

Hoofdstuk 1: Inleiding

1. Inleiding

In navolging van het M-decreet trad op 1 september 2017 een nieuw ondersteuningsmodel in werking om scholen voor gewoon onderwijs te ondersteunen in het onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften, dewelke omwille van zeer uiteenlopende redenen in hun participatiemogelijkheden aan het onderwijs beperkt zijn (Pijl, Frostad, & Flem, 2008)⁷. Dit nieuwe ondersteuningsmodel vervangt het GON, ION en de waarborgregeling.

Het ondersteuningsmodel organiseert de ondersteuning voor leerlingen met een Individueel Aangepast Curriculum (IAC), een gemotiveerd verslag of een verslag⁸ voor het buitengewoon onderwijs die schoollopen binnen een school voor gewoon onderwijs. Leerlingen met ondersteuningsnoden⁹ in de fase van basiszorg of verhoogde zorg en/of zonder een dergelijk verslag, komen dus niet in aanmerking voor ondersteuning vanuit het ondersteuningsmodel.

In functie van deze ondersteuning werden ondersteuningsnetwerken (ONWn) opgericht. Een ONW is een samenwerking tussen scholen uit het gewoon onderwijs en scholen uit het buitengewoon onderwijs, samen met de CLB's en de pedagogische begeleidingsdiensten. Wanneer de basiszorg of verhoogde zorg ontoereikend zijn en een handelingsgericht diagnostisch traject doorlopen werd, pakken de ondersteuners uit het buitengewoon onderwijs samen met het lerarenteam in de gewone school, in co-creatie de ondersteuningsnoden aan.

Door het nieuwe ondersteuningsmodel kan de ondersteuning meer flexibel en op maat gebeuren. Het is niet meer zo dat een individuele leerling recht heeft op een vast aantal uur begeleiding per week en dit soms beperkt in de tijd, zoals wel het geval was bij de GON en ION-werking. Nu wordt er gekeken naar de ondersteuningsnoden die er zijn binnen een school voor gewoon onderwijs betreffende leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. De vraag naar ondersteuning kan ook op elk moment in het schooljaar gesteld worden. Niet enkel de ondersteuningsnoden van leerlingen spelen een rol, maar ook de ondersteuningsnoden van leerkrachten en teams in gewone scholen. De ondersteuning kan zich dan ook zowel richten op de leerling, als op de leraar, het lerarenteam of op de school in het geheel. Op die manier worden scholen voor gewoon onderwijs structureel versterkt in het begeleiden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Hiertoe professionaliseren de ondersteuners zich via nascholingen en met behulp van de pedagogische begeleidingsdienst.

Het ondersteuningsmodel is georganiseerd volgens twee sporen:

- (1) Ondersteuning van leerlingen met een gemotiveerd verslag of een verslag voor type 2 (verstandelijke beperking), 4 (motorische beperking), 6 (visuele beperking) of 7 (auditieve beperking).

Om ondersteuning voor deze types te bekommen wordt de school voor gewoon onderwijs geacht om een bilaterale samenwerking aan te gaan met een school of scholen voor buitengewoon onderwijs. Deze school voor buitengewoon onderwijs wordt door de school voor gewoon onderwijs, de ouders en

⁷ Deze redenen kunnen variëren wat betreft hun aard (cognitieve, psychische, sociale of fysieke problemen), hun duur (bijvoorbeeld tijdelijk of meer permanent), hun ernst en hun oorzaak (bijvoorbeeld aanleg, thuismilieu).

⁸ Leerlingen met een oud 'inschrijvingsverslag' voor het buitengewoon onderwijs worden administratief onderverdeeld bij de groep van leerlingen met een verslag als ze voordien ION-begeleiding kregen. Als deze leerlingen voordien GON-begeleiding kregen, worden ze onderverdeeld bij de groep van leerlingen met een gemotiveerd verslag.

⁹ Ondersteuningsnoden en -vragen zijn de dingen die een leerling nodig heeft om goed te kunnen participeren aan het onderwijs. Deze noden of vragen kunnen betrekking hebben op diverse aspecten van het onderwijs, zoals: de instructie, de leerstof, de leertijd, de feedback, de werkvormen, de motivatie of de leeromgeving (Pameijer, Denys, Timbremont, & Veire, 2018).

het CLB tezamen gekozen, en moet niet noodzakelijk deel uitmaken van hetzelfde ONW als de school voor gewoon onderwijs. Scholen voor buitengewoon onderwijs met een aanbod voor deze types mogen zich op hun beurt ook niet beperken tot het ondersteunen van scholen voor gewoon onderwijs binnen hun eigen eventuele ONW.

Scholen voor buitengewoon onderwijs die uitsluitend één van deze types ondersteuning aanbieden, zijn niet verplicht om aan te sluiten bij een ONW. De verschillende scholen voor buitengewoon onderwijs met een ondersteuningsaanbod van een bepaald type ondersteuning moeten net- en niveau-overschrijdend samenwerken om alle ondersteuningsvragen vanuit scholen voor gewoon onderwijs met betrekking tot de vermelde doelgroepen te beantwoorden. Hierbij streeft men naar een efficiënte inzet van middelen en minder versnippering.

- (2) Ondersteuning van leerlingen met een gemotiveerd verslag of verslag voor type basisaanbod (type 1 en 8 in afbouw), 3 (emotionele of gedragsstoornis), 7 (spraak- of taalontwikkelingsstoornis¹⁰) of 9 (autismespectrumstoornis).

Om ondersteuning voor deze types te bekomen, richt de school voor gewoon onderwijs zich tot het eigen ONW. Dat zal bekijken welke scho(o)l(en) voor buitengewoon onderwijs de ondersteuning zal (zullen) bieden. Elk ONW heeft de nodige expertise voor ondersteuningsvragen van gewone scholen rond deze types.

Om een leerling door te verwijzen naar het buitengewoon onderwijs moet de school voor gewoon onderwijs eerst de fasen van het zorgcontinuüm doorlopen en kunnen aantonen welke redelijke aanpassingen ze deden voor de betreffende leerling, waarna ze moeten aantonen dat deze aanpassingen onvoldoende waren en dat de nodige aanpassingen om de leerling binnen het gemeenschappelijk curriculum mee te blijven nemen disproportioneel zijn. Een school kan enkel in uitzonderlijke omstandigheden motiveren dat het doorlopen van het zorgcontinuüm niet relevant is. Wanneer de basiszorg en verhoogde zorg voor een leerling ontoereikend zijn en de school voor gewoon onderwijs ondersteuning vanuit het ondersteuningsmodel wil inroepen, zal het CLB, samen met de school, de ouders en de leerling eerste een handelingsgericht diagnostisch traject doorlopen (fase 2 van het zorgcontinuüm: uitbreiding van zorg). Op basis van de beoordeling van de eerdere stappen in het zorgcontinuüm en de uitkomsten van het handelingsgericht diagnostisch traject, heeft enkel het CLB de regierol om beslissen tot (1) het advies dat verder maatregelen op niveau van basiszorg of verhoogde zorg genomen kunnen worden en dat er (nog) geen gemotiveerd verslag of verslag wordt opgemaakt of (2) de opmaak van een (gemotiveerd) verslag. Voor de opmaak van een gemotiveerd verslag is een medische problematiek (een diagnose) geen noodzakelijke voorwaarde meer.

De school voor gewoon onderwijs wordt een belangrijke regierol toegekend bij het concretiseren van de ondersteuningsnoden. Bij een reeds bestaand (gemotiveerd)verslag voor ondersteuning en bij het opstellen van een nieuw dergelijk verslag, (her)formuleert de school voor gewoon onderwijs de ondersteuningsvragen die ze heeft met betrekking tot de leerling met specifieke onderwijsbehoeften. Deze ondersteuningsvragen leiden de gesprekken tussen de school voor gewoon onderwijs, de ouders, de leerling, de ondersteuner en het CLB en geven richting aan de aard, intensiteit of duur van (bestaande) ondersteuning.

2. Probleemstelling en doel van het onderzoek

¹⁰ Tot en met schooljaar 2018-2019 werd ondersteuning voor de begeleiding van leerlingen met spraak- of taalontwikkelingsstoornissen (STOS) georganiseerd vanuit de ondersteuningsnetwerken. Vanaf schooljaar 2019-2020 wordt deze ondersteuning opgenomen binnen het spoor van ondersteuning voor type 2, 4, 6 en 7. Dit betekent dat de school voor gewoon onderwijs samenwerkt met een school voor buitengewoon onderwijs om ondersteuning te krijgen.

Het Vlaams parlement heeft in de regelgeving ingeschreven dat het nieuwe ondersteuningsmodel geëvalueerd zou worden door een onafhankelijke commissie van experts en academici. Diverse onderzoeken werden reeds opgezet of uitgevoerd met elk een andere insteek. Zo onderzocht het Rekenhof bijvoorbeeld in 60 basisscholen voor gewoon onderwijs hoe ze hun zorgbeleid afstemmen op leerlingen met specifieke onderwijsnoden, hoe ze ondersteuning krijgen van CLB's en scholen buitengewoon onderwijs en hoe tevreden ze daarover zijn. Hiertoe werden leraren, zorgleraren en directies binnen deze scholen bevestigd. In 8 ondersteuningsnetwerken werd hun werking, de aansturing van ondersteuners en de realisatie van ondersteuning op de klasvloer bekeken. Bij 5 CLB's werd dan weer het proces van het opmaken van verslagen en gemotiveerde verslagen bekeken (Rekenhof, 2019). In de loop van het schooljaar 2018-2019 deed het Departement Onderwijs een bevestiging bij ondersteuners naar onder andere de mate waarin ze zich vaardig voelen als ondersteuner, naar hun ervaringen met en visie op inclusief onderwijs, hun mening over het zorgbeleid op school, hun taken, hun relatie met andere actoren, de ondersteuningsvragen die ze krijgen, de initiatieven tot professionalisering. Omdat in de beschikbare onderzoeksrapporten de stem van de leerling en zijn/haar ouders sterk onderbelicht blijft, nemen we deze mee in voorliggend onderzoek.

Meer concreet staan volgende kennisvragen centraal in dit onderzoek:

- Hoe ervaren leerlingen, hun ouders en leraren de geboden ondersteuning in het kader van het ondersteuningsmodel? Waarover zijn ze tevreden? Waarover zijn ze niet tevreden? Waarom?
- Hoe krijgt de ondersteuning concreet vorm? In welke mate is de ouder/leerling/leraar hierbij betrokken? Wie biedt ondersteuning? Hoeveel uur per week? Wanneer vindt de ondersteuning plaats? Waar (op school/in de klas/elders)? Wat beoogt de ondersteuning?
- Wat zijn voorlopig ervaren effecten van de geboden ondersteuning (op academisch en psychosociaal vlak)? Wat was helpend en waarom? Komen de ervaren effecten overeen met de verwachtingen en zo neen, waarom niet?
- Indien van toepassing: Hoe anders ervaren ze de ondersteuning in het kader van het ondersteuningsmodel t.o.v. eerder geboden GON-begeleiding.

In dit onderzoek ligt de focus in de eerste plaats op de beleving en ervaringen van leerlingen en ouders. Om alle aspecten van de tevredenheid van de leerlingen en ouders te kunnen begrijpen en contextualiseren, werden ook de betrokken leraar en ondersteuner bevestigd. Op die manier voerden we een casestudieonderzoek uit.

3. Overzicht van rapport

In het volgende hoofdstuk beschrijven we de methodologie van het onderzoek. We zetten een casestudieonderzoek op waarin we de tevredenheid over de ondersteuning bij 24 leerlingen in kaart brachten door middel van semigestructureerde interviews bij de leerling, ouder(s), betrokken leraar en ondersteuner. We volgden een multiple case design om de ervaringen van de betrokkenen in kaart te brengen (verticale analyse) en met elkaar te vergelijken (horizontale analyse). Hiertoe werden de verzamelde data thematisch geanalyseerd. In het derde en vierde hoofdstuk beschrijven we de bevindingen uit dit casestudieonderzoek, respectievelijk komen de resultaten van de verticale en horizontale analyse aan bod. In het vijfde hoofdstuk maken we een synthese van de meest relevante conclusies en formuleren we een antwoord op de onderzoeksvragen die aan de basis liggen van deze studie. Aansluitend formuleren we een aantal aanbevelingen voor het beleid met betrekking tot (de organisatie van) de ondersteuning. We ronden dit hoofdstuk af met de bespreking van beperkingen van het huidig onderzoek en formuleren enkele concrete suggesties voor verder onderzoek.

Hoofdstuk 2: Methodologie

Om onze onderzoeksvragen te beantwoorden voerden we een uitgebreid casestudieonderzoek uit. Casestudies zijn geschikt om huidige fenomenen te bestuderen die sterk onderhevig zijn aan de context en voor het beantwoorden van onderzoeksvragen naar het 'hoe' en 'waarom' van deze fenomenen (Yin, 2013). Een casus betrof een specifieke leerling met een (gemotiveerd) verslag of een leerling met een inschrijvingsverslag voor het buitengewoon onderwijs, die school liep in een school voor gewoon onderwijs en hierbij ondersteuning kreeg vanuit een ondersteuningsnetwerk of school voor buitengewoon onderwijs. Om dergelijke casussen te bekomen, selecteerden we eerst diverse ondersteuningsnetwerken en scholen voor buitengewoon onderwijs. Via deze ondersteuningsnetwerken rekruteerden we de leerlingen, diens ouders, en de betrokken klasleraar/-titularis en ondersteuner. Al deze actoren werden gevraagd voor een semigestructureerd interview. De verzamelde data werden zowel horizontaal als verticaal geanalyseerd.

Vooraleer stil te staan bij de diverse fasen bij deze dataverzameling en –verwerking, willen we nuanceren dat we geenszins representativiteit beoogden met ons opzet. We organiseerden een kwalitatief onderzoek met een bepaald aantal cases met de bedoeling om de ervaringen van diverse betrokkenen in kaart te brengen. We keken met andere woorden in diepte naar een variatie aan ervaringen. De hypothesen die hieruit voortvloeiden maken we zoveel mogelijk expliciet.

1. Werving cases

Voor de werving van de cases, werkten we via geselecteerde ondersteuningsnetwerken en scholen voor buitengewoon onderwijs. In deze paragraaf beschrijven we de selectie van ondersteuningsnetwerken en scholen voor buitengewoon onderwijs, het aanspreken van deze instanties met de vraag tot deelname en de manier waarop we via hen de vraag tot deelname stelden aan geselecteerde gezinnen.

1.1 Selectie ondersteuningsnetwerken en scholen buitengewoon onderwijs

Bij de selectie van de *ondersteuningsnetwerken* (ONW) streefden we ernaar om voor elke Vlaamse provincie een ONW van het vrije en het openbare net te selecteren. In de gehele selectie van ONWn streefden we daarenboven naar een variatie in grootte van de ONW. Per ONW beoogden we leerlingen met ondersteuning voor één van de twee door de onderzoekers bepaalde types te selecteren, waarvan één uit het spoor van ondersteuning voor type 2, type 4, type 6 en type 7 (auditief) en één uit het spoor voor ondersteuning voor type basisaanbod, type 3, type 7 (stos) en type 9 (criterion sampling; Yin, 2013). Een eerste selectie van ONWn bleek ontoereikend. Enerzijds kwamen we niet tot het gewenste aantal deelnemende ONWn en anderzijds bekwamen we binnen de deelnemende ONWn maar een beperkt aantal toezeggingen tot deelname van ouders en leerlingen. Om die reden voerden we ook een bijkomende selectie van ONWn uit. Hier werden leerlingen met ondersteuning voor specifieke types aangesproken die ondervertegenwoordigd bleven bij de eerste selectie van ONWn. Tabel 2.1 geeft een overzicht van de geselecteerde ondersteuningsnetwerken en de type cases die binnen dit ondersteuningsnetwerk werden opgevraagd.

Tabel 2.1

Eerste en bijkomende selectie ondersteuningsnetwerken en overige potentiële toeleiders naar casussen

Ondersteuningsnetwerken en overige toeleiders	Provincie	Net	Type basisaanbod, 3, 7 (stos) en 9	Type 2, 4, 6 en 7 (auditief)
Eerste selectie				
ONW Limburg Vrij	Limburg	Vrij	Basisaanbod	type 6
ONW Openbaar Limburg	Limburg	GO en OGO	Type 7 (stos)	Type 4
ONW Antwerpen Plus	Antwerpen	Vrij	Type 9	Type 7 (auditief)
ONW Openbaar Antwerpen	Antwerpen	GO en OGO	Type 3	Type 2
ONW West-Brabant-Brussel	Vlaams-Brabant en Brussels Hoofdstedelijk Gewest	Vrij	Basisaanbod	Type 2
ONW Centrum (openbaar)	Vlaams-Brabant en Brussels Hoofdstedelijk Gewest	GO en OGO	/	Type 6 Type 7 (auditief) ¹¹
ONW Noord regio West-Vlaanderen	West-Vlaanderen	Vrij	Type 7 (stos)	Type 2
ONW Openbaar West-Vlaanderen	West-Vlaanderen	GO en OGO	Type 9	Type 4
ONW DiverGent	Oost-Vlaanderen	Vrij	Type 3	Type 4
ONW Openbaar Oost-Vlaanderen	Oost-Vlaanderen	GO en OGO	Basisaanbod Type 9	/ ¹²
Bijkomende selectie				
ONW Openbaar Kolibrie-Meetjesland	Oost-Vlaanderen + enkele scholen uit West-Vlaanderen	GO en OGO	Type 3 Type 9	/
ONW Openbaar SYM-team	Oost-Vlaanderen + enkele scholen uit West-Vlaanderen	GO en OGO	Type 3 Type 9	/
ONW Noord-Brabant	Antwerpen + Vlaams-Brabant	Vrij	Type 7 (stos) Type 3 Type 9	/
ONW Centrum (openbaar)	Vlaams-Brabant en Brussels Hoofdstedelijk Gewest	GO en OGO	Type 3 Type 9	/
ONW Antwerpen Plus	Antwerpen	Vrij	Basisaanbod	/
Leerlingbegeleider uit gewoon BaO	Vlaams-Brabant	Vrij	basisaanbod, type 3, type 7 (stos) en type 9	
Leerlingbegeleiders gewoon SO	Antwerpen en Vlaams-Brabant	Vrij en GO	basisaanbod, type 3, type 7 (stos) en type 9	/
Privé-psychologenpraktijk	Antwerpen		Type 9	/

Aangezien de bijkomende selectie van de ondersteuningsnetwerken uiteindelijk geen extra casussen opleverde, werd ook een rechtstreekse oproep gedaan bij één leerlingenbegeleider uit een gewone basisschool en negen leerlingenbegeleiders uit een gewone secundaire school, die allemaal ook verbonden waren aan de Universiteit Antwerpen. Specifiek werd gevraagd naar casussen uit het type basisaanbod, type 3, type 7 (STOS) en type 9.

¹¹ Hier 2x een type geselecteerd uit de groep type 2, 4, 6 en 7 (auditief) omdat deze types maar beperkt worden aangeboden door ONWn.

¹² Om te compenseren voor het teveel aan cases met ondersteuning voor type 6 en 7 (auditief) bij ONW centrum.

Deze rechtstreekse oproep leverde evenmin bijkomende casussen op. In dezelfde periode echter bezorgde het ondersteuningsnetwerk Noord-Brabant ons de contactgegevens van een privé-psychologenpraktijk, dewelke twee casussen type 9 (met toestemming van de ouder) kon aanleveren.

We schreven daarnaast drie *scholen voor buitengewoon onderwijs* aan die geen deel uitmaakten van een ONW (zie Tabel 2.2). Dit betroffen scholen die ondersteuning aanboden voor één of enkele van deze types.

Tabel 2.2

Geselecteerde scholen voor buitengewoon onderwijs niet verbonden aan een ONW

Ondersteuningsnetwerken en scholen BuO	Provincie	Net	Type basisaanbod, 3, 7 (stos) en 9	Type 2, 4, 6 en 7 (auditief)
VBSBuO Centrum Ganspoel	Vlaams-Brabant	Vrij	/	type 6
BuBaO & BuSO Dominiek Savio	West-Vlaanderen	Vrij	/	type 4
BuSO Spermalie Secundaire School	West-Vlaanderen	Vrij	/	type 6 en type 7 (auditief)

1.2 Werving ondersteuningsnetwerken, scholen voor buitengewoon onderwijs en casussen

Via de website van www.agodi.be/ondersteuningsnetwerk vonden we contactgegevens terug van aanspreekpunten bij elk van de ondersteuningsnetwerken. Op 22 januari 2019 verstuurdde we een uitnodigingsbrief naar de aanspreekpunten van de eerste selectie ONW (zie bijlage 1). In deze uitnodigingsbrief gaven we een korte uitleg bij het opzet van het onderzoek, een beschrijving van wat een deelname van hun ONW zou inhouden, met ter afronding de vraag om deel te nemen.

Zoals in Tabel 2.1 weergegeven, werd elk ONW aangesproken met de vraag naar casussen van leerlingen met ondersteuning voor specifieke types, uit zowel het basis- als secundair onderwijs. Elk ONW ontving dan ook een gepersonaliseerde uitnodigingsbrief. Voor openbare ONWn werd gevraagd naar casussen uit zowel GO als OGO scholen. Voor de ONW in Vlaams-Brabant en Brussel werd gevraagd naar een spreiding van casussen over Vlaams-Brabant en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Omdat de onderzoekers een variatie aan casussen konden selecteren en om rekening te houden met mogelijke uitval van casussen, was het gevraagde aantal casussen in de uitnodigingsbrief het drievoud van het gewenste aantal casussen.

In de uitnodigingsbrief werden de te volgen stappen bij de werving van casussen omschreven. Eerst bezorgde het aanspreekpunt van het ONW ons het gevraagde aantal casussen dat voldeed aan bepaalde criteria (cf. ondersteuningstype, onderwijsniveau, eventueel ook onderwijsnet en ligging van school voor gewoon onderwijs). Indien meer leerlingen dan nodig in aanmerking kwamen om geselecteerd te worden, dan werd gevraagd om de leerlingen in het kleuteronderwijs en/of lager onderwijs en secundair onderwijs te kiezen wiens achternaam eerst dan wel laatst in het alfabet komt. Dit met het oog op het aanleveren van ad random casussen. Voor elk van de gekozen leerlingen vulde het aanspreekpunt een anonieme infociche in (zie bijlage bij uitnodigingsbrief). Aangezien deze anonieme infociche voor geïnformeerden mogelijks toch niet anoniem was, werden de ouders via een brief ook op de hoogte gebracht dat persoonsgebonden gegevens zonder identiteitsgegevens werden doorgegeven voor onderzoek (zie bijlage 2).

De onderzoekers maakten een rangordening op waarin de casussen best werden aangesproken, met het oog op voldoende variatie in de casussen over ONWn heen. Hiervoor werd gekeken naar de infociche van de casussen, en meer specifiek naar: het onderwijsniveau, geslacht van de leerling, locatie van de school voor gewoon

onderwijs (centrumstad of niet-centrumstad, spreiding over Vlaams-Brabant en Brussels Hoofdstedelijk Gewest bij scholen voor gewoon onderwijs uit deze regio), en spreiding over GO en OGO scholen bij openbare netwerken. We probeerden ook leerlingen te selecteren die voor de invoering van het ondersteuningsmodel ondersteuning kregen via GON of ION of in een school voor buitengewoon onderwijs naar school gingen (criterion sampling, Yin, 2013).

Het gewenste uiteindelijke aantal casussen van de betreffende types werd ook uitdrukkelijk vermeld in de uitnodigingsbrief. Hoewel de ONWn uitdrukkelijk werden gevraagd om de onderzoekers op de hoogte te brengen bij toezeggingen en weigeringen, konden de ONWn op deze manier behoorlijk zelfstandig gezinnen aanspreken voor hun deelname totdat ze het gewenste aantal deelnames bereikten.

Gelijkaardig aan de werving bij de ONW ontvingen de scholen voor buitengewoon onderwijs uit Tabel 2.2 via een gepersonaliseerde uitnodigingsbrief de vraag tot deelname aan ons onderzoek. Meer specifiek vroegen we naar drie casussen van leerlingen in een school voor gewoon onderwijs die door hun school ondersteund werd, met de bedoeling om per school minimum één casus hiervan te weerhouden voor ons onderzoek.

In elke uitnodigingsbrief werd verwoord hoe leerlingen met dergelijke profielen best werden aangesproken door iemand binnen het ondersteuningsnetwerk of de school voor buitengewoon onderwijs. Eerst werd de toestemming gevraagd aan de leerlingen en diens ouders via een brief opgesteld door de onderzoekers (zie bijlage 3). Bij deelname ontvingen de onderzoekers de contactgegevens van de leerlingen en diens ouders. De onderzoekers bezorgden deze contactgegevens aan studenten uit de Specifieke Lerarenopleiding (SLO) aan Universiteit Antwerpen. In het kader van het opleidingsonderdeel Leerlingenbegeleiding (professor dr. E. Struyf) gingen de SLO-studenten op huisbezoek bij de deelnemende gezinnen voor de interviews met de leerlingen en de ouders (respectievelijk maximum 30 en 60 minuten). De gesprekken met de leerlingen en de ouders vonden plaats in de periode april-juni 2019. In een volgende stap kregen de onderzoekers ook de contactgegevens van de betrokken klasleraar/-titularis en ondersteuner bij de deelnemende casussen en planden de onderzoekers een gesprek in met deze actoren. De leraren en ondersteuners werden geïnterviewd door de onderzoekers zelf. Deze gesprekken duurden ongeveer 60 minuten en gebeurden telefonisch om tijdbesparend te werken voor beide partijen.

1.3 Uiteindelijke deelname cases verbonden aan ONWn en scholen voor buitengewoon onderwijs

Tabel 2.3 geeft een overzicht van de ondersteuningsnetwerken en scholen voor buitengewoon onderwijs die wensten deel te nemen aan het onderzoek. Aangezien we niet voor alle casussen die aangeleverd werden door de ondersteuningsnetwerken en scholen voor buitengewoon onderwijs toestemming tot deelname van de ouders ontvingen, toont de laatste kolom het aantal casussen waarvoor we toestemming van de ouders kregen en welke ook effectief opgenomen zijn in de steekproef van dit onderzoek.

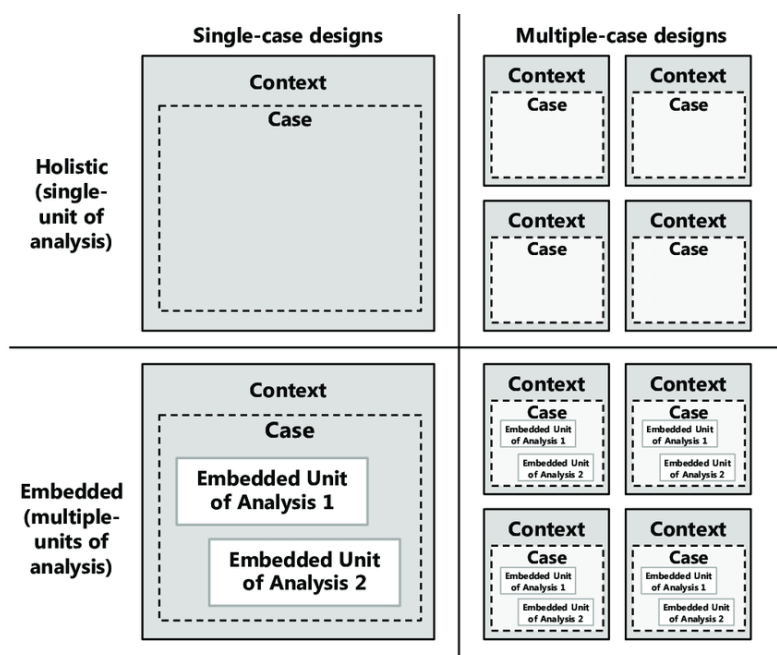
Tabel 2.3

Uiteindelijke deelname van ONWn en scholen voor buitengewoon onderwijs per type ondersteuning

Type ondersteuning	Ondersteuningsnetwerken en scholen BuO	Aantal casussen met toestemming van de ouders
Type 2	Openbaar Antwerpen	2
	West-Brabant-Brussel	0
Type 4	BuBaO & BuSO Dominiek Savio	2
	DiverGent	1
	Openbaar Limburg	1

Type 6	VBSBuO Centrum Ganspoel BuSO Spermalie Secundaire School Centrum (openbaar) Limburg Vrij	1 1 2 1
Type 7 (auditief)	Centrum (openbaar) BuSO Spermalie Secundaire School Antwerpen Plus	2 0 0
Type 7 (STOS)	BuSO Spermalie Secundaire School Openbaar Limburg Noord-Brabant	2 0 0
Type 9	Antwerpen Plus Privé-psychologenpraktijk (via Noord-Brabant) Openbaar Limburg Centrum (openbaar)	3 2 0 0 0
Type basisaanbod	Limburg Vrij West-Brabant Antwerpen Plus	2 0 0
Type 3	Openbaar Antwerpen Limburg Vrij Centrum (openbaar) Noord-Brabant	1 1 0 0

Op deze manier bekwamen we een holistic multiple case design (Yin, 2013), daar we één case binnen eenzelfde context (school voor gewoon onderwijs) onderzochten en dit voor meerdere contexten (Figuur 2.1).



Figuur 2.1 Mogelijke casus studie designs (Yin, 2013)

2. Dataverzameling

De data werden verzameld via een semigestructureerd interview bij de leerling, ouder(s), betrokken klasleraar/-titularis en ondersteuner. Hiertoe stelden de onderzoekers interviewleidraden op afgestemd op de onderzoeksvragen van dit onderzoek (zie bijlage 4 tot bijlage 9). De opvolggroep vanuit het departement onderwijs en vorming bewaakte mee de kwaliteit van deze leidraden.

Hoewel voor elke respondentengroep een specifieke leidraad werd opgesteld, kende elk interview doorgaans eenzelfde verloop. Eerst werd het onderzoek nogmaals toegelicht en ondertekenden de deelnemers een formulier voor geïnformeerde toestemming. Vervolgens werd volgende aspecten bevraagd: de vorm, inhoud en doel van de ondersteuning (voor de leerling/leraar), de tevredenheid hierover, ervaringen met de ondersteuning, verwachtingen en effecten van de ondersteuning en de samenwerking en communicatie rond de ondersteuning.

Voor de gesprekken met de leerling werden er drie aparte interviewleidraden opgesteld, namelijk voor leerlingen uit het kleuteronderwijs en eerste leerjaar, leerlingen uit het tweede tot het vierde leerjaar en leerlingen uit de derde graad lager onderwijs en het secundair onderwijs. Op die manier konden de formuleringen in de interviewleidraden aangepast worden aan het ontwikkelingsniveau van de leerlingen. Zo zijn de leidraden voor de oudere leerlingen meer uitgebreid en gedetailleerd dan die van de jongere leerlingen.

De interviews met de verschillende bevroagden werden vastgelegd met een audio-opname, opdat alle informatie uit het interview geregistreerd werd. Om de kwaliteit van de interviews met de leerlingen en de ouders te bewaken, kregen de SLO-studenten vooraf een training van de onderzoekers rond het afnemen van semigestructureerde interviews (bijvoorbeeld soorten interviewvragen, tips bij het doorvragen). Na afloop van het gesprek met de leerling en de ouder(s) overhandigde de SLO-student een filmticket om hen te bedanken voor hun deelname aan het onderzoek.

De gesprekken met de leerlingen en de ouders werden getranscribeerd door de SLO-studenten en door jobstudenten. De verdere analyse van de gegevens gebeurde aan de hand van deze transcripten. Voor de analyse van de gesprekken met de leerkrachten en de ondersteuners stelden de onderzoekers onmiddellijk na afloop van elk telefonisch interview een samenvatting op. De telefonische interviews werden niet getranscribeerd.

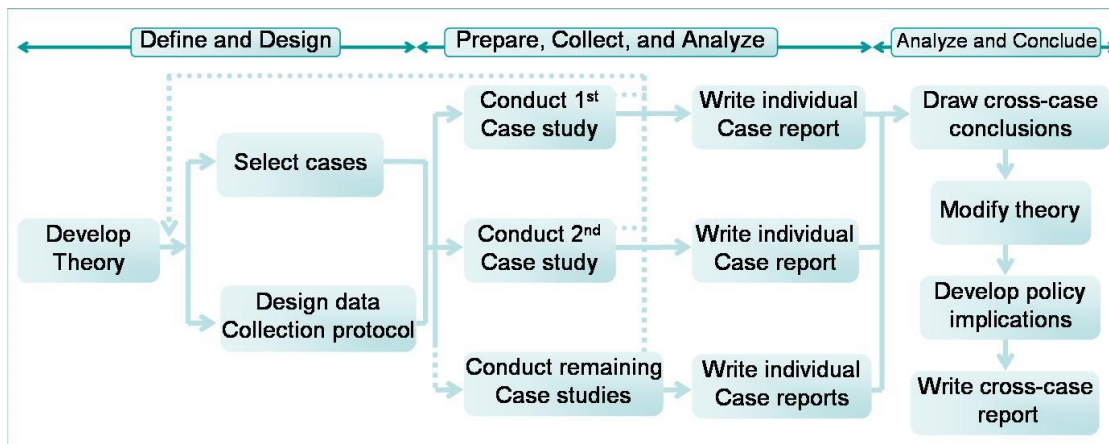
3. Data-analyse

De interviews werden thematisch geanalyseerd (Braun & Clarke, 2006) met behulp van Nvivo. Dit is een softwarepakket voor kwalitatieve analyse van tekstuele informatie. Per interview werden codes toegekend aan relevante delen. Wat relevant was of niet, werd bepaald door de onderzoeksvragen. Uitspraken die volledig los stonden van de onderzoeksvragen waren niet relevant. Deze onderzoeksvragen gaven richting aan een codeboom (deductieve benadering).

In een volgende stap werden subthema's binnen deze codeboom bepaald. Dit sloot zowel bij de inductieve als deductieve benadering aan, daar elementen uit de onderzoeksvragen fungeerden als 'sensitizing concepts' (deductief) maar de subcodes ook gevormd konden worden door de data zelf (inductief) (Mortelmans, 2007). Tot slot interpreteerde de onderzoeker deze gecodeerde uitspraken.

Conform de procedure van Yin (Figuur 2.2), gebeurde er eerst een verticale analyse van de casussen. Hiervoor stelden we per casus een casusbeschrijving op, dewelke een overzicht betroffen van de belangrijkste thema's uit de interviews met de respondenten (ouders, leerling, leerkracht en ondersteuner). Nadien volgde een

analyse over de casussen heen, een cross-casus analyse, aan de hand van de samenvattende casusbeschrijvingen (Yin, 2013). Uiteindelijk werd deze analyse uitgeschreven per thema of onderzoeksvraag, over de verschillende interviews heen in een narratieve rapportvorm (Braun & Clarke, 2006).



Figuur 2.2 Multiple-case study procedure (Yin, 2013).

Hoofdstuk 3: Resultaten - verticale analyse

Zoals beschreven in Hoofdstuk 2 (methodologie) gebeurde er eerst een verticale analyse van de casussen. Hiervoor stelden we per casus een casusbeschrijving op met informatie over de belangrijkste thema's uit de interviews met de respondenten (ouders, leerling, leerkracht en ondersteuner). Dit hoofdstuk biedt eerst een beschrijving van de steekproef en nadien per casus een samenvattende fiche. De gedetailleerde casusbeschrijvingen zijn opgenomen in bijlage 10.

1. Beschrijving steekproef

Tabel 3.1 geeft een overzicht van de steekproef, die bestaat uit 24 leerlingencasussen. Om anoniem over de casussen te rapporteren kreeg elke casus een fictieve pseudonaam en ID toegewezen. De ID verwijst naar het type ondersteuning dat de leerling krijgt, het geslacht en het onderwijsniveau. Casus T2-M-BaO bijvoorbeeld is een leerling die type 2-ondersteuning krijgt (T2). Ondersteuning voor type basisaanbod is hierop een uitzondering: deze zijn gelabeld met TBA. Voor elke casus werd ook het geslacht (J = jongen, M = meisje) aangegeven en het onderwijsniveau van de leerling (KO = kleuteronderwijs, BaO = basisonderwijs en SO = secundair onderwijs).

Tabel 3.1.

Beschrijving steekproef

Types	n	Beschrijving casussen
T2	2	1 BaO: Ellen, 11 jaar (T2-M-BaO) 1 SO (deeltijds): Valérie ¹³ , 21 jaar (T2-M-SO)
T4	4	2 BaO: Jonas, 9 jaar (T4-J-BaO); Emma, 10 jaar (T4-M-BaO) 2 SO: Simon, 13 jaar (T4-J-SO); Lucas, 15 jaar (T4-J-SO)
T6	5	2 KO: Matthias, 4 jaar (T6-J-KO); Tuur, 6 jaar (T6-J-KO) 2 BaO: Ward, 7 jaar (T6-J-BaO); Maarten, 11 jaar (T6-J-BaO) 1 SO: Amir, 14 jaar (T6-J-SO)
T7 (auditief)	2	1 KO: Louis, 6 jaar (T7(auditief)-J-KO) 1 BaO: Lander, 10 jaar (T7(auditief)-J-BaO)
TBA	2	1 BaO: Michael, 10 jaar (TBA-J-BaO) 1 SO: Amber, 13 jaar (TBA-M-SO)
T3	2	1 BaO: Yaro, 10 jaar (T3-J-BaO) 1 SO: Sofie, 13 jaar (T3-M-SO)
T7 (stos)	2	2 SO: David, 12 jaar (T7(stos)-J-SO); Bram, 15 jaar (T7(stos)-J-SO)
T9	5	1 BaO: Jana, 10 jaar (T9-M-BaO) 4 SO: Thijs, 13 jaar (T9-J-SO); Lennert, 13 jaar (T9-J-SO); Yassin, 18 jaar (T9-J-SO); Gerben, 13 jaar (T9-J-SO)
TOTAAL	24	Verdeling onderwijsniveau: 3 KO - 9 BaO – 12 SO Verdeling geslacht: 6 M – 18 J

We merken op dat leerlingen uit type 4 en type 6 relatief oververtegenwoordigd zijn in de steekproef. Zoals hoger reeds aangegeven beoogde dit onderzoek geen representatieve steekproef, maar het is belangrijk om

¹³ De leerling is meerderjarig. De ouders werden niet bevroegd.

rekening te houden met mogelijke vertekeningen in de resultaten door deze relatieve oververtegenwoordiging van casussen uit type 4 en type 6.

2. Casusbeschrijvingen

Deze paragraaf bevat 24 casusbeschrijvingen in de vorm van een samenvattende fiche per casus. In deze samenvattende fiches werd informatie uit de gesprekken met de verschillende bevrageden gebundeld (ouder(s), leerling, leerkracht, ondersteuner) om de lezer een zicht te geven op het verloop van en de tevredenheid met het ondersteuningstraject per casus. Een overzicht met de achtergrondgegevens van de ouders, leerkrachten en ondersteuners bij elke casus en de uitgebreide en gedetailleerde fiches van de 24 casussen (met leeswijzer) zijn toegevoegd in bijlage 10.

In de samenvattende fiches wordt enerzijds een korte beschrijving gegeven van de kenmerken van de ondersteuning (bv. vorm, inhoud, effect) en anderzijds de mate waarin de geïnterviewden tevreden zijn met (het verloop van) de ondersteuning. Elk perspectief (d.i. ouders, leerling, leerkracht en ondersteuner) kreeg een label toegekend inzake algemene tevredenheid met het ondersteuningstraject van de leerling. Dit label is een interpretatie van de onderzoekers. Tabel 3.2 geeft de drie mogelijke labels weer en de interpretatie ervan.

Tabel 3.2

Overzicht toegekende labels inzake algemene tevredenheid

<i>Overwegend tevreden</i>	De geïnterviewde(n) is (zijn) overwegend tevreden met de ondersteuning, mits enkele kritische opmerkingen.
<i>Matig tevreden</i>	De geïnterviewde(n) haalt (halen) zowel positieve als negatieve aspecten aan wat betreft de ondersteuning. Hij/zij is (zijn) noch overwegend tevreden, noch overwegend ontevreden.
<i>Overwegend ontevreden</i>	De geïnterviewde(n) is (zijn) overwegend ontevreden met de ondersteuning. Hij/zij brengt (brengen) voornamelijk negatieve ervaringen en formuleert (formuleren) verbeterpunten voor de huidige organisatie van de ondersteuning (algemeen en/of casusspecifiek).

Bij het toekennen van de labels is het belangrijk om te vermelden dat de mate waarin de verschillende betrokkenen tevreden zijn met (het verloop van) de ondersteuning gebaseerd is op verschillende gronden. Een ondersteuner beschikt bijvoorbeeld over informatie rond de samenwerking met andere scholen en leerkrachten, een leerling heeft geen zicht op de organisatie van de ondersteuning en de communicatie met de leerkrachten en ouders nemen bijvoorbeeld de samenwerking tussen leerkracht en ondersteuner niet mee in hun beoordeling van de ondersteuning in het algemeen.

Een tweede belangrijke opmerking is het feit dat een interview steeds een momentopname is. Op het moment van het interview is de ondersteuner bijvoorbeeld van mening dat er te weinig overleg gebeurt met de leerkracht, maar na het interview staat er wel een overleg tussen beiden ingepland. Tot voor het overleg is de ondersteuner bijgevolg ontevreden over de communicatie met en de betrokkenheid van de leerkracht, maar het geplande overleg is een eerste stap naar meer communicatie en betrokkenheid.

Ten derde kennen de verschillende bevrageden ook niet evenveel gewicht toe aan de verschillende gronden of aspecten waarop ze de ondersteuning beoordelen. Of een school al dan niet open staat voor ondersteuning weegt bijvoorbeeld voor sommige ondersteuners sterker door dan voor andere in hun algemene perceptie van het ondersteuningstraject. Zo is het mogelijk dat het traject volgens de ondersteuner vlot loopt, hoewel de

leerkracht niet openstaat voor ondersteuning in de klas omdat de leerling voornamelijk nood heeft aan individuele begeleiding (bv. voor concentratieproblemen). Een andere ondersteuner kan bijvoorbeeld erg ontevreden zijn over het feit dat de ondersteuning niet kan doorgaan in de klas, wegens een gebrek aan samenwerking met de leerkracht. De aard en de ernst van de problematiek spelen vermoedelijk een belangrijke rol in de mate waarin de leerling nood/behoefte heeft aan ondersteuning, al dan niet buiten de klas.

Ten slotte merken we op dat de ondersteuningsnoden van de verschillende leerlingen heel divers zijn. Het is waarschijnlijk om aan te nemen dat ouders van leerlingen met beperkte ondersteuningsnood ook 'sneller' tevreden zijn met de ondersteuner (bv. met minder uren ondersteuning per week). Bij het vergelijken van de casussen moet hiermee rekening gehouden worden.

Hieronder volgen de samenvattende fiches van de 24 casussen in de steekproef.

Casus ID	T2-M-BaO
Pseudonaam (geslacht, leeftijd, onderwijsniveau)	Ellen (meisje, 11 jaar, basisonderwijs)
Ondersteuningsnood (en ev. wijzigingen in ondersteuningsnood)	Ellen heeft het syndroom van Down. Zij krijgt type 2-ondersteuning . Voornamelijk zelfstandig werken (bv. starten met opdrachten) en initiatief tonen, zijn moeilijk voor haar.
Informanten	Ellen (leerling), mama van Ellen, leerkracht (interim), ondersteuner De gesprekken met de betrokkenen vonden plaats in de periode april 2019 (voor en tijdens paasvakantie). Het interview met de leerling leverde weinig tot geen bruikbare informatie op. Door de aard van haar problematiek en haar jonge leeftijd was zij onvoldoende in staat om de ondersteuning (genuanceerd) te beoordelen. Ze kon wel aangeven wie er allemaal betrokken is bij haar ondersteuning en wat elke persoon met haar precies doet (bv. rekenen, op de computer werken).
Achtergrondinformatie	<ul style="list-style-type: none"> - De school voor gewoon onderwijs waar Ellen schoolloopt, is een leefschoon. Er wordt vaak projectmatig gewerkt. De leerkracht vermeldt dat de andere leerlingen op deze school vaak ook extra begeleiding nodig hebben. (<i>leerkracht</i>) - De geïnterviewde leerkracht is een interim-leerkracht. Zij was niet betrokken bij de doelbepaling en opstart van de ondersteuning. De ondersteuning aan Ellen was lopende toen ze startte. - De beschrijving van deze casus is gebaseerd op de situatie op het moment van het interview (voor/tijdens de paasvakantie). Het doel van de ondersteuning werd herbekeken en aangepast voor de periode na de paasvakantie. Onderstaande gegevens, ervaringen en tevredenheid hebben betrekking op de ondersteuning voor de paasvakantie.
Samenvatting	<p>Ellen krijgt ondersteuning voor type 2 (syndroom van Down), voornamelijk zelfstandig werken en initiatief nemen zijn moeilijk. Initieel waren de doelen van de ondersteuning: aangepast projectmateriaal aanbieden, zelfstandigheid en zelfredzaamheid verhogen en werken rond rekenen en taal. Deze doelen zijn, in overleg, vlak voor de paasvakantie aangepast, met een sterkere focus op sociale integratie en participatie.</p> <p>Dit schooljaar krijgt Ellen 5u/week ondersteuning vanuit het ONW. Deze ondersteuning vindt steeds plaats in de klas en is individueel gericht aan Ellen. De ondersteuning bestaat hoofdzakelijk uit het werken met Ellen rond rekenen en taal (bv. werkblaadjes invullen). De ondersteuning is hoofdzakelijk gericht op de leerling. Volgens de ondersteuner is er in beperkte mate ook ondersteuning gericht aan de leerkracht (bv. tips, leren relativeren, aangepast materiaal voorzien), al heeft de leerkracht zelf niet de ervaring dat ze ondersteuning krijgt. Ondersteuning aan de leerkracht blijft zeer beperkt (bv. tips, aangepast materiaal).</p>

De **mama** van Ellen is heel sterk betrokken bij het schooltraject van haar dochter. Omdat de ondersteuning vanuit het ONW niet volstaat voor Ellen heeft mama twee vrijwilligers ingeschakeld (studenten orthopedagogie die als vrijwilliger werken in het verlengde van hun stages/masterproef; ongeveer elk 1dag/week). Mama lijkt een coördinerende rol te spelen in de ondersteuning die haar dochter krijgt. Soms begeleidt ze zelf uitstappen en ze volgt ook op eigen initiatief een bijscholing om vaardigheden aan te leren bij kinderen met het syndroom van Down. Deze informatie zal mama dan vervolgens aan de leerkracht en ondersteuner bezorgen. Ellen zelf wordt niet betrokken bij beslissingen rond de ondersteuning. Volgens mama is zij tevreden met elke vorm van ondersteuning omdat ze (extra) aandacht krijgt.

Andere **betrokkenen** bij de ondersteuning aan Ellen zijn: de ondersteuner, leerkracht, zorgcoördinator (school), externe hulpverlener (kinesist), CLB-medewerker en de vrijwilligers (cf. supra). Zowel volgens de mama van Ellen als de leerkracht spelen de **vrijwilligers** de belangrijkste rol in de ondersteuning aan Ellen, omdat zij ervoor zorgen dat Ellen kan deelnemen aan het klasgebeuren (bv. aangepaste opdrachten rond het project waar de klas rond werkt). Zij zouden meer dan de ondersteuner focussen op sociale participatie en integratie¹⁴ van Ellen.

Wat de **samenwerking** tussen de leerkracht en de ondersteuner betreft, voelt de leerkracht zich onvoldoende betrokken bij de (inhoud van de) ondersteuning. Zij geeft ook aan dat ze hierop onvoldoende zicht heeft. Over de samenwerking en de communicatie met de ondersteuner is ook de mama van Ellen minder tevreden. Wel positief (en duidelijk) zijn de overlegmomenten met de verschillende betrokkenen. De frequentie ervan zou hoger mogen liggen voor mama.

De mama van Ellen benadrukt de evolutie die Ellen gemaakt heeft qua zelfredzaamheid (**effect** psychosociaal). Op sociaal vlak lijkt er geen effect te zijn van de ondersteuning. De ondersteuner heeft de indruk dat het dit schooljaar wat moeilijker is voor Ellen om deel uit te maken van de klas. In het 5^{de} leerjaar ligt de focus meer op het cognitieve en het volgen van lessen, waardoor de klasgenoten van Ellen hier meer aandacht voor hebben. Ook de leerkracht merkt dit op, hoewel er volgens haar toch enkele klasgenoten zijn die interesse tonen in Ellen.

Voor de verschillende bevrageden is het onduidelijk of de ondersteuning een **effect** heeft op academisch vlak. Ellen participeert sowieso niet aan de lessen. De ondersteuner merkt op dat deze casus redelijk vlot verloopt omdat er zo veel betrokkenen zijn die allemaal een deel van de ondersteuning op zich nemen (o.a. vrijwilligers). Dit ligt in de lijn met de visie van de mama van Ellen en de leerkracht over de belangrijke rol die de vrijwilligers opnemen.

¹⁴ In overleg met de verschillende betrokkenen werd het doel van de ondersteuning aangepast. Na de paasvakantie zou ook de ondersteuner sterker inzetten op sociale participatie en integratie, en minder werken rond ondersteuning op cognitief vlak.

Of het effect van de ondersteuning beantwoordt aan de **verwachtingen** van de leerkracht en de mama van Ellen blijft onduidelijk. De ondersteuner had wel verwacht om meer te kunnen bereiken op cognitief vlak. Op dit moment zijn haar verwachtingen deels vervuld: ze heeft wel de indruk dat Ellen zich goed voelt in de klas, maar de actieve betrokkenheid van Ellen in de klas verliep wat minder goed. Om deze reden werd het doel van de ondersteuning aangepast (cf. supra).

Tevredenheid:

- **(overwegend ontevreden)** De **mama** van Ellen is tevreden over het feit dat er ondersteuning voorzien wordt vanuit de overheid én over de nadruk op inclusie. Ze heeft enkele positieve ervaringen waarbij Ellen echt deel kon uitmaken van de klasgroep. Over de hulp van de vrijwilligers is mama ook zeer tevreden. Ze is echter niet tevreden over het aantal uren ondersteuning (te weinig), de inhoud van de ondersteuning (te sterke focus op cognitie, te weinig op inclusie), de communicatie met en het profiel van de ondersteuner (logopediste van opleiding, maar onvoldoende expertise voor type 2-ondersteuning) en de organisatie van het ONW (één ondersteuner voor diverse problematieken, keuze van school voor BuO die bij hetzelfde net is aangesloten als de school voor gewoon onderwijs).
- **(weinig tot geen bruikbare informatie)** De **leerling** is onvoldoende in staat om de ondersteuning te beoordelen. Volgens mama is ze tevreden met elke vorm van extra aandacht.
- **(matig tevreden)** De **leerkracht** is positief over het profiel van de ondersteuner en de één-op-één begeleiding aan Ellen. Net zoals de mama van Ellen, vindt ze het aantal uren ondersteuning te beperkt. Ze zou zelf graag meer betrokken worden bij de invulling van de ondersteuning en ze vindt dat de ondersteuning meer zou moeten focussen op de praktijk en het verhogen van zelfstandigheid (in plaats van op cognitie).
- **(matig tevreden)** De **ondersteuner** is tevreden over het feit dat het doel geherformuleerd werd (meer focus op sociale participatie en integratie), over de opstart van de ondersteuning en haar profiel/expertise als ondersteuner. Het groot aantal betrokkenen bij deze casus maakt het soms lastig om overzicht te bewaren. Toch is het net door de extra ondersteuning door de vrijwilligers dat het tekort aan ondersteuningsuren vanuit de overheid opgevangen kan worden. Dit jaar verloopt de sociale participatie van Ellen in de klas wat minder goed dat vorige schooljaren, omwille van de sterkere focus op cognitie (5^{de} leerjaar).

Casus ID	T2-M-SO
Pseudonaam (geslacht, leeftijd, onderwijsniveau)	Valérie (meisje, 21 jaar, (deeltijds) secundair onderwijs)
Ondersteuningsnood (en ev. wijzigingen in ondersteuningsnood)	Valérie krijgt type 2-ondersteuning . De vraag vanuit de school was gericht op ondersteuning voor (1) rekenvaardigheden en, algemener, (2) het helpen uitmaken of deze leerling in het regulier onderwijs kan blijven en eventueel ook een diploma secundair onderwijs kan behalen. De leerkracht splitst deze ondersteuning aan Valérie verder op in cognitieve (d.i. onder andere rekenvaardigheden, taalvaardigheden, ...) en mentale ondersteuning (d.i. werken rond zelfbeeld).
Informanten	Valérie (leerling), de leerkracht en de ondersteuner . <ul style="list-style-type: none"> - Aangezien de leerling meerderjarig is, zijn de ouders niet bevraagd. De leerkracht gaf aan dat de ouders niet meer betrokken worden bij het schooltraject van de leerling (enkel op expliciete vraag van de leerling). - De ondersteuner legde haar eigen klemtonen in het gesprek over de ondersteuning, waardoor bepaalde deelthema's niet aan bod konden komen wegens tijdsgebrek. Vaak maakte ze ook eerder algemene opmerkingen rond de ondersteuning vanuit het ONW, in plaats van over deze specifieke casus. - Het gesprek met de leerling en dat met de leerkracht vond plaats eind april (na de paasvakantie). De ondersteuner werd begin mei geïnterviewd.
Achtergrondinformatie	<ul style="list-style-type: none"> - Deze leerling zit in de 3^{de} graad van het deeltijds secundair onderwijs. De ondersteuner merkt op dat er in de klas¹⁵ van Valérie vier leerlingen zitten die ondersteuning (ONW) krijgen, enkele taalzwakke leerlingen (zonder OKAN-begeleiding), een leerlinge met een zeer lage intelligentie, ... Het is volgens haar dus heel zwaar voor de leerkracht om met deze klas te werken. – <i>Citaat: Eigenlijk is dit buitengewoon onderwijs in het kwadraat</i>. Volgens de ondersteuner sturen ouders hun zoon/dochter soms naar het deeltijds onderwijs om het stigma rond BuO te vermijden. De ondersteuning is echter niet 'ingebakken' in het systeem van het deeltijds onderwijs. Door de grotere noden en verschillende profielen van de leerlingen zou het beter zijn als er enkele zorgfiguren aan de school verbonden zijn (bv. logopedist). - De ondersteuner is duidelijk over het feit dat ze volledig achter het idee staat om het onderwijs inclusief te maken en het BuO op termijn zelfs af te schaffen, zodat de maatschappij over 50 jaar ook volledig inclusief kan zijn. – <i>Citaat: Het is mijn levensmissie</i>. Toch is de ondersteuner ontevreden over de huidige organisatie van het ONW en doet ze veel suggesties ter verbetering. - Tot het 5^{de} middelbaar volgde Valérie les in het BuSO (Buitengewoon Secundair Onderwijs), waardoor zij op bepaalde domeinen een grote achterstand heeft wat kennis en vaardigheden betreft.

¹⁵ We hebben geen informatie over het totaal aantal leerlingen in de klas van Valérie.

Samenvatting

Valérie krijgt ondersteuning voor **type 2**, gericht op het cognitieve (d.i. reken- en taalvaardigheden) en het psychosociale domein (d.i. zelfbeeld, positieve bekrachtiging gelinkt aan het academisch functioneren). De inhoud van de ondersteuning bestaat voornamelijk uit het aanbieden van aangepaste instructies en stappenplannen wanneer de aangereikte oplossingsstrategieën uit de klas niet volstaan. Valérie krijgt momenteel 1u/week ondersteuning. Afhankelijk van de omstandigheden en de behoeften van de leerling kan deze doorgaan in of uit de klas, individueel of samen met enkele medeleerlingen.

Naast deze ondersteuning aan de leerling wordt ook de **leerkracht** ondersteund. De leerkracht verwijst naar het feit dat de ondersteuner bepaalde taken opneemt, waarvoor hij geen tijd heeft (bv. extra oplossingsstrategie aan Valérie aanbieden, stappenplan uitwerken). De ondersteuner beklemtoont dat ze steeds samen met de leerkracht zoekt naar mogelijke oplossingen voor problemen, met de uiteindelijke bedoeling dat de leerkracht dit op termijn zelfstandig(er) kan opnemen.

Belangrijke betrokkenen zijn de **ondersteuner**, de **leerkracht** en de **leerlingbegeleider**. Deze laatste neemt de socio-emotionele begeleiding voor Valérie op ('leven'). De ondersteuner richt zich uitsluitend op het academisch functioneren van Valérie ('leren'). Beide vormen van ondersteuning zijn complementair. De leerling zelf wordt betrokken bij de ondersteuning, omdat ze kan aangeven met welke leerstof ze moeilijkheden ondervindt en waarrond ze bijvoorbeeld minder graag werkt. Voor de leerling volstaat deze mate van betrokkenheid.

De leerkracht en de ondersteuner geven aan dat er **samengewerkt** wordt om Valérie zo goed mogelijk te ondersteunen. Zowel voor als na de ondersteuning stemt de ondersteuner af met de leerkracht. Een goede **communicatie** maakt hiervan deel uit, zowel tijdens de formele vergaderingen (3 à 4 keer per jaar) als tijdens de frequente informele overlegmomenten.

Zowel de leerling, de leerkracht als de ondersteuner wijzen op het positief **effect** van de ondersteuning op het zelfbeeld van Valérie (psychosociaal welbevinden). De leerling en de ondersteuner merken ook een vooruitgang wat betreft academisch functioneren. De leerkracht echter betwijfelt dit effect. Daarnaast heeft de ondersteuning ook een effect op de leerkracht. Hij geeft aan dat er 'een last wegvalt', omdat de ondersteuner bepaalde taken overneemt waarvoor hij geen tijd heeft (o.a. door de grote en diverse klasgroep). De ondersteuner wijst hier op het feit dat de leerkracht nu meer overtuigd is van het nut van de ondersteuning in vergelijking met de start van het schooljaar.

Tevredenheid:

- De ouders werden niet bevroegd.
- **(overwegend tevreden)** De **leerling** beoordeelt de ondersteuning met een 8/10. Ze ervaart op dit moment positieve emoties bij de ondersteuning ('blij', 'dankbaar'), ondanks enkele negatieve gevoelens bij de start van de ondersteuning ('beschaamd'). Daarnaast voelt ze zich gesteund door de ondersteuner om zich te blijven inspannen om bepaalde kennis/vaardigheden te

verwerven. Enkele kleine verbeterpunten aan de ondersteuning zijn voor haar: vaste ondersteuningsmomenten afspreken en vaker ondersteuning buiten de klas (omwille van de drukke klasgroep).

- **(overwegend tevreden)** De **leerkracht** is overwegend tevreden over de ondersteuning aan Valérie. Hij is positief over het feit dat er individueel gewerkt kan worden met haar (vorm) en over de inhoud van de ondersteuning. Ook de samenwerking, de communicatie, het profiel van de ondersteuner en de mate van betrokkenheid bij de ondersteuning ervaart hij als positief. Hij is ontevreden over het aantal uren ondersteuning per leerling (o.a. voor Valérie) en in het algemeen krijgen te weinig leerlingen met nood aan ondersteuning ook effectief deze extra hulp.
- **(overwegend ontevreden)** De **ondersteuner** is zeer positief over het feit dat er binnen dit ondersteuningsmodel zowel gefocust wordt op de leerling als op de leerkracht. Belangrijk is wel dat de focus niet te sterk op de leerkracht komt te liggen, wat volgens haar nu soms wel het geval is. Een evenwichtige verdeling is nodig. Ook over haar eigen profiel als ondersteuner is ze tevreden, aangezien ze over de nodige ervaring beschikt om bijvoorbeeld de adviserende rol op te nemen naar leerkrachten. Ze drukt echter haar ontevredenheid uit over volgende aspecten van de ondersteuning: de doelen van de ondersteuning, de beperkte informatiedoorstroom naar de leerkracht (van de besproken informatie op het multidisciplinair samenwerkingsoverleg (MDSO), waarop de school vertegenwoordigd wordt door de leerlingbegeleider en de leerkracht afwezig is), de opstart van de ondersteuning, het tekort aan uren ondersteuning, de onduidelijkheid van de rollen van de verschillende betrokkenen (inclusief haar eigen rol als ondersteuner), de noodzaak van het bepalen van een maximum aantal leerlingen per ondersteuner, de verantwoordelijkheid die te sterk bij de ondersteuner ligt in plaats van bij de leerkrachten zelf en de scholen die onvoldoende vertrouwd zijn met het M-decreet en de inclusieterminologie (Bv. Wat moet je verstaan onder inclusie?, Wat is precies een ondersteuningsdoel en waarin verschilt het van een leerdoel bijvoorbeeld?).

Casus ID	A4-J-BaO-BuO1
Pseudonaam (geslacht, leeftijd, onderwijsniveau)	Jonas (jongen, 9 jaar, basisonderwijs)
Ondersteuningsnood (en eventuele wijzigingen in ondersteuningsnood)	Type 4 (DCD ¹⁶ -problematiek): Jonas heeft voornamelijk moeilijkheden met zijn schrijfmotoriek (1). Schrijven in de klas verloopt moeizaam. Doorheen het schooljaar bleek er ook nood te zijn aan ondersteuning voor wiskunde (zelfstandige verwerking van leerstof en toepassing van theorie) (2). Deze extra ondersteuning werd opgestart rond april-mei 2019. Er is ook sprake van een ASS-problematiek, maar er werd geopteerd voor ondersteuning type 4.
Informanten	Jonas (leerling), mama en pluspapa van Jonas, leerkracht en ondersteuner . De gesprekken met Jonas, zijn mama en pluspapa vonden plaats eind maart 2019 (voor de paasvakantie). De leerkracht en de ondersteuner werden respectievelijk begin mei en begin juni 2019 geïnterviewd (na de paasvakantie).
Achtergrondinformatie	<ul style="list-style-type: none"> - In het begin van dit schooljaar (2018-2019) kreeg Jonas typlessen vanuit het mobiel team van de school voor BuO, waar ook de huidige ondersteuner deel van uit maakt. Van zodra het mobiel team besliste dat Jonas voldoende goed kon typen, kon de ondersteuning (door de huidige ondersteuner) in principe opgestart worden. Dit gebeurde echter niet, omdat de school geen duidelijke hulpvraag stelde, volgens de ondersteuner. - Rond het einde van het eerste trimester is de eigenlijke leerkracht van Jonas uitgevallen omwille van medische redenen. Er was toen nog geen ondersteuning vanuit het ONW (cf. geen hulpvraag van de school). De ondersteuner had de indruk dat de eigenlijke leerkracht (en/of de school) niet openstond(en) voor ondersteuning. De ouders benadrukken ook dat de school in het algemeen te weinig toont (in acties) dat zij open staan voor de ondersteuning. Op het moment dat de interim-leerkracht op school kwam, is de ondersteuning vanuit het ONW wel meteen opgestart (ongeveer na de kerstvakantie). De extra ondersteuning (2) startte in de periode april-mei 2019.
Samenvatting	Jonas krijgt ondersteuning voor zijn type 4-problematiek. Op dit moment krijgt hij twee uur ondersteuning per week: één uur is gericht op het aanleren van computervaardigheden (tijdens de les, in de klas), het andere uur is bedoeld voor extra hulp bij de leerstof wiskunde (individueel, uit de klas). De (beperkte) ondersteuning aan de leerkracht gebeurt vraaggericht.

¹⁶ DCD staat voor **D**evelopmental **C**oordination **D**isorder of coördinatie-ontwikkelingsstoornis. Leerlingen met DCD hebben vaak moeite om bewegingen vloeiend uit te voeren. De coördinatie van alledaagse taken (bv. schrijven) loopt moeilijk. Leerlingen met DCD worden vaak omschreven als 'onhandig'. (Bron: UGent, z.j. Wat is DCD?. Op dcd.ugent.be. Geraadpleegd op 27 juni 2019 via http://bib-informatievaardigheden.thomasmore.be/uploads/8/9/4/3/89433886/stijlwijzer_3de_uitgave_augustus_2018.pdf)

De **ouders** waren betrokken bij het bepalen van het doel van de ondersteuning. Zij zijn niet betrokken bij de concrete invulling van de ondersteuning (inhoud/vorm), wat voor hen ook niet echt nodig is. Verder wordt er met de ouders gecommuniceerd via mail en tijdens de tussentijdse vergaderingen.

De belangrijkste **betrokkenen** bij de ondersteuning zijn de ondersteuner, de leerkracht en de ouders. De zorgcoördinator (school) is op de hoogte en volgt de ondersteuning mee op, maar ze speelt verder geen actieve rol in de ondersteuning aan Jonas. Er is vooral een nauwe samenwerking en communicatie tussen de leerkracht en de ondersteuner.

Wat het **effect** van de ondersteuning voor de leerling betreft benadrukken de ouders het belang van de ondersteuning voor het welbevinden van Jonas (psychosociaal). Jonas zelf merkt eerder een effect op schools vlak ('rekenen en leren'). Zowel de leerkracht als de ondersteuning merken een effect op psychosociaal welbevinden (meer rust) als op academisch functioneren (o.a. beter leerstofbegrip). Het effect van de ondersteuning voor de leerkracht bestaat uit een geruststelling dat de 'juiste' hulp er is (leerkracht) en meer ruimte en tijd voor de andere leerlingen (leerkracht en ondersteuner).

Tevredenheid:

- **(matig tevreden)** De **ouders** zijn over het algemeen matig tevreden. Over de ondersteuning door de ondersteuner hebben zij geen negatieve opmerkingen. Het is ook positief dat Jonas ondersteuning krijgt (één uur) tijdens de les, zodat hij geen leerstof mist. De ouders hebben een eerder negatieve kijk op de samenwerking met en de visie van de school voor gewoon onderwijs (bv. onvoldoende erkenning ernst problematiek, zeer late opstart van de ondersteuning (pas in het tweede semester), leerling mag hulpmiddel onvoldoende vaak gebruiken).
- **(overwegend tevreden)** De **leerling** zelf is overwegend tevreden over de ondersteuning.
- **(overwegend tevreden)** Ook de **leerkracht** is overwegend tevreden met de ondersteuning. Vooral de goede samenwerking met de ondersteuner speelt hierin een belangrijke rol.
- **(matig tevreden)** De **ondersteuner** ten slotte is matig tevreden met de ondersteuning. Ook hij is positief over de samenwerking met de leerkracht. De ondersteuning zou volgens hem echter beter doorgaan tijdens een andere les (bv. taal) met meer oefenmogelijkheden. Daarnaast zorgde de initieel moeizame opstart van de ondersteuning ervoor dat de leerling te laat ondersteuning kreeg waardoor hij de reeds geleerde vaardigheden (typlessen mobiel team) onvoldoende heeft kunnen inoefenen. De ondersteuner benadrukt dat het uur individuele ondersteuning, naast het uur ondersteuning in de klas, zinvol is voor Jonas.

Casus ID	T4-M-BaO
Pseudonaam (geslacht, leeftijd, onderwijsniveau)	Emma (meisje, 10 jaar, basisonderwijs)
Ondersteuningsnood (en ev. wijzigingen in ondersteuningsnood)	Emma krijgt ondersteuning voor type 4 . Ten gevolge van een ongeluk ondervindt ze moeilijkheden rond fijne motoriek, schrijven in het bijzonder, waardoor ze moeite heeft om het tempo van de klas te volgen. Daarnaast is er ook sprake van ontwikkelingsproblemen (aandachts- en concentratieproblemen).
Informanten	Emma (leerling), mama van Emma , zorgcoördinator , ondersteuner De gesprekken met de verschillende betrokkenen vonden plaats in de periode april 2019 (voor/tijdens de paasvakantie). De klasleraar van Emma wenste niet deel te nemen omdat dit (te veel) tijd in beslag zou nemen, gezien haar drukke agenda. De zorgcoördinator stelde voor om haar te interviewen in de plaats van de klasleraar van Emma. Zij gaf slechts in beperkte mate concrete informatie over de ondersteuning aan Emma en verwees regelmatig naar de ondersteuning in het algemeen.
Achtergrondinformatie	<ul style="list-style-type: none"> - De geïnterviewde ondersteuner¹⁷ (opleiding ergotherapie) ondersteunde Emma vroeger als GON-begeleiding en daarna vanuit de prewaarborgregeling. Vorig schooljaar ondersteunde ze Emma vanuit het ONW. Dit schooljaar gebeurt de ondersteuning door een collega-ondersteuner (opleiding logopedie).¹⁸ - De school voor regulier onderwijs (katholieke school) is eigenlijk aangesloten bij een ander ONW. Emma is de enige leerling in de school aan wie dit ONW (gemeenschapsonderwijs, GO!) ondersteuning biedt. Er werd bijgevolg afgesproken om de ondersteuning aan Emma in te vullen als continuering van de GON-begeleiding. Volgens de geïnterviewde ondersteuner wordt er op de scholen die wel bij hun ONW zijn aangesloten veel intensiever gewerkt op klas- en schoolniveau. - <i>Citaat: [...] dan wordt de hele school betrokken.</i> - Mama vertelt dat het ONW (katholieke net) bij de start van het schooljaar aangaf dat de problematiek van Emma onvoldoende ernstig was om type 4-ondersteuning te krijgen. Mama heeft zich aangemeld bij het huidige ONW (GO). Na een startoverleg is de ondersteuning onmiddellijk opgestart. - De huidige ondersteuner zou in bevallingsverlof gaan na de paasvakantie. In overleg met de leerkracht werd er afgesproken om geen andere ondersteuner in te schakelen om de periode tot het einde van het schooljaar te overbruggen. Op dit moment (met de huidige leerkracht) is er volgens de school geen nood meer aan ondersteuning. Volgend schooljaar zal de balans opgemaakt worden met de nieuwe leerkracht.

¹⁷ De geïnterviewde ondersteuner lijkt zich voornamelijk te baseren op informatie van vorig schooljaar, toen zijzelf de ondersteuning aan Emma bood. Dit schooljaar wordt de ondersteuning geboden door een collega van haar. De mama van Emma en de zorgcoördinator beschikken over recentere informatie. De onderdelen ondersteuning aan leerling en ondersteuning aan leerkracht zijn gebaseerd op informatie van de verschillende betrokkenen.

¹⁸ Via het ONW ontvingen wij enkel toestemming tot deelname van de geïnterviewde ondersteuner.

Samenvatting

Emma krijgt **type 4**-ondersteuning. Ze ondervindt moeilijkheden met fijne motoriek (in het bijzonder schrijven) en er is ook sprake van ontwikkelingsproblemen. De huidige ondersteuning gebeurt door een ander ONW dan datgene waarbij de school voor regulier onderwijs is aangesloten. Om die reden werd in overleg afgesproken om de ondersteuning te beschouwen als een continuering van de eerdere GON-begeleiding. Er zijn geen nieuwe doelen bepaald voor deze casus. Inhoudelijk bestaat de ondersteuning uit hulp met het leren werken met de computer (leren typen, leren werken met Sprint), zodat Emma geen schriftelijke notities hoeft te maken. Emma krijgt 2u/week ondersteuning. Deze ondersteuning vindt plaats in de klas en is gericht aan Emma, maar soms verdeelt de ondersteuner haar aandacht ook over andere leerlingen als er vragen zijn.

Volgens de zorgcoördinator en de geïnterviewde ondersteuner bestaat de ondersteuning aan de leerkracht uit het geven van tips en tools. Mama verwijst naar het feit dat de ondersteuner de leerkracht heeft leren werken met het computerprogramma Sprint. De ondersteuner benadrukt dat er niet op klas- en schoolniveau gewerkt wordt, omdat deze school niet bij hun ONW is aangesloten en de ondersteuner slechts voor één casus naar de school komt.

De mama van Emma is van mening dat ze voldoende **betrokken** wordt bij de ondersteuning van haar dochter. Ze is aanwezig op de overlegmomenten (startoverleg, tussentijds, eindoverleg) en ze ontvangt informatie per mail (o.a. plan van aanpak na elk overlegmoment). De zorgcoördinator bevestigt dat de **ouders** steeds op de hoogte gehouden worden. De ondersteuner vraagt **Emma** regelmatig naar haar mening omtrent de ondersteuning. Emma zelf heeft bovendien de indruk dat hiermee rekening gehouden wordt. De zorgcoördinator bevestigt dat dat de ondersteuner Emma bevraagt en voegt toe dat Emma ook bij haar de ruimte krijgt om haar mening te geven.

Emma en haar mama beschouwen beiden de **ondersteuner** als belangrijkste ondersteuningsfiguur. Verder beoordelen de verschillende bevraagden de **samenwerking** en **communicatie** in het algemeen positief. Er is voornamelijk sprake van samenwerking tussen de ondersteuner en de leerkracht. De communicatie tussen mama en de school (o.a. zorgcoördinator) verloopt hoofdzakelijk via de ondersteuner.

Wat de **effecten** van de ondersteuning betreft noemen zowel mama als Emma een positief effect wat psychosociaal welbevinden betreft (bv. trots, beter voelen in de klas). Volgens de mama van Emma, Emma zelf en de ondersteuner draagt de ondersteuning positief bij aan de participatie aan het lesgebeuren (academisch functioneren). Over de effecten van de ondersteuning op de leerkracht drukt enkel Emma zich uit: zij heeft de indruk dat de aanwezigheid van de ondersteuner in de klas voor minder chaos zorgt.

Tevredenheid

- **(overwegend tevreden)** De **mama** van Emma is over het algemeen heel positief over de ondersteuning. Ze is tevreden met het feit dat er ondersteuning mogelijk is, de invulling van de huidige ondersteuning, de rol van de ondersteuner als vertrouwenspersoon voor Emma, de houding van de huidige leerkracht, de communicatie en samenwerking ... Enkele kleine opmerkingen van mama zijn dat de leerkracht soms vergeet om documenten voor Emma in te scannen (zodat ze met de computer kan werken en niet hoeft te schrijven) en het feit dat de invulling van de ondersteuning niet uitgebreider kan zijn dan het type waarop het gericht is (bv. Type 4 ondersteuning laat volgens de mama van Emma geen socio-emotionele begeleiding toe, naast de ondersteuning gericht op het motorische).
- **(overwegend tevreden)** **Emma** is zeer tevreden over de ondersteuning (10/10). Ze ervaart positieve gevoelens en ze heeft een goede relatie met de ondersteuner. Ze kan geen voorbeeld geven van een negatieve ervaring met de ondersteuning. Ze zou ook graag hetzelfde soort ondersteuning krijgen voor wiskunde.
- **(overwegend tevreden)** De **zorgcoördinator** beoordeelt de invulling van en de communicatie rond de ondersteuning met een 9/10. Ook over het profiel van de ondersteuner en de opstart van de ondersteuning is ze positief.
- **(matig tevreden)** De geïnterviewde **ondersteuner** is tevreden (7/10) met de invulling van de huidige ondersteuning, maar ze haalt meermaals in het gesprek aan dat het jammer is dat er in deze casus niet meer gewerkt kan worden op klas- en schoolniveau.

Casus ID	T4-J-SO
Pseudonaam (geslacht, leeftijd, onderwijsniveau)	Simon (jongen, 13 jaar, secundair onderwijs)
Ondersteuningsnood (en ev. wijzigingen in ondersteuningsnood)	<p>Simon krijgt type 4-ondersteuning voor zijn DCD-problematiek¹⁹. Hij heeft een zwak werkgeheugen waardoor leerstof en opdrachten in deelstappen opgesplitst moeten worden. Hij krijgt uitleg rond welke deel- of tussenstappen hij het beste kan zetten. Ook het opsplitsen van meervoudige instructies is nodig. Ten slotte wordt er gewerkt aan zelfstandigheid.</p> <p>De ondersteuning is gericht aan Simon en aan de leerkrachten. De ondersteuner haalt hierbij aan dat niet elke leerkracht openstaat voor de ondersteuning. Sommige leerkrachten zijn minder betrokken en ‘houden de boot af’ volgens de ondersteuner. Ze respecteert deze wens ook omdat het volgens haar geen zin heeft om tegen deze weerstand in te gaan.</p>
Informanten	Simon (leerling), mama van Simon , ondersteuner . Het gesprek met Simon en zijn mama vond plaats in april 2019 (paasvakantie). De ondersteuner werd geïnterviewd in mei 2019. We ontvingen geen toestemming tot deelname van de leerkracht van Simon.
Achtergrondinformatie	Simon zit in het 2 ^{de} jaar secundair onderwijs.
Samenvatting	<p>Simon krijgt type 4-ondersteuning (DCD-problematiek). Het doel van de ondersteuning is onder andere hulp bieden bij het zelfstandig leren plannen en structureren en opdrachten uitvoeren door ze in deelstappen op te delen. De inhoud van de ondersteuning wordt afgestemd op geplande opdrachten en testen. De ondersteuning gebeurt steeds individueel en uit de klas. Simon krijgt 2u ondersteuning per week.</p> <p>Naast de ondersteuning aan de leerling is er ook ondersteuning gericht aan de leerkracht. Deze ondersteuning gebeurt hoofdzakelijk tijdens informele contacten (bv. in de leraarskamer). Enerzijds gebeurt de ondersteuning vraaggericht (bv. de leerkracht vraagt om Simon te begeleiden bij een grote opdracht voor zijn/haar vak, de leerkracht geeft aan waar hij/zij tijdens de les moeilijkheden ervaart). Anderzijds geeft de ondersteuner ook tips en inzichten rond DCD (bv. agenda op het bord noteren en controleren of Simon zijn agenda invult.)</p>

¹⁹ DCD staat voor **D**evelopmental **C**oordination **D**isorder of coördinatie-ontwikkelingsstoornis. Leerlingen met DCD hebben vaak moeite om bewegingen vloeiend uit te voeren. De coördinatie van alledaagse taken (bv. schrijven) loopt moeilijk. Leerlingen met DCD worden vaak omschreven als ‘onhandig’. (Bron: UGent, z.j. Wat is DCD?. Op dcd.ugent.be. Geraadpleegd op 27 juni 2019 via http://bib-informatievaardigheden.thomasmore.be/uploads/8/9/4/3/89433886/stijlwijzer_3de_uitgave_augustus_2018.pdf)

De **ouders** van Simon waren betrokken bij het bepalen van het doel van de huidige ondersteuning. Ook op de tussentijdse vergadering was mama aanwezig. De ouders worden ook ingelicht over de invulling van de ondersteuning en de ondersteuner be vraagt hen rond mogelijke behoeften/noden van Simon thuis. De **leerling** wordt eveneens betrokken bij de ondersteuning: hij kan aangeven waarrond hij wel/niet wil werken en waar hij noden ervaart. De ondersteuner houdt hier zo goed als mogelijk rekening mee.

Naast de ondersteuner, de ouder en de leerling zijn de andere betrokkenen enkele **leerkrachten**, de **CLB-medewerker** (geen actieve rol) en de **leerlingbegeleider** (school). Zowel de mama van Simon als Simon zelf duiden de **ondersteuner** aan als belangrijkste ondersteuningsfiguur. De leerlingbegeleider van de school voorziet extra begeleiding rond sociale vaardigheden en socio-emotionele begeleiding.

De **samenwerking** met de leerkrachten is afhankelijk van of de leerkracht openstaat voor de ondersteuning. De ondersteuner heeft zowel positieve als negatieve ervaringen wat betreft de houding van de leerkrachten. Zowel de ouders als de ondersteuner geven aan dat de **communicatie** in het algemeen vlot verloopt. Het contact met de ouders gebeurt telefonisch of per mail.

Enkel mama benoemt een positief effect van de ondersteuning wat het **psychosociaal** welbevinden van Simon betreft (zelfbeeld en -vertrouwen). Op het vlak van **academisch** functioneren merken zowel Simon, zijn mama als de ondersteuner een gunstig effect. Het effect van de ondersteuning op de leerkrachten en de school is volgens de ondersteuner meer inzicht en meer bereidheid tot verandering, althans bij sommige leerkrachten. De effecten van de ondersteuning beantwoorden deels aan de verwachtingen van de ondersteuner. Zij had gehoopt op meer participatie van de leerkrachten. De mama van Simon is positief: zij had geen concrete verwachtingen, maar had ook geen positief effect op psychosociaal vlak verwacht.

Tevredenheid

- **(overwegend tevreden)** De **mama** van Simon beoordeelt de ondersteuning in het algemeen met een hoog cijfer: het aantal uur ondersteuning is voldoende en Simon hoeft geen (belangrijke) leerstof te missen voor de ondersteuning. Ze is ook positief over de aandacht die er is voor wat Simon wel goed kan. Ten slotte is ze zeer tevreden over de ondersteuner, zowel als persoon (relatie met Simon) als in de rol van vertrouwenspersoon. De communicatie met de ondersteuner is ook een positief element.
- **(overwegend tevreden)** De **leerling** is over het algemeen zeer tevreden (9/10) met de ondersteuning en hij heeft er positieve gevoelens bij. Het enige minpuntje is dat hij een meer ontspannen les (godsdiens) mist. Anderzijds nuanceert hij dit als hij aangeeft dat het nuttiger is om zijn testen/examens tijdens de ondersteuningsmomenten voor te bereiden. Een extra uur ondersteuning zou (nog) beter zijn, maar er lijkt hier niet echt sprake van 'nood aan meer uren ondersteuning'.

- | | |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <ul style="list-style-type: none">- De leerkracht werd niet bevroegd.- (matig tevreden) De ondersteuner is matig tevreden. Positieve elementen zijn volgens haar de geformuleerde doelen, de invulling van de ondersteuning, de (redelijk) snelle opstart van de ondersteuning en haar eigen profiel als ondersteuner. Ze drukt meermaals haar ontevredenheid uit over de visie van sommige leerkrachten ('ondersteuning als controle', sommige leerkrachten laten haar niet toe in de klas). Hier kan volgens haar de directie een belangrijke rol in spelen. |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Casus ID	T4-J-SO
Pseudonaam (geslacht, leeftijd, onderwijsniveau)	Lucas (jongen, 15 jaar, secundair onderwijs)
Ondersteuningsnood (en ev. wijzigingen in ondersteuningsnood)	<p>Lucas krijgt type 4-ondersteuning. Hij heeft een ernstige spieraandoening waardoor hij motorisch sterk beperkt is en bijna niet zelfstandig kan functioneren. De ondersteuningsnoden zijn zeer uitgebreid.</p> <p>(1) Hij kan geen notities maken, waardoor zijn werkgeheugen snel overbelast is. Dit schooljaar wordt er vooral gewerkt rond het aanleren van een computerprogramma om hem digitaal wiskunde te laten verwerken en wiskundige notities te laten maken.</p> <p>(2) Naar aanleiding van pestgedrag in de klas was er dit schooljaar ook nood aan psychosociale begeleiding. Volgens de ondersteuner was dit het gevolg van de houding van enkele leerkrachten (o.a. weerstand), aangezien er zich voordien nooit moeilijkheden hadden voorgedaan tussen Lucas en zijn klasgenoten.</p> <p>(3) Lucas heeft digitale leerboeken nodig. Er is ook behoefte aan Bednet (synchroon internetonderwijs) voor de periodes dat Lucas afwezig is op school (regelmatig en voor langere periodes, ten gevolge van zijn aandoening).</p> <p>(4) Er is ten slotte nood aan vakinhoudelijke ondersteuning, wanneer Lucas lesinhoud mist door langere afwezigheid.</p>
Informanten	Lucas (leerling), mama van Lucas , zorgcoördinator , ondersteuner Lucas, zijn mama en de ondersteuner werden in de periode mei 2019 geïnterviewd. Het gesprek met de zorgcoördinator vond plaats in de periode juni 2019.
Achtergrondinformatie	<ul style="list-style-type: none"> - In de plaats van de klastitularis van Lucas werd de zorgcoördinator geïnterviewd. Wegens lange afwezigheid (ziekte) van de klasleerkracht had zij volgens de ondersteuner onvoldoende zicht op de ondersteuning aan Lucas dit schooljaar. - De leerling zit in het 3^{de} jaar secundair onderwijs (richting aso, wetenschappen). - Als persoon met een handicap is het mogelijk om aanspraak te maken op een Persoonlijk Assistentie Budget. Lucas heeft sinds het eerste middelbaar een PAB-assistente die hem begeleidt op school en in de klas (bv. helpen eten, boeken klaarleggen op de bank, toiletbezoek). Dit schooljaar waren er enkele onduidelijkheden bij sommige leerkrachten rond de rol van de PAB-assistente. Dit is uiteindelijk uitgeklaard, nadat er een duidelijk functieprofiel opgemaakt werd met behulp van een externe competentiebegeleider. De ondersteuner heeft hierin een belangrijke rol gespeeld.
Samenvatting	Lucas krijgt type 4 -ondersteuning. Hij heeft een ernstig motorische beperking omwille van een spierziekte. De ondersteuningsnoden situeerden zich dit schooljaar op verschillende domeinen: leren werken met een computerprogramma om o.a. wiskundige notities te leren maken, psychosociale begeleiding naar aanleiding van pestgedrag (mogelijk) ten gevolge van de houding van sommige leerkrachten (o.a. weerstand), digitale cursussen, vakinhoudelijke ondersteuning (indien nodig na langdurige afwezigheid). De twee

eerste elementen zijn prioritaire doelen van de ondersteuning. Lucas krijgt 2u ondersteuning per week. Dit gebeurt individueel en tijdens de les lichamelijke opvoeding, waarvoor hij een vrijstelling heeft.

De zorgcoördinator en de ondersteuner geven aan dat de ondersteuning aan de leerkrachten en de school bestaat uit: inzicht en bewustwording creëren, kadering geven aan de keuze van Lucas voor een sterk wiskundige richting, samen zoeken naar praktische oplossingen om dit mogelijk te maken voor hem (bv. spreiding en vrijstellingen voor sommige examens).

De **mama** van Lucas voelt zich voldoende **betrokken** bij de ondersteuning. Beslissingen worden op de overlegmomenten besproken. Ook de ondersteuner en de zorgcoördinator geven aan dat mama betrokken wordt bij de ondersteuning. **Lucas** zelf vindt ook dat hij voldoende betrokken wordt door de ondersteuner en de zorgcoördinator: hij kan zijn mening geven en zijn behoeften aangeven (zowel wat de ondersteuning als praktische problemen betreft, zoals de spreiding van examens).

De belangrijkste **betrokkenen** bij de ondersteuning aan Lucas zijn: de ondersteuner, de leerkrachten, de zorgcoördinator, het zorgteam (school), de PAB-assistente en de klasgenoten. Mama beschouwt de ondersteuner en de zorgcoördinator als voornaamste ondersteuningsfiguren. Lucas voelt zich het meest geholpen door de PAB-assistente en de ondersteuner. De samenwerking tussen de ondersteuner en de leerkrachten (wiskunde en wetenschappen) bestaat voor een groot deel uit het samen zoeken naar praktische oplossingen (bv. bepaalde examenvragen mondeling toelichten, andere formulering van examenvragen waardoor Lucas minder moet 'schrijven'). Zowel de ondersteuner als de zorgcoördinator zijn heel positief over de manier waarop de ondersteuner en het zorgteam samenwerken. Ook wat de communicatie betreft tussen mama, de ondersteuner en de zorgcoördinator zijn de verschillende betrokkenen positief.

Mama drukt zich niet expliciet uit over de **effecten** van deze ondersteuning voor Lucas. Lucas verwijst enkel duidelijk naar zijn betere resultaten voor wiskunde nadat hij eenmalig een minder resultaat behaald had in de periode van spanningen rond het pestgedrag van de leerlingen en de houding van enkele leerkrachten (academisch functioneren). Zowel de zorgcoördinator als de ondersteuner benoemen een effect op academisch functioneren, nl. het feit dat Lucas dankzij de ondersteuning (voornamelijk op praktisch vlak) kan participeren aan het lesgebeuren en bijgevolg deze sterk wiskundige richting kan blijven volgen. Het belangrijkste effect van de ondersteuning op de leerkrachten (en/of school) is volgens de ondersteuner en de zorgcoördinator dat sommige leerkrachten zich meer bewust zijn geworden van het feit dat de ondersteuning een 'extra' is in plaats van een bedreiging voor de leerkrachten.

De **verwachtingen** van de zorgcoördinator rond het effect van de ondersteuning zijn waargemaakt. Ze benadrukt hier expliciet het belang van het sterke profiel van de huidige ondersteuner: ze heeft de nodige expertise voor type 4-ondersteuning én bezit bovendien onderwijsexpertise, wat de samenwerking met de leerkrachten volgens haar ten goede komt. Aan de verwachtingen van de

ondersteuner is gedeeltelijk beantwoord. Zij had gehoopt op meer vooruitgang wat vakinhoudelijke oplossingen betreft (bv. computerprogramma om wiskundige notities te maken). Door de moeilijkheden begin dit schooljaar (pestgedrag en houding leerkrachten) werd de focus tijdelijk verschoven naar psychosociale begeleiding.

Tevredenheid

- **(overwegend tevreden)** De **mama** van Lucas is in het algemeen (heel) tevreden met de ondersteuning. Tijdens het gesprek is ze meermaals positief over de goede communicatie met de ondersteuner en de school (zorgteam en zorgcoördinator). Ze heeft geen negatieve ervaringen met de ondersteuning.
- **(overwegend tevreden)** De **leerling** beoordeelt de ondersteuning in het algemeen met een 9,5/10 of 10/10. Hij ervaart positieve gevoelens bij de ondersteuning van de ondersteuner en kan, net zoals mama, geen negatieve ervaringen met de ondersteuning opnoemen.
- **(overwegend tevreden)** De **zorgcoördinator** geeft een hoge beoordeling qua tevredenheid. Ze is heel positief over het profiel van de huidige ondersteuner. Ze merkt op dat ze de ervaring heeft dat er grote verschillen zijn tussen de profielen van de ondersteuners en de scholen voor BuO in het algemeen.
- **(overwegend tevreden)** De **ondersteuner** is tevreden over het doel en de invulling van de ondersteuning. Toch geeft ze aan dat er te weinig uren ondersteuning zijn. Door meer uren ondersteuning (en bijgevolg aanwezigheid op school) zouden problemen sneller aangepakt kunnen worden. De samenwerking tussen de verschillende betrokkenen is heel positief, ondanks het feit dat ze minder tevreden is over het feit dat er geen rechtstreekse communicatie is met bepaalde leerkrachten.

Casus ID	T6-J-KO
Pseudonaam (geslacht, leeftijd, onderwijsniveau)	Matthias (jongen, 4 jaar, kleuteronderwijs)
Ondersteuningsnood (en eventuele wijzigingen in ondersteuningsnood)	<p>Matthias krijgt type 6-ondersteuning, omwille van zijn visuele beperking. De ondersteuningsnoden uit het gemotiveerd verslag van het CLB zijn: zelfredzaamheid stimuleren, leren om grenzen te bewaken, leren omgaan met de problematiek, bewustmaking rond het verschil tussen zicht met en zonder bril. Als nood voor het schoolteam zijn onder andere opgenomen in het gemotiveerd verslag: indelen van klaslokaal, praktische aanpassingen op school, voorbereiden en of begeleiden van uitstappen, eenvoudig visualiseren van spelletjes en opdrachten, vergroten van sociale vaardigheden, uitzoeken wat Matthias begrijpt in het Nederlands en het Frans, tips voor het aanpassen van de turnles.</p> <p>De ondersteuningsnood dit schooljaar is volgens de leerkracht in het algemeen begeleiding bij fijne motoriek (bv. puzzelen, hanteren van een schaar), grove motoriek (ondersteuning tijdens de turnles) en zelfstandigheid. <i>(leerkracht)</i></p>
Informanten	<p>Matthias (leerling), papa van Matthias, leerkracht en ondersteuner</p> <p>Het interview met Matthias, met zijn papa en met de ondersteuner gebeurde tijdens de paasvakantie (periode april 2019). De leerkracht werd eind mei 2019 geïnterviewd.</p>
Achtergrondinformatie	<ul style="list-style-type: none"> - Het interview met de papa van Matthias gebeurde in het Frans. Het gesprek met Matthias gebeurde in het Nederlands. - Papa verwijst in het gesprek naar de ondersteuner als de CLB-medewerker. – <i>Citaat: C'est le CLB qui va à l'école une fois par semaine.</i> In het algemeen lijkt de papa van Matthias slechts in beperkte mate zicht te hebben op de ondersteuning. - Het gesprek met Matthias leverde weinig tot geen bruikbare informatie op vermoedelijk door zijn jonge leeftijd en het feit dat hij zelf weinig zicht heeft op zijn problematiek. - De geïnterviewde (klas)leerkracht werkt halftijds. De collega-(klas)leerkracht kon zich niet vrijmaken voor een interview. <i>(leerkracht)</i> - Tijdens de ondersteuning vorig schooljaar (dezelfde ondersteuner; 2 à 3u ondersteuning per week) werden de meeste doelen al bereikt. Dit schooljaar werden er nieuwe doelen geformuleerd, voornamelijk op vraag van de papa van Matthias. Bij Matthias verloopt het traject volgens de ondersteuner heel goed. Hij heeft weinig hulpvragen. <i>(ondersteuner)</i> Halverwege het schooljaar werd afgesproken om de ondersteuning uitsluitend in te zetten tijdens de turnlessen. <i>(leerkracht)</i>. - De visuele beperking van Matthias is geassocieerd met een ruimere problematiek, waardoor Matthias ook gevoelig is aan zonlicht. Hij moet een zonnebril en petje opzetten als hij buiten speelt. <i>(leerkracht)</i>

Samenvatting

Matthias krijgt **type 6-ondersteuning**, omwille van zijn visuele problematiek. Op de tussentijdse evaluatie bleek dat de ondersteuningsdoelen voor het huidige schooljaar reeds bereikt waren. De klasleerkrachten van Matthias hebben volgens de ondersteuner geen hulp- of zorgvragen (meer). De ondersteuner blijft wel aanspreekbaar en ze hebben regelmatig korte gesprekjes.

Er werd afgesproken om enkel nog gedurende 1 uur per week tijdens de turnlessen de ondersteuning aan Matthias in te zetten. De ondersteuner assisteert hem waar nodig, maar ze probeert in de eerste plaats de turnleerkracht te stimuleren om de lessen op die manier vorm te geven dat ze ook haalbaar zijn voor Matthias. De ondersteuning aan Matthias gebeurt steeds in de klasgroep.

De **mate van betrokkenheid van de ouders** blijft volgens alle bevroagden beperkt, hoewel volgens de ondersteuner meer betrokkenheid van de ouders beter zou zijn. De leerkracht heeft de indruk dat er weinig informatie van de ouders naar de school komt, hoewel de ouders wel betrokken worden. Papa zelf zou graag meer betrokken worden bij beslissingen. **Matthias** zelf wordt niet betrokken bij de ondersteuning. Hij is hiervoor nog te jong volgens de leerkracht en de ondersteuner. Volgens papa zou het echter beter zijn om Matthias zelf ook meer te betrekken.

Voor de papa van Matthias is de **thuisbegeleider** de belangrijkste ondersteuningsfiguur. In het algemeen lijkt papa slechts in beperkte mate op de hoogte van de ondersteuning op school. Hij verwijst naar de ondersteuner als de CLB-medewerker.

Rond de ondersteuning van Matthias is er **samenwerking** tussen de ondersteuner en de turnleerkracht. De school (d.i. zorgleerkracht) neemt volgens de ondersteuner haar verantwoordelijkheden zeker op (bv. plannen van overlegmomenten). Bovendien verloopt quasi alle **communicatie** met de ouders via de zorgleerkracht, aldus de leerkracht en de ondersteuner. Papa zelf verwijst echter enkel naar de (mogelijkheid tot) communicatie met de leerkracht op oudercontacten en als hij Matthias ophaalt van school. De ondersteuner wijst erop dat de communicatie met de ouders inhoudelijk beperkt blijft door de taalbarrière en de beperkte mate van betrokkenheid van de ouders. De ondersteuner bezorgt alle betrokkenen steeds een verslag na elke vergadering. De communicatie tussen de ondersteuner en de turnleerkracht en collega-(klas)leerkracht verloopt volgens de geïnterviewde leerkracht vlot.

Papa benoemt geen effect van de ondersteuning op **psychosociaal vlak**. Ook de leerkracht en de ondersteuner wijzen niet op een duidelijk en/of uitgesproken effect. Volgens hen heeft Matthias onvoldoende zicht op zijn problematiek. Volgens de leerkracht voelt hij zich goed in de klas en ligt hij goed in de klasgroep. De ondersteuner vermeldt dat ze zelf probeert zo veel mogelijk de medeleerlingen van Matthias te betrekken bij de ondersteuning die ze biedt. Wat het effect op **academisch functioneren** betreft, vindt papa dat Matthias vooruitgang geboekt heeft (bv. bij het puzzelen). Voor hem is dit een duidelijk teken dat de ondersteuning effect heeft. De leerkracht ziet ook een positief effect van de ondersteuning op het vlak van participatie aan het lesgebeuren. Net zoals de papa van

Matthias baseert zij zich hierbij op de ondersteuning voor de tussentijdse evaluatie. De ondersteuner wijst erop dat de huidige ondersteuning (na de tussentijdse evaluatie) niet gericht is op vooruitgang in academisch functioneren.

Volgens de ondersteuner is de ondersteuning helpend voor de leerkrachten (**effect voor leerkrachten**). De leerkracht bevestigt dat ze zich geholpen voelt door de kennis en expertise van de ondersteuner, waardoor de begeleiding van Matthias efficiënter kan verlopen.

Tevredenheid

- **(overwegend tevreden) Papa** van Matthias is in het algemeen tevreden met het doel en de invulling van de ondersteuning. Hij kan geen negatieve ervaringen noemen rond de ondersteuning. Hij ervaart de samenwerking en communicatie, voornamelijk met de leerkrachten, als positief. Wel zou het beter zijn mocht hij meer betrokken worden bij beslissingen omtrent de ondersteuning.
- **(weinig tot geen bruikbare informatie) Matthias** is gezien zijn jonge leeftijd en het feit dat hij onvoldoende besef heeft van zijn problematiek niet in staat om de ondersteuning te beoordelen.
- **(overwegend tevreden) De leerkracht** beoordeelt de invulling en het doel van de ondersteuning aan de leerling en de leerkracht met een 8/10. Ze merkt op dat het huidige aantal uren ondersteuning naar volgend schooljaar toe vermoedelijk al te beperkt is. Ook vindt ze het jammer dat de ondersteuning pas eind oktober werd opgestart, nadat zij het belang van de ondersteuning nogmaals geëxpliciteerd had. De communicatie met de ouders verloopt uitsluitend via de zorgleerkracht op school.
- **(overwegend tevreden) De ondersteuner** beoordeelt het doel van de ondersteuning met een 7/10 of 8/10. Ze is heel positief over de samenwerking met de school, haar profiel als ondersteuner en de mogelijkheid om kennis en expertise te verkrijgen in haar eigen team (school voor BuO). Door de nood aan observatie en administratie startte de ondersteuning pas in oktober. Niettemin beseft de ondersteuner ook het belang hiervan voor een kwalitatieve ondersteuning. Ten slotte ervaart de ondersteuner een tekort aan overlegtijd met de leerkrachten.

Casus ID	T6-J-KO
Pseudonaam (geslacht, leeftijd, onderwijsniveau)	Tuur (jongen, 6 jaar, kleuteronderwijs)
Ondersteuningsnood (en eventuele wijzigingen in ondersteuningsnood)	<p>Tuur krijgt type 6-ondersteuning. Hij is bijna volledig blind. De ondersteuningsnood bestaat uit volgende onderdelen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sociale vaardigheden (bv. hoe contact maken met klasgenootjes) - mobiliteit (bv. de weg leren vinden op school) - fijne motoriek (extra stimuleren) - tactiel illustratiemateriaal voorzien (omzetten van visueel naar tactiel illustratiemateriaal) - ondersteuning bij uitstappen (bv. ruimte vooraf verkennen of individuele begeleiding) - braille aanleren <p>In het algemeen heeft Tuur (bijna) voor alles wat er in de klas gebeurt ondersteuning nodig, hij kan niets zelfstandig, alles moet hem aangeleerd worden. (<i>leerkracht</i>)</p> <p>Er zou daarnaast ook gewerkt moeten worden rond taal (taalopname en -productie). Wegens tijdsgebrek is het niet mogelijk voor de ondersteuner om dit op te nemen.</p>
Informanten	<p>Tuur (leerling), mama van Tuur, leerkracht en ondersteuner</p> <p>Het gesprek met Tuur en zijn mama vond plaats in de paasvakantie (periode april 2019). Het interview met de leerkracht en de ondersteuner van Tuur gebeurde in de periode april 2019, respectievelijk na en voor de paasvakantie.</p> <p>Het gesprek met Tuur leverde weinig tot geen bruikbare informatie op. Zijn jonge leeftijd kan dit vermoedelijk verklaren.</p>
Achtergrondinformatie	/
Samenvatting	<p>Tuur is bijna volledig blind, hij krijgt hiervoor type 6-ondersteuning. De ondersteuningsnood is heel uitgebreid: sociale vaardigheden, mobiliteit, fijne motoriek, tactiel illustratiemateriaal voorzien, ondersteuning bij uitstappen, braille leren. Er zou ook gewerkt moeten worden rond taalvaardigheden, maar wegens tijdsgebrek is het voor de ondersteuner niet mogelijk om ook dit op te nemen. In het algemeen is het doel van de ondersteuning ervoor zorgen dat hij kan deelnemen aan het klas- en lesgebeuren en hem braille aanleren ter voorbereiding op het eerste leerjaar. Hij krijgt wekelijks ondersteuning gedurende twee voormiddagen. Enkel het aanleren van braille gebeurt buiten de klas en individueel. De overige ondersteuning gebeurt zo veel mogelijk in de klas. Qua inhoud en vorm is er zeker sprake van flexibiliteit in de ondersteuning: er wordt rekening gehouden met de noden van Tuur (bv. als hij moeite heeft om zich te concentreren gaat de ondersteuning buiten de klas door) en de planning van de leerkracht (bv. klasuitstap). De ondersteuning aan de leerkracht neemt voornamelijk de vorm aan van overleg en communicatie tussen de leerkracht en de ondersteuner en deze wordt vraaggericht ingevuld. De ondersteuner geeft tips en informatie aan de leerkracht.</p>

De **betrokkenheid** van de ouders bij de ondersteuning blijft beperkt, volgens de verschillende informanten. Voor de mama van Tuur volstaat de huidige graad van betrokkenheid terwijl de ondersteuner een grotere mate van betrokkenheid had gewenst. Ook de betrokkenheid van de leerling is klein, hij heeft zo goed als geen inbreng. De ondersteuner schrijft dit toe aan zijn jonge leeftijd en zijn persoonlijkheid. De leerkracht veronderstelt dat hij onvoldoende taalvaardig is om bijvoorbeeld zijn eigen noden/behoefte aan te geven.

De belangrijkste betrokkenen bij de ondersteuning aan Tuur zijn volgens mama de **ondersteuner** en de **leerkracht**. De **samenwerking** tussen de leerkracht en de ondersteuner verloopt heel goed, volgens de leerkracht én de ondersteuner. De leerkracht wordt betrokken bij de inhoud en de vorm van de ondersteuning, met uitzondering van de brailleondersteuning omdat de leerkracht daarin geen expertise heeft. **Communicatie** tussen alle betrokkenen gebeurt in de eerste plaats op de structurele overlegmomenten. De leerkracht en de ondersteuner communiceren daarnaast ook telkens wanneer de ondersteuner op school is en eventueel per mail. De ouders worden, naast de overlegmomenten, op de hoogte gehouden van de ondersteuning aan de hand van een heen-en-weerschriftje en eventueel via WhatsApp. Hoewel deze communicatie beperkt blijft, volstaat dit voor mama. Ze neemt noch initiatief in het intensifiëren van de betrokkenheid, noch in de communicatie.

Zowel de mama als de leerkracht en de ondersteuner merken een gunstig **effect van de ondersteuning** bij Tuur op sociaal vlak. De leerkracht en de ondersteuner verwijzen naar een bijkomend effect van respectievelijk 'meer rust' en 'zich goed in zijn vel voelen en ontwikkeling' (**psychosociaal**). Op **academisch** vlak is het effect van de ondersteuning volgens mama dat Tuur het gewoon onderwijs kan blijven volgen. In de lijn hiermee spreekt de ondersteuner over een gunstig effect op participatie aan het lesgebeuren. Het effect voor de **leerkracht** is volgens de ondersteuner een toename in handelingsbekwaamheid (bv. Ze gaat aan de slag met informatie en tips van de ondersteuner). De leerkracht zelf ervaart dankzij de ondersteuning een zekere vorm van geruststelling en een reductie van de werklast.

Tevredenheid

- **(overwegend tevreden)** De **mama** van Tuur staat over het algemeen positief tegenover de ondersteuning aan haar zoon, ondanks het feit dat ze er slechts in beperkte mate bij betrokken is. Ze is voornamelijk positief over het feit dat Tuur dankzij de ondersteuning in het regulier onderwijs kan blijven, maar haalt meerdere keren het tekort aan uren aan als minpunt van de ondersteuning.
- **(weinig tot geen bruikbare informatie)** Het gesprek met de **leerling** leverde te weinig informatie op om een algemeen label toe te kennen in termen van tevredenheid.

- | | |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <ul style="list-style-type: none">- (overwegend tevreden) De leerkracht beoordeelt het doel en de invulling van de ondersteuning met 9/10. De samenwerking en communicatie met de ondersteuner lopen vlot. Ze is uitgesproken tevreden met het profiel van de ondersteuner (top-ondersteuner). Volgens de leerkracht is er eveneens een tekort aan ondersteuningsuren.- (matig tevreden) De ondersteuner geeft een goede beoordeling (7/10 of 8/10) wat betreft de invulling van de ondersteuning. De communicatie verloopt in het algemeen vlot, maar vooral de samenwerking met de leerkracht is een sterk punt. Zoals de mama van Tuur en de leerkracht wijst de ondersteuner op een tekort aan uren, wat zorgt voor frustratiegevoelens bij de ondersteuner en te weinig tijd om aan (al) de ondersteuningsdoelen te werken. Ten slotte wenst de ondersteuner ook meer betrokkenheid van de ouders van Tuur. |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Casus ID	T6-J-BaO
Pseudonaam (geslacht, leeftijd, onderwijsniveau)	Ward (jongen, 7 jaar, basisonderwijs)
Ondersteuningsnood (en eventuele wijzigingen in ondersteuningsnood)	Ward krijgt type 6-ondersteuning omwille van de diagnose CVI (cerebrale visuele inperking) ²⁰ . Kinderen met CVI hebben nood aan herhaling, structuur, voorspelbaarheid en hulpmiddelen (bv. schuine werkbank, leeskaart).
Informanten	Ward (leerling), mama van Ward, leerkracht en ondersteuner Het interview met Ward en zijn mama vond plaats voor de paasvakantie (maart 2019). Het gesprek met de leerkracht en de ondersteuner gebeurde respectievelijk na en tijdens de paasvakantie (april 2019).
Achtergrondinformatie	<ul style="list-style-type: none"> - Ward krijgt ook ondersteuning voor type 4 van een collega-ondersteuner van de geïnterviewde ondersteuner. Type 4-ondersteuning krijgt hij al langer. De informatie in onderstaande casusbeschrijving gaat over de type 6-ondersteuning van Ward. Hij kreeg halverwege vorig schooljaar de diagnose CVI, waarna type 6-ondersteuning werd gestart. - Ward krijgt ook kinesitherapie van een externe hulpverlener, gericht op zijn (fijne) motoriek. Deze ondersteuning sluit eerder aan bij zijn motorische moeilijkheden (type 4-ondersteuning). - De ouders van Ward zijn gescheiden. - Omwille van zijn jonge leeftijd levert het gesprek met Ward slechts beperkte informatie op. Hij heeft enkel zicht op de concrete aspecten van de ondersteuning. Hij heeft positieve gevoelens bij de ondersteuning. – <i>Citaat: [interviewer: Hoe voel je je bij de ondersteuning?] Goed. [interviewer: Waarom?] Omdat het leuk is.</i>
Samenvatting	Ward krijgt type 6-ondersteuning , omwille van de diagnose CVI. Hierdoor heeft hij nood aan herhaling, structuur, voorspelbaarheid en hulpmiddelen (bv. schuine werkbank, leeskaart). De ondersteuning is gericht op de leerling en op de leerkracht. De doelen van de ondersteuning gericht aan Ward zijn: werken rond cognitief functioneren en leerhouding, verhogen van zelfredzaamheid en emotionele ondersteuning. Concreet krijgt Ward één keer per week gedurende 90 minuten (type 6-) ondersteuning. De ondersteuner helpt hem bijvoorbeeld om zijn aandacht bij de les te houden (bv. herhalen van klassikale instructies) of bij het gebruiken van zijn hulpmiddelen (bv. leeskaart met leesvenster) (1). Deze ondersteuning gebeurt meestal in de klas, tenzij Ward te veel moeite heeft om zich te concentreren, dan neemt de ondersteuner hem apart. De emotionele ondersteuning (2) gebeurt individueel en buiten de klas. Deze laatste is bedoeld om Ward uit te leggen wat zijn CVI-diagnose precies inhoudt en om frustraties hierrond op te vangen. De

²⁰ Kinderen met CVI hebben een afwijkende visuele inperking omdat de hersenen de visuele informatie niet goed of anders verwerken. De visuele problemen zijn niet te verklaren door een oogprobleem of ontwikkelingsstoornis. (Bron: UZ Leuven (2012), *CVI bij jonge kinderen*. Geraadpleegd via <https://www.uzleuven.be/nl/cvi-bij-jonge-kinderen>)

ondersteuning aan Ward (1 en 2) is flexibel qua inhoud. Als hij geen nood meer heeft aan bepaalde hulpmiddelen worden deze achterwege gelaten. De emotionele ondersteuning gebeurt afhankelijk van (de inschatting van de leerkracht over) de noden van Ward.

Naast de ondersteuning aan Ward zijn er ook expliciet doelen opgesteld voor de **ondersteuning aan de leerkracht**, namelijk ondersteuning bij vakinhoudelijke aanpassingen (bv. reductie in het aantal oefeningen dat Ward moet maken), pre-teaching en het aanreiken van tips en informatie aan de leerkracht. Wekelijks overleggen de ondersteuner en de leerkracht een 20-tal minuten. Daarnaast is er ook contact per mail tussen beiden.

De **mate van betrokkenheid van de ouders** blijft volgens de leerkracht en de ondersteuner beperkt tot hun aanwezigheid op de overlegmomenten. De leerkracht geeft aan sporadisch ook tussentijds contact te hebben met de ouders, al loopt de samenwerking met de ouders volgens haar in het algemeen minder vlot. De ouders zouden zich onvoldoende kunnen inleven in een klassituatie en bovendien hebben beide ouders een verschillende visie op de problematiek van Ward. Mama zelf geeft aan dat ze in grote lijnen wel op de hoogte is van de ondersteuning aan Ward door de aanwezigheid op de overlegmomenten. Bij beslissingen rond de invulling (inhoud en vorm) van de ondersteuning wordt mama niet betrokken, maar dat is voor haar ook niet nodig.

Naast de ondersteuner(s) en de leerkracht, zijn ook de directie en de zorgleerkracht aanwezig op de overlegmomenten. De rol van de directie blijft beperkt tot deze aanwezigheid op de overlegmomenten. Volgens de ondersteuner biedt de **zorgleerkracht** extra begeleiding aan Ward bij het lezen, individueel of samen met een groepje andere leerlingen. Volgens de leerkracht biedt de zorgleerkracht twee keer per week 30 minuten ondersteuning in de klas, maar deze ondersteuning is niet specifiek gericht aan Ward. Mama beschouwt beide **ondersteuners** (type 4 en type 6) als belangrijke ondersteuningsfiguren, aangezien beiden hun eigen functie vervullen.

Volgens de leerkracht verloopt de **samenwerking** met de ondersteuner vlot. De ondersteuner vermeldt hierbij dat de leerkracht zelf het nodige initiatief neemt. De ondersteuner is ook tevreden over de samenwerking met de school, onder andere door hun open houding en hun doordacht zorgbeleid (bv. anticiperen op moeilijkheden). De ondersteuner werkt met plezier samen met deze school.

De **communicatie** tussen de ondersteuner en de leerkracht gebeurt in de eerste plaats tijdens de (informele) overlegmomenten voor de ondersteuning aan Ward. Daarnaast wordt er ook gecommuniceerd per mail. De communicatie met de ouders verloopt grotendeels via de school. Soms spreekt de leerkracht de ouders ook aan de schoolpoort, maar dit contact verloopt volgens de leerkracht niet bijzonder vlot. De ondersteuner neemt enkel rechtstreeks contact op met de ouders als er iets belangrijks gecommuniceerd moet worden. In tegenstelling tot vorig schooljaar voorziet de ondersteuner ook geen wekelijkse verslagjes van de ondersteuning meer. Mama vindt dat jammer omdat ze daardoor minder zicht heeft op de ondersteuning aan haar zoon. Toch is er volgens haar een open contact met de

ondersteuner. Ook de leerkracht is volgens mama vlot aanspreekbaar. De belangrijkste communicatie verloopt via de overlegmomenten.

Het **effect** van de ondersteuning op **psychosociaal vlak** bestaat volgens mama en de ondersteuner uit het (deels) wegnemen van frustraties bij Ward, onder andere door de bewustwording van zijn CVI. De leerkracht heeft de indruk dat Ward een goed gevoel heeft bij de ondersteuning. Zij verwijst ook naar het feit dat Ward goed in de groep ligt (bv. medeleerlingen zijn behulpzaam), maar het is onduidelijk of dit een gevolg is van de ondersteuning. De ondersteuner zelf denkt dat de ondersteuning niet bijdraagt aan de sociale participatie van Ward. Wat **academisch functioneren** betreft, draagt de ondersteuning volgens de leerkracht en de ondersteuner positief bij aan de participatie van Ward aan het lesgebeuren. Mama merkt dat de aanwezigheid van de ondersteuner het doorzettingsvermogen van Ward positief beïnvloedt en ze verwacht dat dit op termijn tot betere resultaten zal leiden op school.

Het **effect van de ondersteuning voor de leerkracht** is volgens de ondersteuner positief. Ze merkt dat de leerkracht haar manier van lesgeven aanpast volgens de gekregen informatie en tips. De leerkracht zelf ervaart de ondersteuning als een steun en die zorgt voor een toename inzake handelingsbekwaamheid.

Tevredenheid

- **(overwegend tevreden)** Wards **mama** is in het algemeen zeker tevreden met de ondersteuning en met het huidige ondersteuningsmodel. Er is voldoende ondersteuning, een goede communicatie en voldoende overleg. Ondanks het feit dat de mate van betrokkenheid van de ouders eerder beperkt blijft, volstaat dit voor de mama van Ward. Ze is ook positief over de opstart van de ondersteuning en het profiel van de ondersteuner. Het enige minpuntje is de afwezigheid van de wekelijkse verslagjes van de ondersteuner. Mama aanvaardt deze afspraak wel.
- **(te beperkte informatie)** De **leerling** geeft te weinig informatie om een label toe te kennen aan zijn mate van tevredenheid. Hij heeft wel positieve gevoelens bij de ondersteuning.
- **(overwegend tevreden)** De **leerkracht** beoordeelt de doelen van de ondersteuning met 8/10 en de ondersteuning aan de leerling en aan zichzelf als leerkracht met een 9/10. Ze is ook tevreden over de opstart van de ondersteuning en het profiel van de ondersteuner. Ook de communicatie en de samenwerking met de ondersteuner ervaart ze als positief. Toch merkt ze op dat het huidige aantal uren ondersteuning te beperkt blijft, en dat de extra aandacht die zij als leerkracht aan Ward besteedt soms ten koste gaat van de andere leerlingen.
- **(overwegend tevreden)** De **ondersteuner** (voor type 6) is heel tevreden over de ondersteuningsdoelen en over de samenwerking met de school. Bij haar eigen profiel als ondersteuner merkt ze op dat ze zelf veel bijkomende kennis verwerft (o.a. bijkomende opleiding), maar dat deze kennisverwerving veel voorbereiding en tijd kost. In overleg met haar leidinggevende kan ze hiervoor administratietijd inzetten.

Casus ID	T6-J-BaO
Pseudonaam (geslacht, leeftijd, onderwijsniveau)	Maarten (jongen, 11 jaar, basisonderwijs)
Ondersteuningsnood (en eventuele wijzigingen in ondersteuningsnood)	Maarten krijgt type 6-ondersteuning . Hij is slechtziend. De ondersteuning is er dit schooljaar op gericht om hem voor te bereiden op de overstap naar het secundair onderwijs (bv. contacten leggen met de middelbare school en met de ondersteuner van volgend schooljaar) en te zorgen voor verdere verdieping van zijn digitale vaardigheden.
Informanten	Maarten, mama van Maarten, leerkracht en ondersteuner Het gesprek met Maarten en zijn mama vond plaats in de paasvakantie (periode april 2019). Het gesprek met de ondersteuner en met de leerkracht gebeurde respectievelijk voor (april 2019) en na de paasvakantie (mei 2019).
Achtergrondinformatie	<ul style="list-style-type: none"> - De huidige ondersteuner geeft voor het 2^{de} jaar ondersteuning aan Maarten (5^{de} en 6^{de} leerjaar). - Bij de overdracht van deze casus aan de huidige ondersteuner merkte deze dat Maarten al ver stond op digitaal vlak: hij kon typen, hij werkte met digitale werkboeken en zijn computer en hij gebruikte vlot enkele sneltoetsen. Bovendien waren alle hulpmiddelen al aanwezig: tv-leesloep, bordcamera, computer met digitale werkboeken. Om die reden is er bij de start van het schooljaar gecommuniceerd naar de leerkracht, de school en de ouders dat de ondersteuning heel vraaggericht georganiseerd zou worden. <i>(ondersteuner)</i> - De leerkracht benadrukt meermaals dat deze casus naar haar aanvoelen een ‘succesverhaal’ is dankzij de persoonlijkheid van Maarten (o.a. doorzettingsvermogen, weinig hulpvragen, gemotiveerd om zelfstandig te werken net zoals zijn klasgenoten) en de inzet en betrokkenheid van de ouders, eerder dan dankzij de ondersteuning vanuit de school voor BuO. – <i>Citaat leerkracht: Dit is niet het voorbeeld van een M-decreet leerling. De thuissituatie en de kind-factoren zijn gewoon gunstig in deze casus.</i>
Samenvatting	<p>Maarten is slechtziend. Hij krijgt bijgevolg type 6-ondersteuning. Dit schooljaar richt de ondersteuning zich op de verdieping van digitale vaardigheden en de voorbereiding van de overstap naar het secundair onderwijs. In mindere mate wordt er ook gewerkt rond het leren stellen van hulpvragen (socio-emotionele begeleiding). De ondersteuning aan Maarten gebeurt individueel en buiten de klas. In overleg met o.a. de leerkracht komt de ondersteuner nu één keer om de drie weken langs voor ondersteuning (2u), in plaats van elke week zoals in het begin van het schooljaar. De ondersteuning aan de leerkracht wordt vraaggericht ingevuld, maar blijft heel beperkt volgens de leerkracht en de ondersteuner.</p> <p>Volgens de ondersteuner zijn de ouders van Maarten betrokken bij de ondersteuning, ondanks het feit dat de ondersteuner en de ouders weinig contact hebben. De ondersteuner geeft het voorbeeld dat de ouders, zichzelf en de school en ondersteuner van de nieuwe</p>

(secundaire) school van Maarten al overlegd hebben en enkele concrete afspraken gemaakt hebben naar de ondersteuning van volgend schooljaar toe. De leerkracht schrijft de ouders een cruciale rol toe, zij leverden volgens haar groot deel van de informatie op de startvergadering en zorgden voor al de hulpmiddelen voor Maarten. Toch lijkt de mama van Maarten weinig zicht te hebben op de inhoud en vorm van de ondersteuning. Dit kan verklaard worden door de visie van mama dat ze de school veel toevertrouwen: vermoedelijk is de rol van de ouders (cf. infra) aanvullend ten opzichte van de rol van de school. **Maarten** zelf geeft aan dat de huidige mate van betrokkenheid bij de ondersteuning voor hem volstaat. Hij vindt het belangrijk om zelfstandig te zijn, ook wat het aangeven van noden/behoefte betreft.

De **ondersteuner** en de **leerkracht** zijn in de praktijk de belangrijkste betrokkenen op school. Zowel mama als Maarten wijzen op de belangrijke rol die de **ouders** spelen. Er is slechts sprake van een **bepaalde samenwerking** tussen de ondersteuner en de leerkracht. Hoewel de ondersteuning vraaggericht ingevuld wordt, geeft de leerkracht weinig ondersteuningsnoden aan. De beperkte communicatie gaat hoofdzakelijk over afspraken rond de tijdstippen van de ondersteuning en sporadisch vraagt de leerkracht ondersteuning bij bepaalde lesonderdelen (bv. werken met de atlas). Over de **communicatie** tussen de ouders, leerkracht en ondersteuner is mama positief. Die verloopt in de eerste plaats per mail. Daarnaast zijn er de overlegmomenten (leerkracht en ondersteuner) en de oudercontacten (leerkracht). De leerkracht en de mama van Maarten halen doorheen het interview aan dat ze het jammer vinden dat er geen/minder ruimte voor informeel overleg is tussen de leerkracht en de ondersteuner.

Wat het **effect**²¹ van de ondersteuning op psychosociaal vlak betreft, geeft Maarten aan dat hij het **rustgevend** vindt te weten dat er ondersteuning beschikbaar is. De leerkracht schat het effect van de huidige ondersteuning op sociaal vlak als **minimaal** in. Volgens haar speelde de eerdere GON-begeleider hierin wel een belangrijke rol. De ondersteuner is ook van mening dat de ondersteuning Maarten helpt bij het **aanvaarden** van zijn aandoening. Op academisch vlak heeft de ondersteuning volgens Maarten een gunstig effect op de **participatie** aan het **lesgebeuren**, omdat hij dankzij zijn computer het klastempo gemakkelijker kan volgen. Noch de leerkracht, noch de ondersteuner wijzen op een effect op het **academisch functioneren**. Gezien de sterke schoolse prestaties van Maarten ligt hier ook geen ondersteuningsnood.

Tevredenheid

- **(overwegend tevreden)** De **mama** van Maarten is in het algemeen tevreden over de ondersteuning, omdat die vlot loopt. Ze is ook positief over de communicatie tussen de betrokkenen en de visie van de school voor regulier onderwijs (*open-minded*). Wel stelt ze zich vragen bij het vraaggericht werken (bv. Beschikt de leerkracht/de leerling wel over voldoende kennis om ondersteuningsnoden zelf aan te geven?) en het feit dat er minder ruimte is voor informeel overleg doordat de ondersteuner

²¹ Mama werd niet bevraagd over het effect van de ondersteuning.

slechts één keer om de drie weken op school aanwezig is. Dit laatste vertraagt volgens haar de detectie van ondersteuningsnoden en –behoeften (bv. Nadat de les met het weken rond de atlas had plaatsgevonden, bleek dat Maarten hierbij eigenlijk extra hulp had kunnen gebruiken).

- **(overwegend tevreden) Maarten** is tevreden over het aantal uren ondersteuning en de mate waarin hij erbij betrokken wordt. Op school loopt het goed. Hij kijkt uit naar het middelbaar, omdat hij dan meer zal kunnen bijleren.
- **(overwegend ontevreden)** De **leerkracht** heeft nood aan meer ondersteuning, voornamelijk in de klas en meer leerkrachtgericht. Ze ervaart de huidige ondersteuning soms zelfs niet als een hulp. Doorheen het interview vergelijkt ze de huidige ondersteuner regelmatig met de vroegere GON-begeleider van Maarten, die naar haar aanvoelen meer met de gehele klasgroep werkte. Ten slotte vindt de leerkracht ook dat er te weinig overleg is met de ondersteuner.
- **(matig tevreden)** De **ondersteuner** is tevreden met de invulling van de ondersteuning (7/10 à 8/10). Met het oog op de nodige expertise, heeft ze zichzelf vooraf grondig geïnformeerd (profiel ondersteuner). In de lijn met de mening van de leerkracht is ook de ondersteuner niet geheel tevreden met de samenwerking met de leerkracht en loopt communicatie volgens haar ook minder vlot.

Casus ID	T6-J-SO
Pseudonaam (geslacht, leeftijd, onderwijsniveau)	Amir (jongen, 14 jaar, secundair onderwijs)
Ondersteuningsnood (en eventuele wijzigingen in ondersteuningsnood)	Amir krijgt type 6 -ondersteuning. Hij is volledig blind. De ondersteuningsnood bestaat uit: begeleiding bij de overgang naar de nieuwe school (d.i. huidige school, 1 ^{ste} jaar middelbaar onderwijs) en de verwachtingen in een secundaire school, ondersteuning aan de leerkrachten, aanpassen van materiaal, ondersteuning in de les ter compensatie van zijn tragere werktempo (bv. herhalen instructies).
Informanten	Amir (leerling), papa van Amir, leerkracht en ondersteuner De gesprekken vonden plaats in de periode april 2019. Amir en zijn papa werden vlak voor de paasvakantie geïnterviewd. De leerkracht en de ondersteuner werden geïnterviewd in de paasvakantie.
Achtergrondinformatie	<ul style="list-style-type: none"> - Sinds dit schooljaar gaat Amir naar deze school voor regulier onderwijs. Hij zit in het 1^{ste} jaar van het middelbaar onderwijs. Vanaf oktober/november 2018 krijgt hij ondersteuning van twee ondersteuners. De geïnterviewde ondersteuner stapte pas in in dit ondersteuningstraject in oktober/november, de collega-ondersteuner was betrokken vanaf het begin van dit schooljaar. De ondersteuners kozen in onderling overleg wie van beiden zou deelnemen aan het interview over de ondersteuning. De andere ondersteuner werd niet bevraagd. <i>(ondersteuner)</i> - De geïnterviewde ondersteuner heeft zelf een visuele beperking, wat maakt dat zij zeker 'vertrouwd' is met dergelijke problematieken. <i>(ondersteuner)</i> - Amir ging in het verleden naar een school voor buitengewoon onderwijs. Het is vanuit deze school dat hij nu ondersteuning krijgt. <i>(ondersteuner)</i> - De geïnterviewde leerkracht is klastitularis van Amir en leerlingbegeleider van de eerste graad. <i>(leerkracht)</i> - Papa heeft weinig zicht op de (eigenlijke invulling van de) ondersteuning. Toch is hij over het algemeen tevreden met hoe dit verloopt. Hij baseert zich hierbij vooral op de goede schoolresultaten van zijn zoon.
Samenvatting	Amir is volledig blind, hij krijgt hiervoor type 6-ondersteuning . De verschillende geïnterviewden verwijzen naar algemene en concrete doelen van de ondersteuning. Globaal genomen is de ondersteuning gericht op het kunnen volgen van de les en het werken met zijn computer (belangrijkste hulpmiddel). De ondersteuning bestaat uit individuele begeleiding tijdens de les gedurende 4u/week, verdeeld tussen twee ondersteuners vanuit hetzelfde ONW. Bepaling van inhoud en het van tijdstip van de ondersteuning verlopen flexibel.

De ondersteuning aan de leerkrachten bestaat volgens de ondersteuner en de leerkracht uit **sensibilisatie** en **vraaggerichte** ondersteuning (bv. tips rond tastbaar illustratiemateriaal, aandachtspunten bij het geven van instructies). De leerkracht vermeldt meerdere keren tijdens het gesprek dat er te weinig ondersteuning gericht is aan het leerkrachtenteam.

Volgens de leerkracht en de ondersteuner worden de ouders op de hoogte gehouden over de ondersteuning (**mate van betrokkenheid**). De ondersteuner biedt hen ook de mogelijkheid om aan te geven wat volgens hen nodig is bij de ondersteuning aan hun zoon. Hoewel de ouders (papa in het bijzonder) zeker bereikbaar en bereid zijn om dingen op te nemen, probeert ze hen zo veel mogelijk aan te zetten om zelf initiatieven te nemen en Amir maximaal te stimuleren in zijn zelfstandigheid. In het algemeen lijken op dit moment acties eerder door de ondersteuner en enkele leerkrachten genomen te worden. Zowel de papa, de leerling, de leerkracht als de ondersteuner geven aan dat de leerling ruimte heeft om feedback te geven op de ondersteuning. Voor Amir volstaat deze mate van betrokkenheid, papa wenst op inhoudelijk vlak (bv. leerstijl) een iets hogere graad van betrokkenheid van zijn zoon.

De ondersteuners en de contactpersoon van het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap (financiële en administratieve steun) zijn volgens papa de belangrijkste **betrokkenen** bij de ondersteuning aan Amir. Amir zelf verwijst naar dezelfde figuren. Hoewel elk van hen een eigen en belangrijke functie vervult, ervaart hij het meeste steun van de geïnterviewde **ondersteuner**, onder ander omdat zij zelf een visueel probleem heeft. Het is onduidelijk of Amir nog extra (eventueel) individuele begeleiding krijgt vanuit de school (bv. leerlingbegeleider). Wel zijn er meerdere maatregelen genomen door de school voor Amir (bv. sterke leerling naast hem tijdens enkele lessen, hele schooldag les in hetzelfde lokaal). De school heeft wel voorzien in enkele redelijke aanpassingen die bijdragen aan de ondersteuning aan Amir.

De verschillende geïnterviewden halen aan dat **samenwerking en communicatie** in het algemeen vlot verlopen. De ondersteuner geeft aan dat er grote individuele verschillen zijn tussen leerkrachten in de mate waarin ze open staan voor de huidige visie op inclusief onderwijs en de mate waarin er contact is met de ondersteuner.

Zowel de papa van Amir, als Amir en de ondersteuner geven een **effect** van de ondersteuning op **psychosociaal vlak**, respectievelijk meer zelfvertrouwen en steunfiguur, motivatie om naar school te gaan en vertrouwenspersoon. Op **academisch** vlak wijst papa op het feit dat de ondersteuning er praktisch voor zorgt dat Amir op een school voor gewoon onderwijs les kan volgen. Op cognitief vlak is er geen ondersteuning nodig. Amir zelf ervaart een beter leerstofbegrip. Volgens de leerkracht is het voor Amir makkelijker om te participeren aan het lesgebeuren. Wat het effect voor de leerkracht(en) betreft, vermoedt de ondersteuner dat de ondersteuning helpend is voor sommige leerkrachten, gezien de grote individuele verschillen tussen leerkrachten en de mate waarin ze open staan voor en beroep doen op de ondersteuner. De geïnterviewde leerkracht ervaart echter maar weinig effect, in tegenstelling tot haar verwachtingen bij de opstart van de ondersteuning.

Tevredenheid

- **(overwegend tevreden)** **Papa** is over het algemeen tevreden met de ondersteuning en de school voor gewoon onderwijs. Hij haalt slechts enkele negatieve elementen aan, die niet (volledig) tot de verantwoordelijkheid van het ONW behoren (nl. trage levering digitale leerboeken, geen vervoer van en naar de school).
- **(overwegend tevreden)** Ook de **leerling** is overwegend positief over de ondersteuning. Hij beoordeelt deze met een 9/10 en heeft geen negatieve ervaringen of suggesties ter verbetering. Hij ervaart ook positieve gevoelens dankzij de hulp en het feit dat er mensen zijn bij wie hij terecht kan als er zich moeilijkheden voordoen.
- **(overwegend ontevreden)** De **leerkracht** daarentegen is minder tevreden, voornamelijk omdat het voor haar onduidelijk is wat ze kan verwachten van de ondersteuning en omdat ze als leerkracht zelf meer nood heeft aan (concrete) ondersteuning. Ze beoordeelt de invulling van de ondersteuning met een 5/10. Naar haar aanvoelen vormt de ondersteuning van de ondersteuner niet altijd een meerwaarde ten opzichte van de ondersteuning die medeleerlingen aan Amir kunnen bieden tijdens de les. Over de samenwerking en communicatie in het algemeen en het profiel van de ondersteuner is ze wel tevreden.
- **(overwegend tevreden)** De **ondersteuner** ten slotte is ook overwegend tevreden, onder andere over de doelen, de invulling van de ondersteuning, de samenwerking en communicatie met de school, het profiel van de ondersteuner en de opstart van de ondersteuning. Wel merkt de ondersteuner op dat er grote individuele verschillen zijn tussen de leerkrachten en de mate waarin ze open staan voor de visie op inclusief onderwijs en dat er te weinig gestructureerde overlegtijd is voor afstemming met leerkrachten in het algemeen.

Casus ID	T7(auditief)-J-KO
Pseudonaam (geslacht, leeftijd, onderwijsniveau)	Louis (jongen, 6 jaar, kleuteronderwijs)
Ondersteuningsnood (en eventuele wijzigingen in ondersteuningsnood)	Louis krijgt type 7-ondersteuning, auditief . Hij is doof geboren, maar hij heeft nu twee cochleaire implantaten ²² . Dankzij deze implantaten hoort hij en kan hij perfect communiceren, maar hij heeft wel een taalachterstand. De ondersteuningsnood van Louis bestaat voornamelijk uit de voorbereiding op het eerste leerjaar door te werken aan zijn auditieve vaardigheden (1). Daarnaast is er ook nood aan sensibilisering van de klasgenoten (2).
Informanten	Louis, mama van Louis, leerkracht en ondersteuner Het gesprek met Louis en met zijn mama vond plaats tijdens de paasvakantie (april 2019). De leerkracht en de ondersteuner werden begin mei 2019 geïnterviewd (na de paasvakantie).
Achtergrondinformatie	<ul style="list-style-type: none"> - Door de jonge leeftijd van Louis leverde het gesprek onvoldoende informatie op om een label toe te kennen inzake zijn tevredenheid met de ondersteuning vanuit het ONW. - Louis volgde de eerste kleuterklas in het BuO. Sinds de tweede kleuterklas gaat hij naar het gewoon onderwijs, mits ondersteuning vanuit het ONW. - Louis is tweetalig opgevoed. Volgens de ondersteuner zorgt dit voor bijkomende moeilijkheden (bv. hoorbaar in de uitspraak van bepaalde woorden).
Samenvatting	Louis krijgt type 7-ondersteuning, auditief . Ondanks zijn cochleaire implantaten heeft hij een taalachterstand. De ondersteuningsnood bestaat uit de voorbereiding op het eerste leerjaar en sensibilisering van de klasgenoten. Concreet zijn de ondersteuningsdoelen: versterking van auditieve vaardigheden, koppeling van letters aan gebaren en introductie van gebarentaal in de klaswerking. Na de paasvakantie werd een bijkomend doel geformuleerd, namelijk werken rond rekentaal (bv. begrippen meer/minder). Louis krijgt 2u/week ondersteuning, meestal buiten de klas omdat het werken rond auditieve vaardigheden een rustige omgeving vraagt. De ondersteuner probeert soms enkele klasgenoten te laten deelnemen aan de ondersteuning als zij ook baat hebben aan het onderwerp waarrond er gewerkt wordt in de ondersteuning. Bovendien hoeft Louis zich dan niet alleen te voelen. Het ondersteuningsmoment wordt volgens de leerkracht ook telkens afgesloten door een spelletje met enkele klasgenootjes.

²² Een cochleair implantaat (CI) is een elektronisch hoorapparaat om het gehoor gedeeltelijk te herstellen bij dove of ernstig gehoorgestoorde mensen, die geen of nog een beperkt restgehoor bezitten. Het CI bestaat uit een inwendig deel, dat operatief geplaatst wordt, en een uitwendig toestel, dat achter het oor wordt gedragen. (Bron: UZA (2018), *Cochleair implantaat*. Geraadpleegd via <https://www.uza.be/cochleair-implantaat-ci>).

De doelen van de **ondersteuning aan de leerkracht** zijn volgens de ondersteuner informatieverlening (bv. hoe communiceren met dove kinderen?), uitleg bij het gebruik van hulpmiddelen (bv. FM-apparatuur²³) en ondersteuning bij het aanleren van een nieuwe letter. Bij de start van het schooljaar werd hierin volgens de ondersteuner behoorlijk wat tijd geïnvesteerd.

De ouders krijgen inspraak en ruimte om hun hulpvragen of wensen te uiten, in de eerste plaats op de overlegmomenten (**mate van betrokkenheid ouders**). Uiteindelijk wordt er volgens mama in overleg bepaald waarrond gewerkt zal worden. Louis zelf wordt volgens de ondersteuner niet betrokken omwille van zijn jonge leeftijd, maar de ondersteuner houdt wel rekening met zijn reactie tijdens de ondersteuningsmomenten.

De betrokkenen bij de ondersteuning aan Louis zijn: de ondersteuner, de leerkracht, de school (zorgleerkracht en directie), de externe hulpverlener (logopediste), een gebarentolk en een CLB-medewerker. Mama beschouwt de **ondersteuner**, de **leerkracht** en de **logopediste** als de belangrijkste ondersteuningsfiguren omdat zijn het frequentst met Louis werken. Vanuit de school is er zorgbegeleiding in de vorm van pre-teaching van de woordenschat per klasthema. Deze zorgbegeleiding is niet uitsluitend voor Louis bedoeld, maar hij neemt wel regelmatig deel.

Samenwerking en communicatie: Er zijn drie overlegmomenten per jaar waarop de verschillende betrokkenen aanwezig zijn. Deze momenten worden volgens de ondersteuner gebruikt om duidelijke afspraken te maken, zodat alle betrokkenen op de hoogte zijn van hun rol en bijhorende verantwoordelijkheden. De ondersteuner en de leerkracht bespreken samen hoe de ondersteuning best ingevuld kan worden (*ondersteuner, leerkracht en ouder*). Telkens voor en na de ondersteuning is er kort informeel contact tussen de leerkracht en de ondersteuner. Ook per mail is er communicatie tussen beiden. Volgens mama is er in het algemeen een open en duidelijke communicatie tussen de betrokkenen. De ondersteuner geeft aan dat ze per mail en via een heen-en-weerschriftje communiceert met de mama van Louis. Volgens mama verloopt de communicatie tussen haar en de leerkracht ook via dergelijk schriftje. De leerkracht vindt dat er sprake is van een open communicatie met de mama van Louis. Met de logopediste (externe hulpverlener) wenst de leerkracht echter meer communicatie en afstemming.

Wat **psychosociaal welbevinden** betreft, zijn de bevroagden het grotendeels eens over het **effect van de ondersteuning op Louis**. Louis ligt in het algemeen goed in de groep. De aanpak van de ondersteuner (bv. betrekken klasgenoten bij ondersteuning) draagt hieraan bij

²³ Een FM-apparatuur (FM-geluidsoverdrachtsysteem) bestaat onder andere uit een FM-zender die het stemgeluid van de spreker (in dit geval de leerkracht), gesproken in de microfoon, omzet in FM-radiogolven en dit zendt ze naar de ontvanger (in dit geval Lander). (Bron: Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap (z.j.), *Hulpmiddelenfiche FM-apparatuur > FM-zender*. Geraadpleegd via <https://www.hulpmiddeleninfo.be/40b3b9a17b37495bae54a60e01da08e0/getHmf.jsp?UID=110>)

(**sociale participatie**). Louis voelt zich goed in de klas en is enthousiast over de ondersteuning (bv. Louis gaat graag naar de ondersteuning). (**welbevinden**). Op **academisch vlak** merken mama en de leerkracht een vooruitgang respectievelijk inzake taalontwikkeling en beheersing van rekentaal. De ondersteuner merkt een gunstig effect op de participatie aan het lesgebeuren, mede dankzij de hulpmiddelen van Louis.

Zowel de leerkracht als de ondersteuner geven aan dat de leerkracht op dit moment geen noden/behoefte meer heeft. De ondersteuner haalt aan dat de leerkracht meer **inzicht** heeft verworven in de problematiek en noden van Louis. De leerkracht voelt zich geholpen: de ondersteuning **ontlast** haar doordat de ondersteuner aandacht schenkt aan Louis en over specifieke kennis en expertise beschikt die de leerkracht niet heeft (**effect van de ondersteuning op de leerkracht**).

Tevredenheid

- (**overwegend tevreden**) De **mama** van Louis is over heel de lijn (heel) tevreden met de ondersteuning. Ze kan geen negatieve ervaringen opnoemen of heeft geen wensen om de ondersteuning te veranderen. Ze is positief over het feit dat Louis enthousiast is over de ondersteuning en het positieve effect van de ondersteuning op zijn taalontwikkeling. Ook over de communicatie en samenwerking met de school en de leerkrachten, de mate waarin zij als ouder betrokken wordt en de opstart van de ondersteuning is ze tevreden.
- (**weinig tot geen bruikbare informatie**) Het gesprek met **Louis** levert onvoldoende informatie om een label toe te kennen inzake zijn mate van tevredenheid rond de ondersteuning.
- (**overwegend tevreden**) De **leerkracht** is overwegend tevreden. Zij beoordeelt de doelen, de invulling van de ondersteuning aan de leerling en de ondersteuning aan de leerkracht met respectievelijk 7/10, 8/10 en 8/10. Ze ervaart wel de nood aan extra uren ondersteuning. Ze is ook tevreden over het profiel van de ondersteuner, de opstart van de ondersteuning en de communicatie en samenwerking met de ondersteuner en de ouders van Louis.
- (**overwegend tevreden**) Ten slotte is ook de **ondersteuner** overwegend tevreden over de ondersteuning. De ondersteuner beoordeelt de doelen en de invulling van de ondersteuning aan de leerling met 7/10. Over de ondersteuning aan de leerkracht is ze minder tevreden (6/10). Ze haalt hierbij meermaals aan dat ze graag meer op leerkrachtniveau zou werken, ondanks het feit dat de leerkracht eigenlijk geen hulpvragen (meer) heeft en Louis het goed doet op school. Over het profiel van de ondersteuner, de opstart van de ondersteuning en de samenwerking tussen de verschillende betrokkenen (positieve ingesteldheid en motivatie) is de ondersteuner positief.

Casus ID	T7 (auditief)-J-BaO
Pseudonaam (geslacht, leeftijd, onderwijsniveau)	Lander (jongen, 10 jaar, basisonderwijs)
Ondersteuningsnood (en eventuele wijzigingen in ondersteuningsnood)	Lander krijgt ondersteuning type 7, auditief . Lander kreeg in de 2 ^{de} kleuterklas de diagnose van evolutief gehoorverlies, waardoor er in de eerste plaats nood was aan taalstimulatie. Vorig schooljaar kreeg hij zijn eerste cochleair implantaat ²⁴ , waardoor de ondersteuningsnood nu minder groot is.
Informanten	Lander, mama van Lander, ondersteuner Het gesprek met Lander en zijn mama vond plaats tijdens de paasvakantie (april 2019). De ondersteuner werd geïnterviewd eind mei 2019 (na de paasvakantie).
Achtergrondinformatie	<ul style="list-style-type: none"> - De leerkracht nam niet deel aan het interview over de ondersteuning aan Lander. - Volgens de ondersteuner erkent de leerkracht de ondersteuningsnood van Lander niet. Hij vindt dat Lander functioneert zoals zijn horende klasgenoten, maar hij beseft niet dat Lander veel meer inspanningen moet leveren tijdens de les om gefocust te blijven. - Vorig (school)jaar verloor Lander zijn zusje. Zowel de ondersteuner als de zorgleerkracht zorgen ervoor dat er ruimte was voor Lander om hierover te spreken, mocht hij die nood aangeven. - De oudere broer van Lander heeft ook een cochleair implantaat.
Samenvatting	Lander krijgt type 7 -ondersteuning, auditief. Vanaf de 2 ^{de} kleuterklas situeerde de ondersteuningsnood zich vooral rond taalstimulatie (bv. rond de uitspraak van Franse woorden). Sinds vorig schooljaar kreeg hij zijn eerste cochleair implantaat, waardoor deze ondersteuningsnood minder groot is. De ondersteuning dit schooljaar bestaat uit het werken rond de dovencultuur, het aanbrengen van Vlaamse Gebarentaal en socio-emotionele ondersteuning. Deze ondersteuning is in de eerste plaats gericht op Lander . Om de twee weken krijgt hij 50 minuten ondersteuning buiten de klas, soms individueel soms samen met een andere klasgenoot met gehoorproblemen. De inhoud van de ondersteuning wordt flexibel afgestemd op de noden en behoeften van Lander, volgens de ondersteuner. De ondersteuning aan de leerkracht blijft beperkt tot praktische hulp bij het gebruik van de FM-apparatuur ²⁵ van Lander (enkel bij de start van het schooljaar) en het aanreiken van tips. Volgens de ondersteuner erkent de leerkracht de ondersteuningsnood

²⁴ Een cochleair implantaat (CI) is een elektronisch hoorapparaat om het gehoor gedeeltelijk te herstellen bij dove of ernstig gehoorgestoorde mensen, die geen/nog een beperkt restgehoor bezitten. Een CI bestaat uit een inwendig deel en een uitwendig toestel, dat achter het oor wordt gedragen. (Bron: UZA (2018), *Cochleair implantaat*. Geraadpleegd via <https://www.uza.be/cochleair-implantaat-ci>).

²⁵ Een FM-apparatuur (FM-geluidsoverdrachtsysteem) bestaat onder andere uit een FM-zender die het stemgeluid van de spreker (in dit geval de leerkracht), gesproken in de microfoon, omzet in FM-radiogolven en dit zendt ze naar de ontvanger (in dit geval Lander). (Bron: Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap (z.j.), *Hulpmiddelenfiche FM-apparatuur > FM-zender*. Geraadpleegd via <https://www.hulpmiddeleninfo.be/40b3b9a17b37495bae54a60e01da08e0/getHmf.jsp?UID=110>)

van Lander niet of onvoldoende. Ze vindt het bijgevolg jammer dat de leerkracht en de klasgroep niet meer betrokken kan worden bij de ondersteuning aan Lander.

De ouders van Lander zijn aanwezig op de driejaarlijkse overlegmomenten met verschillende betrokkenen rond de ondersteuning aan Lander (**mate van betrokkenheid ouders**). Mama heeft de indruk dat de betrokkenen zeker open staan voor voorstellen of suggesties van hen als ouders. Ze voelt zich ook voldoende geïnformeerd door de aanwezigheid op deze overlegmomenten. Wat de mate van **betrokkenheid van Lander** zelf betreft, geeft de ondersteuner aan dat de ondersteuning sterk afhankelijk is van wat Lander aangeeft. Lander echter heeft eerder de indruk dat de ondersteuner de invulling bepaalt. Toch heeft hij het gevoel dat er rekening gehouden wordt met hem en dat deze mate van betrokkenheid volstaat.

De belangrijke **betrokkenen** bij de ondersteuning aan Lander zijn de ondersteuner, de leerkracht, de ouders en de zorgleerkracht. Mama beschouwt de **ondersteuner** als belangrijkste ondersteuningsfiguur. Lander vindt ook dat de ondersteuner hem het meeste helpt, maar duidt de **leerkracht** aan als belangrijkste figuur. Gezien de drukke klasgroep van Lander wordt de klas voor sommige lessen gesplitst. De zorgleerkracht geeft dan parallel les met de vaste leerkracht. Dit is niet ingevoerd specifiek voor Lander, maar het creëert wel een gunstigere lescontext voor hem volgens de ondersteuner.

De **samenwerking** tussen de verschillende betrokkenen gebeurt voor een belangrijk deel op de overlegmomenten, waar er ruimte is voor inbreng van alle betrokkenen. Volgens de ondersteuner zou de leerkracht het haar zeker doorgeven mochten er zich moeilijkheden in de klas voordoen. De ondersteuner informeert de leerkracht over de inhoud van de ondersteuning en geeft hem tips. De leerkracht past die tips toe en hij gebruikt de FM-apparatuur (hulpmiddel) van Lander correct. De **communicatie** met de leerkracht en de school verloopt vlot volgens de ondersteuner. Deze verloopt meestal per mail. Tussen de leerkracht en de mama van Lander is communicatie zo goed als afwezig, maar mama heeft er ook geen behoefte aan. De ondersteuner ervaart ook een goede communicatie met de ouders, zowel op de overlegmomenten als tussentijds per mail.

Zowel mama, Lander als de ondersteuner benoemen een positief **effect van de ondersteuning op psychosociaal vlak** (respectievelijk positieve impact op emotioneel vlak, beter omgaan met hoorapparaat, vertrouwensfiguur). De huidige invulling van de ondersteuning heeft volgens de ondersteuner minder/geen impact op het **academisch functioneren** van Lander dan de eerdere ondersteuning. In de lijn hiermee noemen zowel mama als Lander het gunstig effect van de eerdere ondersteuning op het leren en beheersen van Frans.

Volgens de ondersteuner is de leerkracht geholpen met de ondersteuning, ondanks het feit dat de ondersteuning aan hem rechtstreeks erg beperkt blijft en dat hij de ondersteuningsnoden van Lander niet (volledig) erkent (**effect leerkracht**). De leerkracht gebruikt de FM-

apparatuur van Lander correct en hij past de tips en suggesties van de ondersteuner toe. Bovendien denkt de ondersteuner dat hij zowel kennis als inzicht heeft verworven in de problematiek van Lander.

Tevredenheid

- **(overwegend tevreden)** De **mama van Lander** is over heel de lijn tevreden met de ondersteuning. Concreet is ze positief over de inhoud, de vorm (individueel en voldoende uren) van de ondersteuning, het profiel van de ondersteuner (goede relatie, onder andere door continuïteit), de mate van betrokkenheid van hen als ouders, de samenwerking met de school, de communicatie met de ondersteuner en de opstart van de ondersteuning. Ze kan geen negatieve ervaringen noemen rond de ondersteuning die Lander krijgt.
- **(overwegend tevreden)** Ook **Lander** is zeer tevreden met de ondersteuning. Hij beoordeelt deze met een 10/10 en hij heeft positieve gevoelens bij de ondersteuning (blij en dankbaar). De hoeveelheid ondersteuning en de mate van betrokkenheid volstaan zeker voor hem.
- **(geen deelname)** De leerkracht nam niet deel aan het interview.
- **(overwegend tevreden)** De **ondersteuner** is overwegend tevreden. Zij beoordeelt de doelen en de invulling van de ondersteuning respectievelijk met een 7/10 en 8/10. Ook over haar eigen profiel als ondersteuner, de opstart van de ondersteuning en de communicatie met de leerkracht, de school en de ouders is zij positief. Als minpunt aan dit traject benoemt de ondersteuner het gegeven dat er niet op klasniveau gewerkt wordt: ze zou graag meer samenwerken met de leerkracht (bv. ondersteuning in de klas) en meer op klasniveau kunnen werken (bv. lesje rond 'anders zijn', uitstap naar jeugdjournaal dat met gebarentaal ondersteund wordt).

Casus ID	TBA-J-BaO
Pseudonaam (geslacht, leeftijd, onderwijsniveau)	Michael (jongen, 10 jaar, basisonderwijs)
Ondersteuningsnood (en eventuele wijzigingen in ondersteuningsnood)	Michael krijgt ondersteuning type basisaanbod . Michael heeft veel angsten en is vaak afwezig op school. Op schools vlak ondervindt hij ook moeilijkheden voor rekenen en taal. Er werd een IAC (individueel aangepast curriculum) opgemaakt. Hierbij werd afgesproken om de leerstof aan te passen zodanig dat Michael in het gewoon secundair onderwijs kan starten.
Informanten	Michael (leerling), mama (en zus) van Michael, leerkracht-zorgcoördinator en ondersteuner Het gesprek met Michael en het gesprek met zijn mama vonden plaats eind maart 2019 (voor de paasvakantie). De ondersteuner werd in april 2019 geïnterviewd (tijdens de paasvakantie). Het interview met de leerkracht-zorgcoördinator gebeurde begin mei 2019.
Achtergrondinformatie	<ul style="list-style-type: none"> - Michael zit in het vijfde leerjaar. Hij heeft twee leerkrachten. Eén van beide leerkrachten, en tevens de geïnterviewde leerkracht, is ook de zorgcoördinator op de school van Michael. (<i>leerkracht-zorgcoördinator</i>) - De thuissituatie van Michael is complex. (<i>leerkracht-zorgcoördinator</i>) Michaels papa is gestorven toen Michael heel jong was. Mama staat alleen in voor de opvoeding van Michael en zijn zus. Ze is onvoldoende in staat om Michael te begeleiden bij school zoals het voorbereiden van een spreekoefening. Michael heeft ook een bril nodig om het bord te kunnen zien, maar mama heeft dit nog niet in orde gebracht. (<i>ondersteuner</i>) Volgens de school zou de mama van Michael cognitief niet zo sterk zijn. - Michael is regelmatig afwezig op school, wat zijn vooruitgang op schools vlak vertraagt. Mede door zijn onregelmatige aanwezigheid leek het de betrokkenen zinvoller om de ondersteuner, naast individuele begeleiding, ook in de klas in te schakelen omdat er meerdere leerlingen met moeilijkheden in de klas zitten. (<i>leerkracht-zorgcoördinator</i>) - Bij het gesprek met de mama van Michael is ook zijn zus aanwezig. Mama lijkt slechts in beperkte mate zicht te hebben op de ondersteuning vanuit het ONW. – <i>Citaat: [...] en dan is er nog een vrouw meen ik, die helpt hem ook.</i> Ze geeft maar weinig concrete informatie over de ondersteuning: volgens mama krijgt Michael ondersteuning voor rekenen van de leerkracht en voor taal van de ondersteuner. Mama is ontevreden over sommige onderdelen van de begeleiding vanuit de school. Over de ondersteuning vanuit het ONW geeft mama weinig informatie.
Samenvatting	Michael krijgt ondersteuning type basisaanbod . Hij heeft veel angsten en is vaak afwezig op school. Op schools vlak ondervindt hij ook moeilijkheden bij rekenen en taal. Er werd een IAC (individueel aangepast curriculum) opgemaakt. Algemeen is het doel van de ondersteuning ervoor zorgen dat Michael de leerdoelstellingen uit het IAC behaalt, zodat hij naar het gewoon secundair onderwijs kan doorstromen (<i>leerkracht-zorgcoördinator</i>). De ondersteuner noemt eerder concrete ondersteuningsdoelen, zoals Michaels welbevinden verbeteren en hem leren om zijn hulpmiddelen te gebruiken. De ondersteuning bestaat uit drie grote delen: (1) werken rond socio-emotioneel welbevinden (bv. angsten), (2) voorbereiden van spreek- en lees oefeningen en (3) co-teaching. Wekelijks krijgt

Michael 50 minuten ondersteuning, waarvan 10 minuten individueel met Michael gewerkt wordt (1 en 2). De overige 40 minuten worden ingevuld met co-teaching (3). Er is sprake van flexibiliteit in de inhoud en de vorm van de ondersteuning.

De **ondersteuning aan de leerkracht** bestaat uit co-teaching (3), hulp bij het opstellen en bijsturen van het IAC en het geven van tips aan de leerkrachten. Tijdens de co-teaching besteedt de ondersteuner ongeveer 75% van haar tijd aan de twee leerlingen, inclusief Michael, met SOB.

De mama van Michael is aanwezig op de overlegmomenten, maar verder volgt ze de ondersteuning niet mee op (**mate van betrokkenheid ouder**). Dit blijkt ook uit het feit dat mama tijdens het interview maar weinig concrete informatie over de ondersteuning kan geven. De ondersteuner zou mama wel inlichten over de ondersteuning en wat er moeilijk loopt. Mama bevestigt dit. De ondersteuner voegt toe dat mama slechts beperkte mogelijkheden heeft en dat haar privésituatie niet eenvoudig is, maar dat ze wel wil dat Michael zijn capaciteiten optimaal benut. Michael zelf wordt niet betrokken bij de (invulling van de) ondersteuning.

Naast de ondersteuner zijn andere **betrokkenen** bij de ondersteuning: de leerkracht-zorgcoördinator, de leerkracht, de klasgenoten van Michael, het CLB, de pedagogische begeleidingsdienst en de directie. Mama beschouwt de **leerkracht**²⁶ als belangrijkste ondersteuningsfiguur omdat hij met Michael werkt rond rekenen. Voor Michael is de **leerkracht-zorgcoördinator** de belangrijkste persoon, gevolgd door de ondersteuner en de leerkracht. Vanuit de school krijgt Michael extra ondersteuning voor rekenen (en taal) van zijn leerkracht. Deze begeleiding is complementair aan de ondersteuning vanuit het ONW, omdat ze gericht is op het behalen van een ander onderdeel uit Michaels IAC dan het onderdeel waarop de ondersteuner inzet.

Samenwerking en communicatie: De ondersteuner bespreekt twee keer per week de invulling van de ondersteuning met de leerkracht en de leerkracht-zorgcoördinator. De leerkrachten kunnen aangeven als zij inschatten dat er beter rond iets anders gewerkt wordt met Michael, zoals het voorbereiden van een spreekoefening. De ondersteuner volgt ook Michaels individueel werk op, dat hij – met de nodige instructies – van de leerkracht krijgt. Ook hierrond is er overleg tussen de leerkracht en de ondersteuner. De communicatie tussen de ondersteuner en de leerkrachten verloopt heel goed, zowel informeel op school als per mail/telefoon. Tussen mama en de leerkrachten is communicatie quasi afwezig. Ook met de ondersteuner heeft mama geen contact.

Volgens mama voelt Michael zich beter op school, doordat hij de les beter kan volgen (**psychosociaal welbevinden**). De leerkracht en de ondersteuner benoemen geen duidelijk effect op het psychosociaal welbevinden. Op sociaal vlak is er geen nood aan ondersteuning. Michael zegt enkel dat hij dankzij de ondersteuning beter is geworden in sommige wiskunde-oefeningen (**academisch functioneren**).

²⁶ Dit is de collega van de geïnterviewde leerkracht-zorgcoördinator van Michael. Beide geven ze halftijds les in de klas van Michael.

Mama en de zus daarentegen merken voor rekenen weinig/geen vooruitgang, maar wel voor taal. De ondersteuner, de leerkracht-zorgcoördinator en de mama van Michael wijzen wel op een gunstig effect van de ondersteuning op Michaels participatie aan de les.

Het **effect van de ondersteuning op de leerkracht** is zowel volgens de leerkracht-zorgcoördinator als volgens de ondersteuner een werkverlichting. De leerkracht-zorgcoördinator zegt dat de kwaliteit van zijn lesgeven kan verhogen dankzij het 'extra paar handen' van de ondersteuner. Daarnaast denkt de ondersteuner dat de co-teaching de leerkracht ook alerter en bewuster maakt voor de noden en behoeften van de leerlingen.

Tevredenheid

- **(matig tevreden)** De **mama** van Michael is in het algemeen matig tevreden. Over de ondersteuning op zich is ze in het algemeen tevreden omdat ze merkt dat Michael vooruitgang boekt en er ondersteuning op maat geboden wordt. Meer ondersteuning zou volgens mama beter zijn, voornamelijk voor rekenen. Mama is ontevreden over de ondersteuning vanuit de school. Michael zou niet graag naar school gaan als hij weet dat hij deze ondersteuning krijgt, onder andere omdat de ondersteuning plaatsvindt buiten de klas en omdat de leerkracht volgens Michael te streng is.
- **(matig tevreden)** Ook **Michael** is matig tevreden. Hij heeft positieve gevoelens ('blij') bij de ondersteuning van de ondersteuner en de leerkracht-zorgcoördinator. Hij heeft er ook geen nood aan om (meer) betrokken te worden bij de ondersteuning. Over de ondersteuning van zijn leerkracht is hij echter minder positief. Hij vindt het niet fijn dat de ondersteuning plaatsvindt buiten de klas en hij percipieert de leerkracht eerder als streng, wat hem angstig maakt.
- **(overwegend tevreden)** De **leerkracht-zorgcoördinator** is overwegend tevreden. Ze beoordeelt het doel van de ondersteuning en de invulling ervan met een 8/10. Wat de vorm van de ondersteuning betreft, zouden meer uren ondersteuning beter zijn, zodat de ondersteuner tijd en ruimte zou hebben om de aan- en afwezigheid van Michael op school en de thuissituatie strikter op te volgen. De leerkracht-zorgcoördinator beoordeelt de ondersteuning van de ondersteuning aan de leerkracht met een 8/10: de ondersteuner beschikt over de nodige kennis en ze handelt deskundig. Hij is ook tevreden over de communicatie met, het profiel van de ondersteuner en de opstart van de ondersteuning. Hij is ontevreden over enkele contextfactoren: Michaels afwezigheid op school vertraagt vooruitgang op school vlak en het is onduidelijk of mama Michael volgend schooljaar naar een school voor BuO zal sturen.
- **(overwegend tevreden)** Ook de **ondersteuner** is overwegend tevreden. Zij is tevreden over het doel van de ondersteuning (geen cijfer) en de invulling ervan (7/10). Positief aan de vorm van de ondersteuning is dat er soms een medeleerling van Michael betrokken wordt, zodat Michael niet het gevoel hoeft te krijgen dat hij 'anders' is. Bovendien biedt dit hem de mogelijkheid tot succeservaringen, wanneer hij iets kan uitleggen aan zijn medeleerling bijvoorbeeld. Er is echter een tekort aan uren. De ondersteuning aan de leerkrachten (voornamelijk co-teaching; 8/10) en de communicatie en samenwerking met de leerkrachten verlopen goed. Over haar eigen profiel als ondersteuner en de opstart van de ondersteuning is ze eveneens

	positief. Ten slotte wijst ze – net zoals de leerkracht-zorgcoördinator – op enkele ongunstige contextfactoren: Michael is regelmatig afwezig op school en de samenwerking/communicatie met mama blijft beperkt omdat zij eerder terughoudend is.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Casus ID	TBA-M-SO
Pseudonaam (geslacht, leeftijd, onderwijsniveau)	Amber (meisje, 13 jaar, secundair onderwijs)
Ondersteuningsnood (en eventuele wijzigingen in ondersteuningsnood)	Amber krijgt type basisaanbod -ondersteuning. Ze heeft problemen met haar (kortetermijn)geheugen, waardoor er nood is aan ondersteuning bij studeren, plannen en informatieverwerking. Daarnaast heeft ze een achterstand voor Frans.
Informanten	Amber (leerling), mama van Amber, ondersteuner De leerkracht nam niet deel aan het onderzoek. Amber en de mama van Amber werden eind maart 2019 (voor de paasvakantie) geïnterviewd. Het gesprek met de ondersteuner vond plaats half juni 2019.
Achtergrondinformatie	<ul style="list-style-type: none"> - Naast de geheugenproblemen heeft Amber ook dyslexie. <i>(ondersteuner, ouder)</i> - Amber zit in het eerste middelbaar. Ze volgde eerder buitengewoon lager onderwijs. De ondersteuner van Amber werkt halftijds als ondersteuner en geeft halftijds les in de school voor BuO waar Amber eerder schoolliep. Om die reden was de ondersteuner op de hoogte van Ambers situatie. <i>(ondersteuner)</i> - Amber heeft een achterstand voor Frans, omdat er daaraan minder aandacht besteed is in het BuO. De klemtoon ligt daar eerder op taal en wiskunde. Amber heeft enkel de leerstof Frans van het vijfde leerjaar regulier onderwijs verworven. De leerstof van het zesde leerjaar heeft ze niet verwerkt, waardoor ze ten opzichte van haar klasgenoten uit het regulier basisonderwijs een achterstand heeft voor Frans. <i>(ouder)</i>
Samenvatting	Amber krijgt type basisaanbod -ondersteuning. Ze heeft problemen met haar (kortetermijn)geheugen, waardoor er nood is aan ondersteuning bij studeren, plannen en informatieverwerking. Daarnaast heeft ze een achterstand voor Frans. Concrete doelen van de ondersteuning zijn: begeleiding bij dyslexie, 'leren leren' (bv. hulpmiddelen om reproductie van informatie te faciliteren), leren plannen, socio-emotionele begeleiding (bv. ontdekken van talenten), leesniveau verhogen. De ondersteuner werkt bijvoorbeeld met schema's om leerstof aan te brengen en ze stelt planningen op voor Amber. Vakinhoudelijk helpt de ondersteuner Amber met haar leerstof voor Frans (bv. schema's voor grammatica). (inhoud) Wekelijks krijgt Amber minimaal 2u ondersteuning. Deze ondersteuning vindt telkens plaats buiten de klas. Soms worden er andere leerlingen met gelijkaardige ondersteuningsnoden betrokken bij de ondersteuning. Socio-

emotionele begeleiding gebeurt steeds individueel. (**vorm**) Zowel de inhoud als de vorm van de ondersteuning kunnen aangepast worden in functie van de noden van Amber (**flexibiliteit**).

De ondersteuner biedt hoofdzakelijk ondersteuning aan Amber, maar er is ook ruimte voor **ondersteuning aan de leerkrachten**. Deze ondersteuning wordt voornamelijk vraaggericht ingevuld: als er vragen zijn voor de ondersteuner, dan geeft ze expliciete instructies aan de leerkrachten. De school zelf voorziet een vorm van ondersteuning aan de leerkrachten. Er wordt gewerkt met vlinderuren, waarbij vakleerkrachten de hulp van een collega-leerkracht kunnen vragen. Het is dan mogelijk om de klas op te delen in een groep met 'sterke' en 'zwakke' leerlingen zodat de vakleerkracht meer aandacht kan geven aan de 'zwakke' leerlingen. De collega-leerkracht begeleidt dan de groep met 'sterke' leerlingen, die zelfstandig werken.

De mama van Amber is sterk betrokken bij de ondersteuning aan haar dochter (**mate van betrokkenheid ouders**). Ze volgt zelf het schools functioneren van Amber strikt op (bv. testen overlopen en werkpunten formuleren). Bij het studeren van geschiedenis helpt mama Amber. Mama is ook steeds aanwezig op de overlegmomenten (ongeveer 4x/jaar). Ze heeft de indruk dat er ruimte is voor haar visie. De ondersteuner heeft regelmatig contact met mama en ze mailt haar telkens de schema's voor Amber. **Amber** zelf krijgt ook ruimte om haar mening te geven; dit gebeurt tijdens de ondersteuningsmomenten. Mama en Amber hebben de indruk dat de ondersteuner rekening houdt met Ambers mening. Zo zou Amber bijvoorbeeld nooit verplicht worden door de ondersteuner om tegen haar zin extra oefeningen te maken.

Naast de ondersteuner zijn ook de zorgleerkracht/-coördinator en de klastitularis (d.i. de leerkracht wiskunde en aardrijkskunde) **betrokken** bij de ondersteuning. Zowel mama als Amber beschouwen de ondersteuner als de belangrijkste ondersteuningsfiguur. **Extra ondersteuning vanuit de school** neemt de vorm aan van zorgmaatregelen en afspraken met de leerkrachten van Amber. De zorgleerkracht/-coördinator werkt ten slotte ook met volgkaarten rond Ambers gedrag.

Samenwerking en communicatie: Met de leerkracht van Frans werkt de ondersteuner op vakinhoudelijk vlak samen. De leerkracht bezorgt de ondersteuner de leerstof zodat zij op basis daarvan schema's kan uitwerken voor Amber. De ondersteuner probeert ook zo veel mogelijk aanwezig te zijn op de vakwerkgroep vergaderingen van Frans. De communicatie tussen de ondersteuner en de leerkrachten/school in het algemeen is open. Meerdere keren per week is er contact, zowel telefonisch als via mail of WhatsApp. De mama van Amber heeft het meeste contact met de ondersteuner, vaak meerdere keren per week. Mama ervaart dit contact (via Smartschool of telefonisch) als heel laagdrempelig. Wekelijks informeert de zorgleerkracht/-coördinator mama over de doelstellingen en afspraken rond de volgkaart van Amber. Met de klastitularis heeft mama geen contact.

Op **psychosociaal vlak** noemt Amber geen **effect van de ondersteuning**. Mama en de ondersteuner wijzen respectievelijk op de ondersteuner die de rol van steunfiguur en vertrouwenspersoon vervult en op de (psychologische) rust die de ondersteuning uit de klas

brengt voor Amber. Zo hoeft Amber zich volgens de ondersteuner niet te profileren ten opzichte van haar klasgenoten, waardoor ze meer aandacht kan hebben voor haar leerstof. Op sociaal vlak was er geen nood aan ondersteuning. Zowel Amber, mama als de ondersteuner zien een gunstig effect van de ondersteuning op het **academisch functioneren** van Amber. Ze behaalt vrij goede tot goede resultaten.

De ondersteuner heeft de indruk dat de leerkracht(en) **geholpen** is (zijn) met de ondersteuning. De ondersteuning zou bijvoorbeeld voor **rust** zorgen bij de leerkrachten tijdens wiens les Amber ondersteuning krijgt buiten de klas. De leerkrachten kunnen dan meer rekening houden met andere leerlingen en hun noden.

Tevredenheid

- **(matig tevreden)** De **mama** van Amber is in het algemeen matig tevreden. Over de ondersteuning van de ondersteuner is mama heel positief. Momenteel is er absoluut voldoende ondersteuning (vorm). De ondersteuner voorziet volgens mama soms zelfs te veel extra oefeningen voor Amber. Mama is ook positief over de opstart van de ondersteuning en de communicatie met de ondersteuner, die heel laagdrempelig is. Mama is uitgesproken positief over de ondersteuner en haar betrokkenheid bij Ambers traject. Mama is echter minder tevreden over de onduidelijkheid rond de mogelijke zorgmaatregelen op de school voor gewoon onderwijs, hoewel er volgens mama eigenlijk een zeer uitgebreid aanbod is. Ook noemt mama een voorbeeld van een negatieve ervaring waarbij de klastitularis van Amber geen/te weinig teruggekoppeld heeft naar Amber waarom ze geen extra tijd kreeg op haar test. Ten slotte vindt mama het jammer dat elke school een apart zorgsysteem heeft en dat hierin over scholen heen geen samenwerking is.
- **(matig tevreden)** Ook **Amber** is globaal genomen matig tevreden. De ondersteuning van de ondersteuner op zich beoordeelt Amber met een 8/10, omdat de ondersteuner soms te veel oefeningen voorziet. Ze heeft een heel goede relatie met de ondersteuner en ze heeft het gevoel vrijuit tegen haar te kunnen spreken. Ook over haar eigen mate van betrokkenheid en inspraak is ze tevreden. Amber ervaart echter gemengde gevoelens bij de ondersteuning die ze krijgt: enerzijds is ze blij, anderzijds schaamt ze zich voor het feit dat ze ondersteuning krijgt. Ze vindt het ook vervelend dat de ondersteuning plaatsvindt buiten de klas tijdens een les die ze leuk vindt. Ten slotte ervaart ze bij sommige leerkrachten de nood aan meer ruimte om vragen te stellen bij een test bijvoorbeeld.
- **(geen deelname)** De **leerkracht** nam niet deel aan het onderzoek.
- **(overwegend tevreden)** De **ondersteuner** is overwegend tevreden met dit ondersteuningstraject. De doelen van de ondersteuning zijn gericht geformuleerd (7/10) en ook de invulling van de ondersteuning zit goed (9/10). Naar de toekomst toe merkt de ondersteuner op dat er met Amber gewerkt moet worden aan de manier waarop ze zich in de klas profileert vanuit een nood aan bevestiging. Ook de ondersteuning aan de leerkracht krijgt een hoge score (8/10) en de visie van de school voor gewoon onderwijs ligt volledig in de lijn van het inclusie-idee. Het dyslexiebeleid regelmatig updaten is een aandachtspunt voor de school. De

	ondersteuner is heel tevreden over de communicatie en de samenwerking met zowel de ouders als de school. Ten slotte is ze ook positief over haar eigen profiel als ondersteuner (nodige expertise) en de opstart van de ondersteuning.
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Casus ID	T3-J-BaO
Pseudonaam (geslacht, leeftijd, onderwijsniveau)	Yaro (jongen, 10 jaar, basisonderwijs)
Ondersteuningsnood (en eventuele wijzigingen in ondersteuningsnood)	Yaro krijgt type 3-ondersteuning . Hij heeft moeite met het respecteren van regels en afspraken binnen de klas. Hij tast grenzen af, zijn reacties zijn soms verbaal agressief en zijn gedrag is heel zelfbepalend. Ook in sociale situaties of conflicten heeft hij onvoldoende zicht op zijn eigen aandeel: hij legt de schuld bij anderen en schuift de verantwoordelijk voor zijn eigen gedrag van zich af. Er is nood aan het uitklaren van sociale situaties en Yaro leren zicht te krijgen op zijn aandeel en verantwoordelijkheid in conflicten en relaties.
Informanten	Yaro (leerling), ouders van Yaro, leerkracht en ondersteuner Yaro en zijn ouders werden geïnterviewd begin april 2019 (voor paasvakantie). In dezelfde periode vond ook het gesprek met de ondersteuner plaats. Het gesprek met de leerkracht van Yaro gebeurde in de paasvakantie (midden april 2019).
Achtergrondinformatie	<ul style="list-style-type: none"> - Yaro zit in het vijfde leerjaar. Hij startte op deze school in het derde leerjaar. Voordien woonde het gezin in Nederland. - De ouders van Yaro lijken slechts in beperkte mate op de hoogte te zijn van de concrete invulling van de ondersteuning. Ze vragen bijvoorbeeld tijdens het gesprek aan Yaro hoe vaak hij ondersteuning krijgt en hoe lang deze duurt. - De ondersteuner zegt dat de ondersteuning moeilijk loopt. Hij stelt in vraag of de ondersteuning vanuit het ONW en de school voldoende is om Yaro te laten functioneren in het gewoon onderwijs. De ondersteuner twijfelt eraan of het mogelijk is voor deze school om zijn noden/behoefte op te vangen zelfs met ondersteuning vanuit het ONW. De draagkracht van de leerkrachten wordt volgens de ondersteuner overschreden. Het is mogelijk aangewezen om over te stappen naar een type 3-school in het buitengewoon onderwijs. De leerkracht deelt de visie van de ondersteuner. De ondersteuning heeft Yaro er nog niet toe kunnen aanzetten om zijn gedrag bij te sturen.
Samenvatting	Yaro krijgt type 3-ondersteuning . Hij heeft moeite met het respecteren van regels en afspraken binnen de klas. Hij tast grenzen af, zijn reacties zijn soms verbaal agressief en zijn gedrag is heel zelfbepalend. Ook in sociale situaties of conflicten heeft hij onvoldoende zicht op zijn eigen aandeel. Er is nood aan het uitklaren van sociale situaties en Yaro moet leren zicht te krijgen op zijn aandeel en verantwoordelijkheid in conflicten en relaties. Zowel de leerkracht als de ondersteuner vermelden dat de overstap naar een type 3-school in het buitengewoon onderwijs mogelijk aangewezen is.

Tijdens de ondersteuningsmomenten klaart de ondersteuner sociale situaties uit via rollenspellen of door situaties schematisch voor te stellen (acties, reacties, gevolgen). De ondersteuning biedt Yaro daarnaast ook ruimte om te ventileren. Yaro heeft ten slotte een stappenplan als hulpmiddel dat hem helpt om zicht te krijgen op welke mogelijke (gedragmatige) keuzes hij kan maken in een situatie (bv. 'Ik doe wel/niet wat van mij gevraagd wordt.'). **(inhoud)** Yaro krijgt twee keer per week, gedurende 25 minuten, individuele ondersteuning buiten de klas. **(vorm)** De inhoud van de ondersteuning is per definitie flexibel, aangezien deze wordt afgestemd op situaties die zich voordoen. Als het een periode goed gaat met Yaro's gedrag, dan plant de ondersteuner bijvoorbeeld een extra 'leuke' activiteit in als beloning. **(flexibiliteit)**

De **ondersteuning aan de leerkracht** bestaat eruit dat de ondersteuner sommige sociale situaties uitklaart met Yaro zodat de leerkracht dit zelf niet hoeft te doen. Ook kan de leerkracht verwijzen naar het stappenplan van Yaro. Verder wordt de ondersteuning vraaggericht ingevuld en geeft de ondersteuner tips aan de leerkracht over hoe ze het best omgaat met ongewenst gedrag van Yaro. Ten slotte vervult de ondersteuner ook de rol van vertrouwenspersoon voor de leerkracht. De ondersteuner merkt op dat het quasi onmogelijk is om de leerkracht meer zelf te laten werken rond Yaro's gedrag. De ondersteuner kan daarin immers, met zijn kennis en expertise, zelf maar weinig verandering teweegbrengen.

Yaro lijkt niet betrokken te worden bij de invulling van en beslissingen rond de ondersteuning. De mama van Yaro is steeds aanwezig op de overlegmomenten die plaatsvinden op school en waarop de verschillende betrokkenen (o.a. de ondersteuner) aanwezig zijn. Mama zegt dat haar mening gevraagd wordt over de beslissingen rond de ondersteuning. Toch lijken de ouders maar in beperkte mate op de hoogte te zijn van de inhoud van de ondersteuning. De ondersteuner en de leerkracht hebben beiden de indruk dat de ouders niet op dezelfde golflengte zitten wat de aanpak van Yaro's gedrag betreft. De leerkracht heeft zelfs de indruk dat de ouders 'tegenwerk' bieden. Zo zou mama bijvoorbeeld regelmatig Yaro's gedrag verdedigen en goedpraten in plaats van de aanpak van de ondersteuner en de leerkracht te steunen. Initieel verliep het contact met de ouders wel vrij goed.

Naast de ondersteuner zijn ook de zorgleerkracht, een leerkracht die werkt rond socio-emotioneel functioneren en de directie **betrokken** bij het ondersteuningstraject van Yaro. Yaro duidt de ondersteuner aan als belangrijkste ondersteuningsfiguur. De ouders zien de **ondersteuner** en de **leerkracht die werkt rond socio-emotioneel functioneren** als belangrijkste betrokkenen. Deze leerkracht staat in voor het straffen en belonen (**extra ondersteuning vanuit de school**). Het is belangrijk dat dit door iemand anders dan de ondersteuner gebeurt om de vertrouwensband tussen de ondersteuner en Yaro niet te hypothekeren. Bovendien is deze leerkracht ook frequenter op school dan de ondersteuner.

Samenwerking en communicatie: Volgens de ondersteuner is er een vlotte samenwerking met alle bovengenoemde betrokkenen. De ondersteuner werkt het meeste samen met de leerkracht. Een open en eerlijke communicatie en regelmatige, korte contactmomenten (bv. kort gesprekje in de leraarskamer) is hierbij volgens hem cruciaal. Voor en na de ondersteuning overlegt de ondersteuner met de

leerkracht: de leerkracht reikt voorvallen uit de klas aan en de ondersteuner werkt hiermee verder tijdens de ondersteuning, de ondersteuner geeft mee welke afspraken hij met Yaro gemaakt heeft zodat de leerkracht hiernaar kan verwijzen in de les indien nodig ... De ondersteuner brengt de leerkracht, de zorgleerkracht en eventueel de directie op de hoogte als er grote aanpassingen gebeuren aan de inhoud van de ondersteuning. Met de ouders heeft de ondersteuner enkel contact op de overlegmomenten. De leerkracht communiceert met hen via Yaro's schoolagenda en op de oudercontacten.

De ouders van Yaro merken een **effect van de ondersteuning op psychosociaal vlak**. De ondersteuning heeft een positief effect op Yaro's gedrag en zijn gemoedstoestand. Ook op sociaal vlak zou de ondersteuning ervoor hebben gezorgd dat Yaro meer vrienden heeft op school. Ook Yaro vindt dat zijn gedrag een beetje verbeterd is en dat hij beter met zijn klasgenoten kan omgaan. De leerkracht merkt echter geen verbetering in het gedrag van Yaro. Ook de ondersteuner merkt geen effect in Yaro's gedrag, hoewel hij wel inzicht heeft verworven in zijn eigen gedrag dankzij de ondersteuning. Wat **academisch functioneren** betreft beoogt de ondersteuning geen effect.

Het **effect van de ondersteuning voor de leerkracht** is volgens de ondersteuner de ervaring van steun, onder andere door de rol van vertrouwenspersoon die hij vervult en het feit dat de leerkracht op het stappenplan (hulpmiddel) kan terugvallen bij het omgaan met ongewenst gedrag van Yaro. De leerkracht bevestigt dat ze zich geholpen voelt. Zij verwijst naar de concrete tips die ze krijgt van de ondersteuner en de mogelijkheid tot overleg.

Tevredenheid

- **(matig tevreden)** De **ouders** van Yaro zijn in het algemeen matig tevreden met de ondersteuning. Ze zijn positief over volgende aspecten: de opstart van de ondersteuning, de mate waarin ze betrokken worden en gehoord worden bij beslissingen rond de ondersteuning en de rol van ondersteuner als vertrouwenspersoon en van wie hij advies krijgt. De ouders ervaren echter een grote nood aan meer communicatie van de ondersteuner. Mama noemt een negatieve ervaring die onder meer dit gebrek aan rechtstreekse communicatie illustreert.
- **(matig tevreden)** Ook **Yaro** is matig tevreden. Hij beoordeelt de ondersteuning met een 6/10 of 7/10. Deze ondersteuning volstaat voor hem. Hij duidt zowel positieve gevoelens als negatieve gevoelens aan bij de ondersteuning, welke in grote mate verklaard kunnen worden door de aard van de feedback die hij van de ondersteuner krijgt (positieve feedback versus bespreken van zijn aandeel in geëscaleerde sociale situaties).
- **(matig tevreden)** De **leerkracht** is eveneens in het algemeen matig tevreden. Ze beoordeelt het doel en de invulling van de ondersteuning respectievelijk met een 8/10 en een 7/10. Bij het stappenplan (hulpmiddel) had ze enkele opmerkingen, maar ze overlegde hier reeds over met de ondersteuner. Over de ondersteuning die zij als leerkracht krijgt, is ze heel positief (9/10): ze ervaart veel steun, onder andere door de concrete tips van de ondersteuner. Ook over het profiel van ondersteuner, de samenwerking en communicatie met hem en de opstart van de ondersteuning ze tevreden. De leerkracht is echter negatief

over het gebrek aan gedragsverandering bij Yaro (5/10) en de samenwerking met de ouders, die zij soms zelfs als 'tegenwerking' ervaart.

- **(matig tevreden)** De **ondersteuner** is matig tevreden over dit ondersteuningstraject. Rekening houdend met wat mogelijk is, beoordeelt de ondersteuner de invulling van de ondersteuning met een 8/10. Over de samenwerking en communicatie met de leerkrachten en de school is hij eveneens positief. Wat zijn eigen profiel als ondersteuner betreft wijst hij erop dat hij mogelijk niet over de nodige expertise beschikt om aan Yaro's noden te beantwoorden, anderzijds valt deze casus mogelijk niet meer binnen zijn opdracht en de opdracht van het ONW bij uitbreiding. Het effect van de ondersteuning is volgens hem onvoldoende.

Casus ID	T3-M-SO
Pseudonaam (geslacht, leeftijd, onderwijsniveau)	Sofie (meisje, 12 jaar, secundair onderwijs)
Ondersteuningsnood (en ev. wijzigingen in ondersteuningsnood)	Type 3: Sofie heeft de diagnose ADHD, waardoor ze nood heeft aan ondersteuning bij (1) plannen en organiseren (bv. examens) en bij (2) leerstofverwerking (bv. hoofd- en bijzaken, kernwoorden in een definitie). Daarnaast heeft Sofie ook dyslexie, maar de ondersteuning (type 3) richt zich (voornamelijk) op de ADHD-problematiek.
Informanten	Sofie (leerling), mama van Sofie, ondersteuner . Het perspectief van de leerkracht is niet in kaart gebracht, omdat de school/leerkracht niet wenste deel te nemen aan het onderzoek. Sofie en haar mama werden geïnterviewd in april 2019 (paasvakantie). Het gesprek met de ondersteuner vond plaats na de paasvakantie (mei 2019).
Achtergrondinformatie	In het gesprek met de mama van Sofie lag de focus eerder op de noden gerelateerd aan haar dyslexie. De ondersteuner verduidelijkte tijdens het interview dat zij als ondersteuner geen ondersteuning kan(/mag) bieden voor leerproblemen. De ondersteuner probeert in de type 3-begeleiding wel aandacht te hebben voor de (bijkomende) moeilijkheden ten gevolge van dyslexie. Er werd bijvoorbeeld gewerkt met Sprint (ondersteunend programma bij lees- en schrijfproblemen).
Samenvatting	<p>Sofie krijgt ondersteuning voor type 3 (diagnose ADHD), meer specifiek rond planning/organisatie en leerstofverwerking. Het doel van de ondersteuning is 'leren leren' (bv. hoofd- en tussentitels) en leren plannen (bv. examenplanning). De ondersteuning gebeurt steeds uit de klas en individueel. Sofie krijgt twee uur ondersteuning per week. De ondersteuner biedt uitsluitend ondersteuning gericht op de leerling, er is geen contact met de leerkrachten. Volgens de ondersteuner gebeurt dit niet omdat de school en de leerkrachten hier in het algemeen niet voor openstaan.</p> <p>De mama van Sofie was betrokken bij het bepalen van het doel van de ondersteuning. Bij de concrete invulling is niemand anders betrokken dan de ondersteuner zelf. De communicatie tussen de ondersteuner en de mama van Sofie gebeurt per mail of telefonisch. Voor de ondersteuner volstaat de huidige mate van communicatie met de mama van Sofie, de mama van Sofie is echter van mening dat deze communicatie te beperkt is. De leerling wordt niet echt betrokken bij de beslissingen rond de ondersteuning. Afgezien van het feit dat zij het tijdstip van de ondersteuning liever anders zou zien, heeft ze er geen nood aan om meer betrokken te worden bij de ondersteuning.</p> <p>De belangrijkste betrokkenen bij de ondersteuning zijn de ondersteuner en een externe hulpverlener. Mama beschouwt de ondersteuner als belangrijkste ondersteuningsfiguur, Sofie ziet de externe hulpverlener eerder als belangrijkste betrokkene.</p>

Samenwerking tussen de ondersteuner en de leerkrachten (en tussen de ondersteuner en de externe hulpverlener) is (quasi) afwezig. Gelijkaardige ondersteuning door de school werd stopgezet omwille van overlap.

Wat het **effect** van de ondersteuning voor de leerling betreft merken zowel de mama van Sofie als de ondersteuner op dat het plannen, in het bijzonder rond de examenperiode, een geruststellend effect heeft op Sofie (psychosociaal). Op sociaal vlak is geen (duidelijk) effect. De leerling benoemt zelf eerder het effect op schools vlak, nl. het maken van schema's en samenvattingen verloopt vlotter. Mama merkt echter geen effect op academisch functioneren. Ze baseert zich hiervoor op de schoolresultaten van Sofie, die erop achteruit zijn gegaan ten opzichte van haar resultaten bij de start van het schooljaar. De ondersteuning heeft volgens de ondersteuner geen effect op de leerkrachten en/of de school.

Aan de **verwachtingen** van mama rond de ondersteuning werd niet beantwoord. Ze wijst vooral op het gebrek aan opvolging (bv. opdrachten geven en hierover terugkoppelen) van Sofie door de ondersteuner. De verwachtingen van de ondersteuner zijn deels vervuld. Ze heeft het gevoel dat ze een vertrouwenspersoon kan zijn voor Sofie, maar ze twijfelt of Sofie ook echt toepast wat ze leert tijdens de ondersteuning.

Tevredenheid:

- **(overwegend ontevreden)** De **mama** van Sofie is overwegend ontevreden. Ze merkt weinig tot geen effect van de ondersteuning. Ook is de communicatie met de ondersteuner te beperkt en volgt de ondersteuner Sofie onvoldoende op volgens haar. Bovendien is ze niet akkoord met de visie van de school en het beperkte aanbod van maatregelen/zorg op school. Mama geeft slechts enkele positieve opmerkingen over de ondersteuning aan Sofie.
- **(matig tevreden)** De **leerling** zelf is matig tevreden met de ondersteuning. Ze voelt zich wel geholpen met de ondersteuning, vooral bij het maken van samenvattingen en het opstellen van plannen, maar toch twijfelt ze over het nut van de ondersteuning. Ze verkiest de ondersteuning door de externe hulpverlener boven de ondersteuning vanuit het ONW. Ten slotte vindt ze het niet fijn dat de ondersteuning doorgaat tijdens een 'leuke les'.
- **(overwegend tevreden)** De ondersteuner ten slotte is **overwegend tevreden** met de ondersteuning. Zij heeft de indruk dat ze een positieve bijdrage kan leveren aan het welbevinden van de leerling, vooral bij het werken rond de planning tijdens de examenperiode. Ze beschikt over voldoende expertise voor deze casus, al maakt ze hierbij de kritische bedenking dat er vermoedelijk problematieken zijn die beter zouden aansluiten bij haar vooropleiding en kennis.

Casus ID	T7(stos)-J-SO
Pseudonaam (geslacht, leeftijd, onderwijsniveau)	David (jongen, 12 jaar, secundair onderwijs)
Ondersteuningsnood (en eventuele wijzigingen in ondersteuningsnood)	David krijgt type 7-ondersteuning (stos) ; spraak- en taalstoornissen), omwille van zijn diagnose dysfagie ²⁷ . De ondersteuningsnood van David bestaat uit begeleiding bij veranderingen ten gevolge van de overstap van het basisonderwijs naar het secundaire onderwijs (bv. veranderingen van leslokalen, meer mondelinge instructies, meer en complexere taalvakken).
Informanten	David (leerling), mama van David , leerkracht ²⁸ en ondersteuner Het gesprek met David en met zijn mama vond plaats in de paasvakantie (april 2019). Het gesprek met de leerkracht en met de ondersteuner gebeurde respectievelijk voor en na de paasvakantie (april 2019).
Achtergrondinformatie	<ul style="list-style-type: none"> - David zit in het eerste jaar van het secundair onderwijs. (<i>ondersteuner</i>) - Sinds dit schooljaar krijgt hij ondersteuning van de huidige ondersteuner. (<i>ouder</i>) - De leerkracht merkt op dat de ondersteuningsnood van David niet zo groot is in vergelijking met andere leerlingen. Soms is het zelfs David die een andere leerling uit de klas helpt. De leerkracht merkt echter op dat zij als leerkracht wiskunde heel weinig problemen ziet bij David, maar vermoedelijk heeft hij meer nood aan ondersteuning tijdens bijvoorbeeld de les Nederlands. Volgens de leerkracht werkt David heel zelfstandig. (<i>leerkracht</i>) - Vroeger ging David naar een logopediste (externe hulpverlening). Omdat het goed ging, werd dit stopgezet. (<i>ouder</i>)
Samenvatting	David krijgt type 7-ondersteuning (stos) , omwille van zijn diagnose dysfagie. De ondersteuningsdoelen zijn: structuur en planning opstellen, werken aan studievaardigheden, ondersteunen bij taalvakken en adequaat leren communiceren. Concreet wordt er volgens de leerkracht van David op drie grote domeinen gewerkt, nl. het controleren van de agenda, het controleren van (de volledigheid van) cursussen en het opstellen van een planning. Om op deze domeinen te werken, krijgt David individueel één uur ondersteuning per week. De ondersteuning vindt hoofdzakelijk plaats buiten de klas, tijdens de les plastische opvoeding, aangezien de inhoud van de ondersteuning vraagt om een rustige omgeving. Sporadisch biedt de ondersteuner hulp tijdens de les, bijvoorbeeld bij een groepswerk. De ondersteuning is flexibel qua inhoud (bv. Er ging extra aandacht uit naar leren plannen bij de start van het schooljaar, nu neemt David dit zelfstandig op.) en vorm (bv. Tijdens de examenperiode komt de ondersteuner vaker langs om examens samen met David te overlopen).

²⁷ Dysfagie verwijst naar aangeboren spraak- en taalontwikkelingsstoornissen. Eén of meerderen aspecten van de taalontwikkeling kunnen hierdoor vertraagd en/of afwijkend ontwikkelen. (Bron: BuBaO Spermalie (z.j.), *Spraak- en taalontwikkelingsstoornis - Dysfagie*. Geraadpleegd via <http://www.de-kade.org/PortaalDeKade/Structuur-De-Kade/BuBaO-Spermalie/Aanbod/Buitengewoon-onderwijs/Spraak-en-taalontwikkelingsstoornis---Dysfasie>)

²⁸ Doorheen het gesprek geeft de leerkracht vaak casusafhankelijke informatie. Deze informatie werd niet opgenomen in deze casusbeschrijving.

Het doel van de **ondersteuning aan de leerkracht(en)** is informatieverstrekking, in de vorm van een inleef- en een informatiesessie aan de leerkrachten. Verder verloopt de informatieverstrekking vraaggericht. Volgens de leerkracht bestaat de leerkrachtenondersteuning uit de ondersteuner die de rol van aanspreekpunt opneemt.

De ouders zijn steeds aanwezig op de overlegmomenten, onder andere op de startvergadering over de doelbepaling van de ondersteuning (**mate van betrokkenheid ouders**). De mening van de ouders over beslissingen rond de ondersteuning wordt steeds gevraagd, op deze overlegmomenten of per mail. Daarnaast wordt **David** zelf ook betrokken bij de ondersteuning (**mate van betrokkenheid leerling**). Zo werd de startvergadering met hem voorbereid, na akkoord van mama. Op het tweede overlegmoment kon hij aanwezig zijn, indien hij dit wenste, volgens de ondersteuner. Onder andere in verband met het tijdstip van de ondersteuning (bv. les plastische opvoeding) betreft, werd Davids mening gevraagd en gerespecteerd. David zelf is onduidelijk over de mate waarin hij inspraak krijgt, maar hij drukt zich wel expliciet uit over het feit dat hij geen nood heeft aan meer betrokkenheid bij de ondersteuning.

De **betrokkenen bij de ondersteuning** aan David zijn: de ondersteuner, de leerkrachten, de zorgbegeleider, de directie en soms de klasgenoten. Deze laatsten worden enkel door David aangeduid. David en zijn mama beschouwen de **ondersteuner** als belangrijkste ondersteuningsfiguur. Mama verwijst hierbij naar de gedrevenheid van de ondersteuner en het feit dat zij vaak initiatief neemt. Volgens de ondersteuner krijgt David vanuit de school GOK (gelijke onderwijskansen)-begeleiding, gedurende één uur per week, waarbij er gewerkt wordt rond het voorbereiden van lees- en luisteroefeningen. De leerkracht echter zegt dat David deze begeleiding niet krijgt. David geeft zelf aan dat hij soms werkt aan de voorbereiding van de lees- en luisteroefeningen, maar niet systematisch. De leerkracht en de ouders wijzen beiden op het feit dat er enkele zorgmaatregelen vastgelegd zijn voor David, zoals het gebruik van voorleessoftware tijdens examens.

Samenwerking en communicatie: De samenwerking tussen de leerkracht(en) en de ondersteuner blijft beperkt tot overleg over waarbij zij ondersteuningsnoden ervaren. Met de zorgbegeleider is er een nauwe samenwerking en communicatie, volgens de ondersteuner. Ook mama wijst op de rol van de zorgbegeleider als belangrijke schakel in de communicatie naar de leerkrachten. De communicatie tussen mama en de zorgbegeleider blijft beperkt tot de overlegmomenten waarop ook de ondersteuner aanwezig is, verder is er tussen beide geen rechtstreeks contact. De ondersteuner heeft contact met de ouders op de overlegmomenten en per mail. Enkel indien nodig wordt er telefonisch gecommuniceerd of via David. Tussen mama en de leerkracht is er weinig tot geen contact, volgens beide bevroegden. Ten slotte is er schriftelijke en mondelinge communicatie tussen de ondersteuner en de leerkrachten. Ook met de geïnterviewde leerkracht is er kort informeel contact met de ondersteuner bij de leswissel. Het belangrijkste moment in de communicatie met de leerkrachten is, volgens de geïnterviewde leerkracht, de klassenraad.

De bevrageden zijn unaniem over het gunstig **effect van de ondersteuning op het academisch functioneren** van David (o.a. schrijven, leerstofbegrip, participatie lesgebeuren). Enkel de leerkracht schrijft de goede cijfers van David minder expliciet toe aan de ondersteuning en wijst er vooral op dat David zelfstandig werkt en geen grote nood heeft aan de ondersteuning. Mama en David noemen geen **effect op psychosociaal vlak**. De leerkracht heeft de indruk dat de ondersteuning een opluchting en geruststelling betekent voor David. Op sociaal vlak is er volgens haar maar een beperkt effect, David ligt gewoon goed in de groep. Volgens de ondersteuner is het zelfvertrouwen van David toegenomen dankzij de ondersteuning. Zij wijst op het houvast die ondersteuning biedt voor hem. Volgens haar heeft de ondersteuning wel een gunstig effect op de sociale participatie (bv. werken rond incidenten in de klas).

De ondersteuning is volgens de ondersteuner in de eerste plaats helpend voor de **leerkrachten** omdat de ondersteuner een aanspreekpunt vormt bij vragen/onzekerheden (**effect voor de leerkrachten**). De ondersteuner merkt daarnaast een toename in de handelingsbekwaamheid van sommige leerkrachten. De leerkracht voelt zich deels ontlast door de ondersteuning, doordat ze bijvoorbeeld weet dat de ondersteuner de cursus van David controleert op volledigheid.

Tevredenheid

- **(overwegend tevreden)** De **mama** van David is in het algemeen tevreden over de inhoud en de vorm van de ondersteuning, ondanks het feit dat een extra uurtje ondersteuning zinvol zou kunnen zijn. Ze is tevreden met de mate van betrokkenheid van de ouders, de communicatie met en het profiel van de ondersteuner (gedreven, gemotiveerd, neemt initiatief, flexibel). Ze kan geen negatieve ervaringen met de ondersteuning noemen.
- **(overwegend tevreden)** Ook **David** is overwegend tevreden met de ondersteuning. Hij beoordeelt ze met 9/10. Net zoals mama zou een extra uur ondersteuning nuttig kunnen zijn, maar volgens hem enkel tijdens de examenperiode. Hij heeft positieve gevoelens bij de ondersteuning (blij, trots). Zoals mama is hij positief over de mate waarin hij betrokken wordt bij de ondersteuning en kan hij geen negatieve ervaringen met de ondersteuning opnoemen.
- **(overwegend tevreden)** De **leerkracht** beoordeelt de invulling van de ondersteuning aan de leerling, de ondersteuning aan de leerkracht en de communicatie/samenwerking met respectievelijk een 8/10, 8/10 en 7/10. De leerkracht vindt het jammer dat de ondersteuner niet vaker op school aanwezig is voor informeel contact. Inzake communicatie en samenwerking rond de ondersteuning heeft de leerkracht geen duidelijk zicht op de rol van de ouders.
- **(overwegend tevreden)** De **ondersteuner** is tevreden over het doel en de invulling van de ondersteuning aan de leerling (8/10). De ondersteuning aan de leerkracht beoordeelt ze met een 9/10. Net zoals de leerkracht verwijst ze hierbij naar haar beperkte fysieke aanwezigheid op school, wat de drempel om een vraag te stellen bij leerkrachten mogelijk verhoogt. Ze is eveneens positief over het profiel van de ondersteuner, over de communicatie met de leerkracht en de ouders en over de samenwerking, in het bijzonder met de zorgbegeleider. De opstart van de ondersteuning verliep dit schooljaar door omstandigheden minder vlot dan andere schooljaren.

Casus ID	T7(stos)-J-SO
Pseudonaam (geslacht, leeftijd, onderwijsniveau)	Bram (jongen, 15 jaar, secundair onderwijs)
Ondersteuningsnood (en eventuele wijzigingen in ondersteuningsnood)	Bram krijgt type 7 -ondersteuning (spraak- en taalstoornis), omwille van zijn dysfagie ²⁹ . Er is nood aan ondersteuning op twee domeinen, namelijk sociaal-emotioneel welbevinden en leerstofverwerking voor Frans en biologie.
Informanten	Bram (leerling), ouders van Bram , ondersteuner De gesprekken met Bram, met zijn ouders en met de ondersteuner vonden plaats tijdens de paasvakantie (april 2019).
Achtergrondinformatie	<ul style="list-style-type: none"> - De klastitularis van Bram wenste niet deel te nemen aan het interview rond de ondersteuning. - De ondersteuner geeft bij het begin van het gesprek aan dat deze school openstaat voor de ondersteuning, maar dat ze nog sterk 'zoekende' is naar een goede aanpak. Ook de papa van Bram benadrukt dat deze school 'gekend' staat in haar open houding ten opzichte van kinderen met bepaalde moeilijkheden. <i>(ondersteuner, ouder)</i> - Volgens de ondersteuner voelt Bram zich niet goed in zijn vel. Om die reden zal er psychologische begeleiding opgestart worden door een externe hulpverlener. Bram heeft in het algemeen veel tijd nodig om te leren omgaan met aanpassingen. Hij krijgt gemakkelijk het gevoel dat anderen hem niet begrijpen. Er zou sprake zijn (geweest) van pestgedrag in de klas van Bram, maar het is voor de ondersteuner niet duidelijk welke proporties dit aanneemt. Voornamelijk de zorgbegeleider volgt dit op. <i>(ondersteuner)</i> - Bram volgde de eerste twee leerjaren van het secundair onderwijs les op een andere school. Vanaf dit schooljaar zit hij op zijn huidige school, met ondersteuning van de geïnterviewde ondersteuner. <i>(leerling)</i>
Samenvatting	Bram krijgt type 7-ondersteuning (spraak- en taalstoornis) omwille van zijn dysfagie. Hij krijgt ondersteuning op twee domeinen, namelijk sociaal-emotioneel welbevinden en leerstofverwerking voor Frans en biologie. Het doel is om ervoor te zorgen dat Bram zich goed voelt op school en dat hij slaagt voor Frans en biologie, mits redelijke aanpassingen. De ondersteuner vervult de rol van vertrouwenspersoon en daarnaast werkt ze met Bram rond het aanbrengen en structureren van de leerstof. Bram krijgt 2u/week ondersteuning, tijdens de middagpauze. Volgens de ondersteuner vindt de ondersteuning plaats buiten de klas op vraag van Bram. Bij deze casus gebeurt er geen ondersteuning gericht aan de leerkracht(en). De ondersteuner vertelt wel dat er het komende semester een informatiesessie gepland staat om de leerkrachten meer inzicht te geven in de problematiek van Bram.

²⁹ Dysfagie verwijst naar aangeboren spraak- en taalontwikkelingsstoornissen. Eén of meerderen aspecten van de taalontwikkeling kunnen hierdoor vertraagd en/of afwijkend ontwikkelen. (Bron: BuBaO Spermalie (z.j.), *Spraak- en taalontwikkelingsstoornis – Dysfagie*. Geraadpleegd via <http://www.de-kade.org/PortaalDeKade/Structuur-De-Kade/BuBaO-Spermalie/Aanbod/Buitengewoon-onderwijs/Spraak-en-taalontwikkelingsstoornis---Dysfasie>)

Volgens de ondersteuner worden beslissingen rond de ondersteuning steeds in overleg met (onder andere) de ouders genomen, telefonisch of tijdens de formele overlegmomenten. De huidige **mate van betrokkenheid van de ouders** volstaat voor hen: zij zijn aanwezig op deze overlegmomenten en kunnen per mail, via Smartschool of telefonisch contact opnemen met de andere betrokkenen. Wat de **mate van betrokkenheid van Bram** betreft, wijst de ondersteuner op de mogelijkheid die hij kreeg om aanwezig te zijn op het tweede overlegmoment. Ook zijn mening rond de verhoging van de ondersteuning (1 extra uur/week) werd gevraagd. Bram zelf zegt dat hij aan de ondersteuner kan aangeven waarrond hij wil werken. Zij zou hiermee soms rekening houden. Hoewel Bram zich hierover niet uitdrukt, lijkt deze mate van betrokkenheid voor hem voldoende te zijn.

Naast de ondersteuner, de ouders en Bram zelf zijn de andere **betrokkenen** bij de ondersteuning: de leerkrachten, de zorgbegeleider, de externe hulpverlener (logopediste, 1u/week) en het CLB. Volgens Bram en zijn ouders vervult de **ondersteuner** de belangrijkste rol. De rol van de leerkrachten blijft beperkt tot het op een 'gepaste' manier omgaan met Bram, volgens mama. Naast de redelijke aanpassingen (bv. meer tijd voor examens) op school voorziet de zorgbegeleider extra ondersteuning in de vorm van opvolging (en eventueel begeleiding) van het pestgedrag.

Alle beslissingen rond de ondersteuning gebeuren volgens de ondersteuner in overleg, onder andere met de ouders (**samenwerking**). Er is een nauw contact tussen de zorgbegeleider en de ondersteuner door een wekelijks overleg. Volgens de ondersteuner neemt de ondersteuner de leiding tijdens deze overlegmomenten en uiteindelijk beslist zij welke doelstellingen haalbaar zijn voor Bram. Over de **communicatie** tussen beide is de ondersteuner heel positief: de communicatie met de zorgbegeleider verloopt vlot en snel. Ook met de leerkrachten zegt de ondersteuner veel contacten te hebben. Ze informeert hen regelmatig per mail over de noden van Bram en ze benadrukt telkens de mogelijkheid om haar aan te spreken bij vragen. De communicatie tussen de ondersteuner en de ouders verloopt telefonisch en tijdens de overlegmomenten. Beide partijen zijn hierover tevreden.

Bram en zijn ouders zijn niet bevraagd over de **effecten van de ondersteuning**. De ondersteuner heeft de indruk dat de ondersteuning en de redelijke aanpassingen in de eerste plaats **rust** bieden voor Bram (psychosociaal). De presentatie die Bram gaf rond zijn problematiek heeft volgens de ondersteuner positief bijgedragen op sociaal vlak. De sterke stemmingsschommelingen van Bram bemoeilijken echter de relaties met zijn klasgenoten. Onder andere hierrond zal gewerkt worden tijdens de externe psychologische begeleiding. Op **academisch** vlak is het effect van de ondersteuning **beperkt**. Bram vertoont volgens de ondersteuner heel wat weerstand om vakinhoudelijk te werken. De ondersteuner heeft geen zicht op het (mogelijk) effect van de ondersteuning voor de leerkracht(en)/school.

Tevredenheid

- **(matig tevreden)** De **ouders** van Bram zijn matig tevreden over de ondersteuning. Over de socio-emotionele begeleiding die Bram krijgt, zijn ze tevreden maar de ondersteuning inzake leerstofverwerking volstaat niet. Positief zijn het tijdstip van de ondersteuning (middagpauze), de samenwerking en communicatie met de verschillende betrokkenen en de mate waarin zij als ouders betrokken worden. Ze kunnen geen voorbeeld geven van een negatieve ervaring met de ondersteuning. Over de school voor gewoon onderwijs zijn de ouders tevreden wat betreft de visie en de manier waarop het pestgedrag in de klas van Bram is aangepakt en opgevolgd. Ze zijn daarentegen ontevreden over het feit dat de leermethoden onvoldoende wordt aangepast aan de noden van Bram, dat de leerkrachten onvoldoende zijn opgeleid om met specifieke problematieken om te gaan en dat de leerkrachten onvoldoende draagkracht hebben om voldoende aandacht te hebben voor alle leerlingen in de diverse klasgroep van Bram.
- **(overwegend tevreden)** De **leerling** is overwegend tevreden over de ondersteuning die hij krijgt. Over de vorm van de ondersteuning is hij positief wat betreft het aantal uren ondersteuning en het tijdstip ervan.
- **(geen deelname)** De leerkracht wenste niet deel te nemen aan het interview.
- **(matig tevreden)** De **ondersteuner** is matig tevreden met de ondersteuning aan Bram. Ze is positief over de gestelde ondersteuningsdoelen (8/10) en de opstart van de ondersteuning. De invulling van de ondersteuning beoordeelt zij echter met een 6/10, omdat Bram weerstand toont tegenover het vakinhoudelijk werken. Ook zou een extra uur ondersteuning volgens haar nuttig kunnen zijn, maar Bram gaat hiermee niet akkoord. Over haar eigen profiel als ondersteuner is zij gematigd tevreden, omdat zij zich bij de socio-emotionele begeleiding minder comfortabel voelt gezien haar opleiding als logopediste. Ten slotte zou meer continuïteit in de ondersteuning (tussen leerjaren en onderwijsniveaus) zinvol kunnen zijn volgens de ondersteuner.

Casus ID	T9-J-SO
Pseudonaam (geslacht, leeftijd, onderwijsniveau)	Thijs (jongen, 13 jaar, secundair onderwijs)
Ondersteuningsnood (en eventuele wijzigingen in ondersteuningsnood)	Thijs krijgt type 9-ondersteuning omwille van zijn ASS-diagnose (autismespectrumstoornis). Er is nood om te werken met Thijs rond het stellen van sociaal aanvaardbaar gedrag op school.
Informanten	Thijs (leerling), mama van Thijs, ondersteuner De leerkracht van Thijs wenste niet deel te nemen aan het interview. Het gesprek met Thijs en met zijn mama vonden plaats in de paasvakantie (april 2019). De ondersteuner werd begin mei 2019 geïnterviewd.
Achtergrondinformatie	<ul style="list-style-type: none"> - Thijs zit in het eerste jaar middelbaar onderwijs. - Zowel de mama van Thijs als de ondersteuner geven aan dat een heroriëntering naar een aangepaste school voor Thijs nodig is. Noch de school, noch de ondersteuner lijken invloed te kunnen uitoefenen op het gedrag van Thijs (bv. Hij noteert niet, hij stoort de les, hij volgt instructies niet op). Volgens de ondersteuner is Thijs wel een aangename jongen, maar hij heeft meer noden dan opgevangen kunnen worden met de huidige ondersteuning. Zo heeft hij het bijvoorbeeld erg moeilijk met het respecteren van afspraken en regels op school waar hij niet achterstaat. - Thijs heeft moeilijkheden met impulscontrole, al dan niet ten gevolge van zijn ASS, zegt mama. Volgens haar is dit de reden dat de ondersteuning niet aanslaat en dat hij steeds dezelfde acties blijft stellen. Ook de vroegere privé-hulpverlening zorgde niet voor vooruitgang. - Het gesprek met Thijs leverde weinig tot geen bruikbare informatie. De aard van zijn problematiek en zijn negatieve houding ten opzichte van school spelen hierin een rol.
Samenvatting	Thijs krijgt type 9-ondersteuning omwille van zijn ASS-diagnose. Het doel van de ondersteuning aan Thijs is het leren stellen van sociaal aanvaardbaar gedrag op school. Thijs krijgt gemiddeld één uur ondersteuning per week, al kan dit meer of minder zijn afhankelijk van zijn noden. Deze ondersteuning neemt de vorm aan van individuele gesprekken met de ondersteuner, waarin die in de eerste plaats probeert zicht te krijgen op de leefwereld van Thijs. Initieel zou er meer aandacht moeten uitgaan naar schoolgerelateerde thema's (onder andere naar aanleiding van voorvallen in de klas), maar dit is moeilijk door een gebrek aan medewerking van Thijs. Zowel inhoudelijk als vormelijk is de ondersteuning flexibel. Bovendien werd er in januari beslist om Thijs enkele lessen niet meer te laten meevolgen en hem individueel en zelfstandig bepaalde leerstof te laten verwerven. Deze afspraak werd genomen omdat het gedrag van Thijs in sommige lessen onaanvaard was, met een negatief effect op de klas en de leerkracht.

De **ondersteuning aan de leerkrachten** wordt vraaggericht georganiseerd. Leerkrachten kunnen bij de ondersteuner terecht voor advies. Op vraag van een leerkracht deed de ondersteuner eerder dit schooljaar bijvoorbeeld ook een klasobservatie.

De ouders van Thijs krijgen wekelijks informatie rond het functioneren van hun zoon. De ondersteuner neemt regelmatig telefonisch contact op en de graadirecteur licht de ouders in over voorvallen op school of naar aanleiding van voorstellen van de school (bv. andere aanpak, afspraak om Thijs regelmatig buiten de klas zelfstandig leerstof te laten verwerken). Het akkoord van de ouders wordt steeds gevraagd. Dit kan ook op de overlegmomenten rond de ondersteuning aan Thijs (**mate van betrokkenheid ouders**). Volgens de ondersteuner wordt Thijs betrokken bij de invulling van de ondersteuning: tijdens de individuele gesprekken kan hij zelf richting geven.

De belangrijke betrokkenen bij de ondersteuning aan Thijs zijn: de ondersteuner, de graadirecteur, de klastitularis, de leerkrachten, de agendabuddy (klasgenoot) en de externe hulpverlener (orthopedagoge). Volgens mama vervullen de **ondersteuner** en de **graadirecteur** een cruciale rol in de ondersteuning. De extra ondersteuning die vanuit de school geboden wordt, bestaat uit het regelmatig contact dat Thijs heeft met de graadirecteur. Als Thijs zelfstandig bepaalde leerstof verwerkt, zit hij op het bureau van de graadirecteur. Daarnaast heeft hij regelmatig gesprekjes met de graadirecteur over wat moeilijk loopt. Volgens mama is de graadirecteur de voornaamste vertrouwenspersoon.

Samenwerking en communicatie: De samenwerking tussen de school, in het bijzonder de graadirecteur, en de ondersteuner verloopt goed. Er is een vlotte communicatie tussen de ondersteuner en de leerkrachten, zowel vis-à-vis als per mail. Met de zorg op school heeft de ondersteuner wekelijks contact op het zorgoverleg. De communicatie tussen de ondersteuner en de ouders verloopt eveneens open en goed, zowel per mail als op de overlegmomenten. Ten slotte heeft mama contact met de school via de graadirecteur (mail/telefonisch) en met de leerkrachten op de oudercontacten.

Het **effect van de ondersteuning** op het psychosociaal welbevinden en op het academisch functioneren is volgens de verschillende bevrageden quasi afwezig. Enkel de ondersteuner neemt aan dat de ondersteuning Thijs in zekere zin helpt omdat hij toch steeds op de overlegmomenten aanwezig is.

De ondersteuner wijst ook op een gunstig **effect van de ondersteuning voor de leerkrachten**. Het feit dat de leerkrachten met de ondersteuner kunnen spreken als 'onafhankelijke' partij en zij op die manier de rol van vertrouwenspersoon kan opnemen is helpend. Ten slotte merkt de ondersteuner een gunstig effect op de handelingsbekwaamheid van sommige leerkrachten: ze passen de tips van de ondersteuner toe.

Tevredenheid

- **(overwegend ontevreden)** De **mama** van Thijs is overwegend ontevreden over de huidige situatie. Ten eerste is zij over het algemeen ontevreden met de **invulling van de ondersteuning**, met uitzondering van het relationele aspect. Hoewel de school en de ondersteuner onder andere respect tonen en Thijs aanvaarden zoals hij is, voldoet de inhoud van de ondersteuning niet aan de verwachtingen van mama. Er ligt te weinig focus op het academisch functioneren van Thijs en er gebeurt geen opvolging van gemiste leerstof. Ook over de vorm van de ondersteuning is mama ontevreden. Thijs mist leerstof omdat de ondersteuning plaatsvindt tijdens de lessen. Bovendien wordt Thijs niet geholpen met het inhalen van de leerstof die hij wekelijks mist. Ook het aantal uren ondersteuning (1u/week) is absoluut onvoldoende volgens mama. Ten tweede verloopt de **samenwerking met de school en met de leerkrachten** niet zoals gehoopt. De afspraken die gemaakt zijn met de leerkrachten in hoe ze best omgaan met Thijs in de les zijn 'te schools' en onvoldoende. Ook de houding van sommige leerkrachten (geïrriteerd) heeft geen gunstige impact op Thijs' gedrag op school. Wel positief vindt mama de extra zorg die Thijs krijgt vanuit de school van de graadirecteur. Een derde aspect waarover mama haar ontevredenheid uit, is de **organisatie van het onderwijs- en ondersteuningssysteem**. Volgens mama is er nood aan een uitbouw van het zorgsysteem in het regulier onderwijs (bv. autiklas, auticoach verbonden aan de school). De leerkrachten en de school beschikken daarnaast zelf over onvoldoende capaciteiten om met leerlingen met SOB om te gaan. Elementen waarover mama ten slotte wel tevreden is, zijn de mate waarin zij als ouders betrokken worden bij de ondersteuning, de opstart van de ondersteuning en het feit dat er ondanks alle moeilijkheden toch aandacht uitgaat naar de positieve eigenschappen die Thijs bezit.
- **(weinig/geen bruikbare informatie)** Het gesprek met **Thijs** levert onvoldoende informatie op om zicht te krijgen op zijn tevredenheid met de ondersteuning.
- **(geen deelname)** De **leerkracht** wenste niet deel te nemen aan het interview rond de ondersteuning aan Thijs.
- **(matig tevreden)** De **ondersteuner** is in het algemeen matig tevreden met dit ondersteuningstraject. Ze is positief over de communicatie en samenwerking met de school en de ouders, de opstart van de ondersteuning en haar eigen profiel (nodige expertise) als ondersteuner. Ook het gestelde ondersteuningsdoel is volgens haar afgestemd op de nood van Thijs (8/10 of 9/10). De ondersteuner kan de inhoud en vorm van de ondersteuning niet goed beoordelen, omdat Thijs meer noden heeft dan opgevangen kunnen worden met de huidige ondersteuning. Om aan zijn noden te kunnen beantwoorden is er nood aan meer ondersteuningsuren, hoewel dit volgens haar de mogelijkheden van het ONW overstijgt. Aansluitend daarbij zou meer fysieke aanwezigheid van de ondersteuner op school positief zijn om de drempel om de ondersteuner aan te spreken voor sommige leerkrachten (meer) te verlagen.

Casus ID	T9-J-SO
Pseudonaam (geslacht, leeftijd, onderwijsniveau)	Lennert (jongen, 13 jaar, secundair onderwijs)
Ondersteuningsnood (en eventuele wijzigingen in ondersteuningsnood)	Lennert krijgt type 9 -ondersteuning omwille van zijn ASS-diagnose (autismespectrumstoornis). Lennert heeft een grote zintuiglijke gevoeligheid en denkt heel rechtlijnig, waardoor hij veel nood heeft aan rust en structuur. Er is ook behoefte aan ondersteuning bij het maken van huiswerk: extra verduidelijking bij leerstof en steun bij het maken van groepsopdrachten*.
Informanten	Lennert (leerling), mama van Lennert, leerkracht , ondersteuner Het gesprek met Lennert en dat met zijn mama vonden plaats tijdens de paasvakantie (april 2019). Het gesprek met de leerkracht en de ondersteuner gebeurde in de periode mei 2019.
Achtergrondinformatie	<ul style="list-style-type: none"> - Naast de diagnose ASS heeft Lennert ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). Hij heeft ook moeite met fijne en grove motoriek (bv. fietsen, snel gedesoriënteerd). In het derde of vierde leerjaar werd de ASS-diagnose gesteld. - Dit schooljaar zit Lennert in het tweede middelbaar, moderne wetenschappen (aso). - De geïnterviewde leerkracht is de klastitularis van Lennert, ze geeft 4u Frans per week in deze klas. Er is ook een co-klastitularis, die godsdienst (2u/week) en geschiedenis (2u/week) geeft.
Samenvatting	<p>Lennert krijgt type 9-ondersteuning omwille van zijn ASS-diagnose. Hierdoor heeft hij onder andere nood aan rust, structuur en ondersteuning bij het maken van schoolwerk. De voornaamste ondersteuningsdoelen zijn: ervoor zorgen dat Lennert zich goed voelt op school, hem leren om zelfstandig te werken en leren plannen en organiseren en hem leren om inzicht te krijgen in en na te denken over bepaalde situaties. Lennert kan hiervoor gebruik maken van diverse hulpmiddelen (bv. koptelefoon) en hij krijgt ondersteuning van de ondersteuner, zowel individueel buiten de klas als in de schoolwerkklas³⁰. De informatie van de ondersteuner en de leerkracht over het exacte aantal uren ondersteuning verschilt.</p> <p>De ondersteuning aan de leerkracht bestaat uit informatieverlening (o.a. tijdens de klassenraad) en wordt vraaggericht ingevuld. Leerkrachten kunnen de ondersteuner steeds aanspreken voor tips en adviezen. De ondersteuner merkt op dat niet alle leerkrachten open staan voor de ondersteuning.</p> <p>Wat de mate van betrokkenheid van de ouders betreft, wijst de ondersteuner op een goede samenwerking met de mama van Lennert. Mama is aanwezig op de overlegmomenten en tussentijds is er soms telefonisch contact. Mama bevestigt dit, ze wordt steeds op de</p>

³⁰ De schoolwerkklas vindt plaats na de schooluren en is bedoeld om leerlingen te begeleiden bij het maken van hun schoolwerk. De ondersteuner voorziet samen met een collega-ondersteuner begeleiding in de schoolwerkklas.

hoogte gehouden door de ondersteuner (bv. regelmatig verslag via de ondersteuner). Ook de leerkracht zegt dat de mama van Lennert inbreng heeft. Op de overlegmomenten geeft ze bijvoorbeeld informatie over Lennerts functioneren thuis. De ondersteuner bevraagt **Lennert** zelf regelmatig rond wat hij haalbaar vindt. Volgens de leerkracht kan Lennert dit goed aangeven, zowel tijdens de les als op een overlegmoment. Lennert zelf en zijn mama geven geen informatie rond de mate waarin Lennert betrokken wordt.

Naast Lennert en zijn ouders zijn de **andere betrokkenen** bij de ondersteuning: de ondersteuner, de klastitularis, de co-klastitularis, de school (onder andere de graadcoördinator), het CLB en de auticoach (externe hulpverlener). Mama duidt de **ondersteuner** aan als de belangrijkste figuur voor de ondersteuning op school. Lennert ziet haar ook als één van de belangrijkste betrokkenen. Lennert krijgt geen extra ondersteuning vanuit de school. De school probeert wel zo veel mogelijk hulpmiddelen (standaard) in te voeren en de leerkracht wiskunde sprak af met de ondersteuner dat zij zelf extra aandacht zou besteden aan Lennert bij bepaalde leerstofonderdelen³¹.

Samenwerking en communicatie: De ondersteuner vermeldt dat de school zelf initiatief neemt om zorgmaatregelen te voorzien zodat Lennert zoveel mogelijk kan deelnemen aan het klas- en schoolgebeuren (bv. projecten). De samenwerking met de school verloopt voor een groot deel via de graadcoördinator. Op het zorgoverleg geeft de ondersteuner via de graadcoördinator advies aan de school over hoe er best omgegaan kan worden met Lennerts problematiek (bv. mogelijke aanpassingen, hulpmiddelen). **Communicatie** tussen de ondersteuner en de leerkrachten gebeurt op klassenraden of informeel in de leraarskamer. Via mail is de ondersteuner ook steeds bereikbaar voor de leerkrachten. De leerkracht, tevens klastitularis van Lennert, heeft ook rechtstreeks contact met de ondersteuner (bv. Ze spreekt de ondersteuner zelf aan). Zowel de leerkracht als de ondersteuner communiceren met mama op de overlegmomenten, op de oudercontacten en eventueel telefonisch/per mail.

Alle bevroegden noemen een gunstig **effect van de ondersteuning op psychosociaal vlak**. Lennert voelt zich geholpen, maar hij kan dit niet toelichten. Mama, de leerkracht en de ondersteuner wijzen bijvoorbeeld unaniem op het feit dat de ondersteuning voor rust zorgt bij Lennert. De ondersteuning is niet gericht op zijn sociaal functioneren. Wat het **effect op academisch functioneren** betreft, kan Lennert ook niet toelichten op welke manier hij zich precies geholpen voelt. Mama daarentegen vindt het voornaamste effect van de ondersteuning het feit dat Lennert schoolloopt in het regulier onderwijs. Ook de leerkracht en de ondersteuner wijzen erop dat de ondersteuning positief bijdraagt aan de manier waarop Lennert participeert aan het lesgebeuren.

Volgens de ondersteuner ervaren de leerkrachten de ondersteuning als een grote hulp (**effect ondersteuning voor leerkrachten**). De leerkracht wijst concreet op meer rust, comfort en (zelf)zekerheid in het omgaan met de problematiek van Lennert dankzij de ondersteuning.

³¹ Vorig schooljaar voorzag de ondersteuner ondersteuning aan Lennert tijdens de lessen wiskunde voor meetkunde.

Tevredenheid

- **(overwegend tevreden)** De **mama** van Lennert is in het algemeen tevreden met de ondersteuning én met het feit dat deze ondersteuning vanuit het ONW er is. Vormelijk vindt mama het positief dat er (ook) individueel met Lennert gewerkt wordt. Mama benadrukt het belang van de individuele ondersteuning meermaals doorheen het gesprek. Over het profiel van de ondersteuner, de communicatie rond en de opstart van de ondersteuning dit schooljaar is mama ook positief. De ondersteuner zorgt er ook voor dat mama zelf minder stress ervaart, omdat ze voor advies steeds bij haar terecht kan. Ten slotte wijst mama op de aandacht die de school en de ondersteuner schenken aan de sterke kanten en het functioneren van haar zoon.
- **(overwegend tevreden)** **Lennert** zelf is ook tevreden. Hij beoordeelt de ondersteuning met een 9,5/10. De huidige ondersteuning is voldoende voor hem, hij heeft geen nood aan extra ondersteuning. Hij is blij dat hij geholpen wordt door de ondersteuner.
- **(overwegend tevreden)** De **leerkracht** en tevens klastitularis van Lennert is eveneens tevreden met de ondersteuning over heel de lijn. Ze quoteert de ondersteuning aan de leerling en aan de leerkracht beide met een 10/10. Concreet verwijst ze naar de correcte houding van de ondersteuner ten opzichte van de leerkrachten, gericht op samenwerking. De algemene samenwerking en de communicatie met de ondersteuner in het bijzonder verlopen vlot, onder andere doordat de ondersteuner regelmatig op school is (bv. in de leraarskamer) en daardoor vlot aanspreekbaar. Ook over de opstart van de ondersteuning is de leerkracht tevreden. Ten slotte wijst ze op het feit dat de ondersteuner volgens haar de 'juiste' persoonlijkheid heeft om goed te kunnen samenwerken met Lennert en op het belang van de ondersteuner als schakel in het contact tussen de school en de ouders.
- **(overwegend tevreden)** De **ondersteuner**³² is tevreden over het ondersteuningstraject van Lennert, wat volgens haar een geslaagd traject is. Ze is in het bijzonder tevreden over de samenwerking met de klastitularis en de co-klastitularis, die volgens haar een belangrijke rol spelen. Ook de samenwerking met de mama van Lennert beoordeelt de ondersteuner positief.

³² Bij de selectie van de casussen via de ondersteuningsnetwerken konden ondersteuners zelf casussen opgeven. De ondersteuner koos bewust voor deze 'positieve' casus. Er zijn casussen die moeilijker lopen en waarbij de verwachtingen van ouders niet (volledig) ingelost worden. De ondersteuner gaf regelmatig eerder algemene informatie rond haar ervaringen als ondersteuner. Ze gaf slechts in beperkte mate concrete informatie over haar tevredenheid met dit ondersteuningstraject.

Casus ID	T9-J-SO
Pseudonaam (geslacht, leeftijd, onderwijsniveau)	Yassin (jongen, 18 jaar, secundair onderwijs)
Ondersteuningsnood (en eventuele wijzigingen in ondersteuningsnood)	Yassin krijgt type 9-ondersteuning ten gevolge van zijn diagnose ASS (autismespectrumstoornis). Hij heeft nood aan ondersteuning bij de overstap van het buitengewoon onderwijs naar het regulier onderwijs, in functie van zijn ASS (en slechthorendheid, cf. infra).
Informanten	Yassin (leerling), ouders van Yassin , leerkracht en ondersteuner Het gesprek met Yassin en met zijn ouders gebeurde tijdens de paasvakantie (april 2019). Het gesprek met de leerkracht (klastitularis) en de ondersteuner vonden plaats respectievelijk na (mei 2019) en voor de paasvakantie (april 2019).
Achtergrondinformatie	<ul style="list-style-type: none"> - Yassin krijgt naast zijn type 9- ook type 7-ondersteuning (auditief) omwille van zijn slechthorendheid. De ondersteuner werd in de eerste plaats geïnterviewd over de type 9-ondersteuning die zij aanbiedt. De ondersteuner voorziet eveneens type 7-ondersteuning aan Yassin. - Dit schooljaar (2018-2019) maakte Yassin de overstap van het buitengewoon naar het regulier secundair onderwijs. Bovendien ging hij van een tso- naar een aso-studierichting. Hij zit momenteel in het vierde jaar, aso wetenschappen. Voordien liep Yassin school in Nederland. - Het contact tussen de ondersteuner en de ouders van Yassin verloopt hoofdzakelijk via Yassins papa. - De geïnterviewde leerkracht is de klastitularis van Yassin. Ze geeft 3u per week fysica aan de klas van Yassin. - De ouders van Yassin zijn over het algemeen tevreden met de ondersteuning aan hun zoon. Ze lijken echter slechts in beperkte mate betrokken te zijn bij en zicht te hebben op de ondersteuning aan hun zoon. Yassin is aanwezig terwijl het interview met de ouders plaatsvindt. De ouders vragen hem regelmatig naar concrete inhoudelijke en vormelijke elementen van de ondersteuning (bv. aantal uur, tijdstip).
Samenvatting	Yassin krijgt type 9-ondersteuning omwille van zijn ASS-diagnose. In functie van deze diagnose heeft hij nood aan begeleiding bij de overstap van het buitengewoon onderwijs naar het regulier onderwijs dit schooljaar. Algemeen is het ondersteuningsdoel ervoor zorgen dat Yassin zijn schoolse aanpak afstemt op de verwachtingen in het regulier onderwijs, wat onder andere een hogere mate van zelfstandigheid inhoudt. Inhoudelijk wordt er concreet gewerkt met Yassin rond studiehouding en -methode, het omgaan met stress, het verhogen van zijn werktempo... Wat de vorm van de ondersteuning aan de leerling betreft wordt er in de eerste plaats individueel en buiten de klas met Yassin gewerkt, omdat de ondersteuner niet van alle leerkrachten toestemming krijgt om aanwezig te zijn in hun les. Enkel tijdens de labolessen van fysica en chemie vindt de ondersteuning in de klas plaats. In totaal krijgt Yassin wekelijks 2u

ondersteuning. Deze ondersteuning is flexibel qua inhoud (bv. extra aandacht voor het maken van een planning tijdens de examenperiode) en de ondersteuningsdoelen worden regelmatig bijgesteld volgens de ondersteuner.

Ondersteuning aan de leerkrachten gebeurt enkel bij de leerkrachten die ervoor opstaan, in dit geval de leerkrachten chemie en fysica (klastitularis). Enerzijds worden zij onrechtstreeks geholpen door de ondersteuner door het feit dat zij tijdens hun labolessen Yassin individueel begeleidt. Anderzijds geeft de ondersteuner hen ook tips en adviezen. Beide vormen van ondersteuning gebeuren op vraag van deze leerkrachten (**vraaggericht**). Hoewel de andere leerkrachten van Yassin niet of weinig openstaan voor de ondersteuning polst de ondersteuner regelmatig bij hen of er vragen/noden zijn.

Inzake de **betrokkenheid van de ouders** bij de ondersteuning verwijst de ondersteuner naar het contact met (voornamelijk) Yassin's papa op de overlegmomenten en de oudercontacten en naar de communicatie per mail. Op die manier worden de ouders op de hoogte gebracht van het verloop van de ondersteuning en bepaalde aandachts- en werkpunten. De ouders geven zelf weinig aan waar zij noden ervaren. Volgens de leerkracht van Yassin werkt zijn papa niet volledig en/of actief mee: hij zou bepaalde afspraken rond de ondersteuning niet nakomen en hij zou Yassin onvoldoende stimuleren in zijn zelfstandigheid. Yassin speelt geen actieve rol in de ondersteuning (**mate van betrokkenheid leerling**). Hij neemt weinig initiatief, maar voert opdrachten wel plichtsbewust uit. De ondersteuner geeft geen informatie over de mate waarin Yassin inspraak heeft betreft de (invulling van de) ondersteuning. Yassin daarentegen zegt dat hij soms zelf aangeeft waar hij moeilijkheden ervaart en soms ook vragen stelt tijdens de ondersteuning. Hij heeft de indruk dat de ondersteuner rekening houdt met zijn mening.

De **betrokkenen** bij de ondersteuning zijn: de ondersteuner, de klastitularis (leerkracht fysica), enkele andere leerkrachten, de zorgcoördinator, het CLB, de bijlesleerkracht (externe hulpverlener). Zowel Yassin als zijn ouders duiden de **ondersteuner** aan als de belangrijkste ondersteuningsfiguur. De extra ondersteuning vanuit de school gebeurt door enkele leerkrachten van Yassin, onder andere de klastitularis. Vanuit hun vakinhoudelijke expertise geven ze bijles aan Yassin. Deze ondersteuning vanuit de school is complementair aan de ondersteuning vanuit het ONW.

Samenwerking en communicatie: Volgens de ondersteuner melden sommige leerkrachten problemen aan haar die zich stellen in de klas. Ze bundelt deze met haar eigen indrukken tijdens de ondersteuningsmomenten en koppelt dit vervolgens terug aan papa en de klastitularis. De ondersteuner geeft ook informatie door aan de leerkracht die Yassin bijles geeft op school (bv. extra aandacht aan bepaalde thema's). De **communicatie** tussen de ouders van Yassin en de ondersteuner verloopt telefonisch, per mail of tijdens de overlegmomenten en oudercontacten. De leerkracht (klastitularis) vindt dat de communicatie met de papa van Yassin stroef verloopt. Buiten het contact met de klastitularis hebben de ouders geen contact met de school, alle communicatie verloopt verder via de ondersteuner. De ondersteuner communiceert met de leerkrachten in de leraarskamer of per mail. Met de leerkrachten fysica en chemie is er soms contact bij een leswissel (labolessen).

De ouders van Yassin en de ondersteuner merken een gunstig **effect** van de ondersteuning (reductie stress/spanning, vrolijker) op het niveau van het **psychosociaal welbevinden** van Yassin. Yassin zelf benoemt geen effect op psychosociaal vlak³³. Daarnaast wijst de ondersteuner op het feit dat de beschikbaarheid van een aanspreekpunt (d.i. de ondersteuner) een houvast voor Yassin betekent. Zowel de leerkracht als de ondersteuner geven aan dat er niet gewerkt wordt rond sociale participatie, onder andere omdat Yassin aangeeft dat hij geen nood heeft aan sociaal contact. Alle bevroegden merken een positief effect van de ondersteuning inzake **academisch functioneren**. Yassin, zijn ouders en de leerkracht verwijzen expliciet naar vooruitgang in studieplanning en het stellen van hulpvragen.

De ondersteuner heeft de indruk dat de leerkrachten die openstaan voor de ondersteuning zich hiermee geholpen voelen (**effect ondersteuning leerkrachten**). De klastitularis van Yassin zou ook positief geëvolueerd zijn inzake handelingsbekwaamheid. De ondersteuner vindt het wel jammer dat ze niet meer leerkrachten heeft kunnen ondersteunen. De leerkracht zelf beschrijft het effect van de ondersteuning op haar als een geruststelling en een hulp (een 'extra paar handen').

Tevredenheid

- **(overwegend tevreden)** De **ouders** van Yassin zijn over het algemeen tevreden met de ondersteuning aan hun zoon. Ze zijn zeer positief over de ondersteuner: zij helpt hen veel en ze neemt zelf initiatief. Over de opstart van de ondersteuning en de communicatie zijn ze ook positief. Ze kunnen geen negatieve ervaringen noemen rond de ondersteuning.
- **(overwegend tevreden)** Net zoals zijn ouders is **Yassin** over het algemeen (heel) tevreden met de ondersteuning. Hij heeft geen negatieve gevoelens bij de ondersteuning. Hij kan enkel een voorbeeld geven van een positieve ervaring met de ondersteuning. Negatieve ervaringen noemt hij niet.
- **(overwegend ontevreden)** De **leerkracht** van Yassin is daarentegen overwegend ontevreden over de ondersteuning. Ze heeft onvoldoende zicht op de ondersteuning om de invulling ervan te beoordelen, maar ze wijst wel op het belang van de ondersteuning voor Yassin. Toch vindt de leerkracht de huidige ondersteuning onvoldoende voor leerlingen die de overstap maken van het buitengewoon naar het regulier onderwijs, in het bijzonder om de achterstand op inhoudelijk vlak (onvoldoende basiskennis) op te vangen. De ondersteuning aan de leerkrachten blijft ook te beperkt: de leerkracht heeft nood aan meer en realistischere tips en adviezen. De ondersteuner beschikt volgens de leerkracht wel over de nodige expertise rond thema's zoals planning en studiemethode, maar niet over vakkennis. Ook de opstart van de ondersteuning verliep niet zoals gewenst, aangezien het CLB-verslag ontoereikend was en de leerkracht (en tevens klastitularis) bijgevolg over onvoldoende informatie beschikte bij de start van het schooljaar. Ten slotte is de leerkracht ontevreden over het beleid op haar school (gewoon onderwijs): er is nood aan gestructureerd overleg om meer overzicht te kunnen bewaren op het traject van de leerlingen met SOB (o.a. Yassin), alle

³³ Gezien de ASS-diagnose van Yassin heeft hij zelf mogelijk weinig zicht op zijn psychosociaal welbevinden en/of kan hij dit moeilijk onder woorden brengen.

leerkrachten moeten betrokken zijn en een inclusiegerichte houding aannemen en er is nood aan duidelijkheid over de exacte rol en het takenpakket van de leerkracht en van de ondersteuner.

- **(overwegend ontevreden)** Ook de **ondersteuner** is overwegend ontevreden. De invulling van de ondersteuning beoordeelt de ondersteuner met een 8/10 of 9/10, maar ze is ontevreden over de vorm van de ondersteuning. Ze verwijst hierbij naar het tijdsgebrek dat ze ervaart ('brandjes blussen') en de complexiteit om haar agenda te plannen (bv. leerlingen uit verschillende scholen). De ondersteuning aan de leerkrachten – die ondersteuning in de klas toelaten – beoordeelt de ondersteuner eveneens met een 8/10 of 9/10. Over opstart van de ondersteuning en haar profiel als ondersteuner is de ondersteuner neutraal. Er is volgens de ondersteuner een erg goede samenwerking met de leerkrachten die openstaan voor de ondersteuning, in het bijzonder met de klastitularis. Ze is echter uitgesproken negatief (3/10) over enkele leerkrachten die niet meewerken, die geen ondersteuning in de klas toelaten en die geen redelijke aanpassingen willen doorvoeren. Ten slotte benoemt de ondersteuner, net zoals de leerkracht, het gebrek aan een inclusiegericht beleid op de school voor gewoon onderwijs. De ondersteuner ziet het als de verantwoordelijkheid van de school (d.i. de directie) om de houding van de leerkrachten om te buigen in de richting van inclusie.

Casus ID	T9-J-SO
Pseudonaam (geslacht, leeftijd, onderwijsniveau)	Gerben (jongen, 13 jaar, secundair onderwijs)
Ondersteuningsnood (en eventuele wijzigingen in ondersteuningsnood)	Gerben krijgt type 9-ondersteuning omwille van zijn diagnose ASS. Hij heeft voornamelijk nood aan ondersteuning bij executieve functies zoals planning, organisatie en werkhouding. Ook rond het leren zelfstandig hulpvragen stellen is er een hulpvraag. Er is geen actuele nood op sociaal vlak.
Informanten	Gerben (leerling), mama van Gerben, ondersteuner De leerkracht (klastitularis) van Gerben nam niet deel aan het interview. Het gesprek met Gerben en met zijn mama vonden plaats eind mei 2019. De ondersteuner werd half juni 2019 geïnterviewd.
Achtergrondinformatie	<ul style="list-style-type: none"> - De school van Gerben werkt niet met een klassieke schoolsetting. Elke leerling heeft een individueel uurrooster. (<i>ondersteuner</i>) Er wordt gewerkt met opdrachten en projecten, waaraan de leerlingen tijdens de schooluren werken. Ze plannen zelf hoeveel tijd ze aan de verschillende opdrachten spenderen. Leerlingen werken met andere woorden zelfstandig, onder supervisie van een leerkracht/(vak)coach. (<i>ouder</i>) - Elke leerling op school heeft een zorgcoach. Hij/zij is naast leerkracht ook het eerste aanspreekpunt voor de leerling. - Gerben zit in het twee jaar middelbaar onderwijs. - Gerbens ouders zijn gescheiden.
Samenvatting	<p>Gerben krijgt type 9-ondersteuning omwille van zijn diagnose ASS. Hij heeft voornamelijk nood aan ondersteuning bij executieve functies zoals planning, organisatie en werkhouding. Er is ook een hulpvraag rond het zelfstandig leren hulpvragen stellen. Op sociaal vlak is er geen actuele nood. De ondersteuningsdoelen zijn (1) het welbevinden van Gerben bewaken door ervoor te zorgen dat hij niet te veel prestatiedruk ervaart en (2) ondersteuning bieden bij studieplanning. De ondersteuner overloopt de studieplanner met Gerben, ze helpt hem met hoe hij bepaalde opdrachten best kan uitvoeren, welke structuur nodig is bij welke opdracht,... Algemeen probeert de ondersteuner Gerben aan te sturen en te begeleiden in het zelfstandig werken. Gemiddeld genomen krijgt Gerben 2u ondersteuning/week. Het tijdstip, de duur en de inhoud van de ondersteuning zijn flexibel, afhankelijk van de studieplanner en noden/behoefte van Gerben.</p> <p>Ondersteuning aan de leerkrachten is gericht op sensibilisatie. Door het atypische schoolsysteem is het niet mogelijk om ondersteuning te bieden in de klas. Daarom probeert de ondersteuner de leerkrachten/vakcoachen zo veel mogelijk in te lichten over de ondersteuning die zij aan Gerben biedt. Verder wordt de ondersteuning aan de leerkracht ingevuld op basis van wat zich aandient (vraaggericht).</p>

Volgens de ondersteuner zijn de ouders doorheen het schooljaar meer betrokken geworden bij de ondersteuning (**mate van betrokkenheid ouders**). Dit bleek nodig omdat Gerben thuis vaak nog veel tijd nodig had voor schoolwerk. Nadat de ouders meer betrokken waren, konden de doelen en noden van Gerben beter op elkaar afgestemd worden. Mama heeft het gevoel dat er voldoende rekening gehouden wordt met de inbreng van beide ouders. Mama voelt zich bijvoorbeeld gehoord in het belang dat zij hecht aan het feit dat Gerben in het regulier onderwijs blijft functioneren. Bij de inhoud en vorm zijn de ouders niet betrokken, maar dat is volgens mama ook niet nodig. Wat de **mate van betrokkenheid van de leerling** betreft, wijst de ondersteuner op de aanwezigheid van Gerben op de tussentijdse overlegmomenten. Dit maakt dat zijn noden veel transparanter worden volgens de ondersteuner. Gerben zegt dat hij tot op zekere hoogte kan aangeven waarrond hij wil werken. De ondersteuner zou hem niet vragen wat hij van de ondersteuner vindt, maar hij heeft daaraan ook geen behoefte.

Naast de ondersteuner zijn de zorgcoach, de leerkrachten en een klasgenoot betrokken bij de ondersteuning. Mama beschouwt de **ondersteuner** en de **zorgcoach** als belangrijkste betrokkenen. Beiden zijn volgens haar evenwaardig, maar de zorgcoach zou een meer coördinerende rol opnemen dan de ondersteuner. Gerben zelf duidt zijn **klasgenoot** en de **ondersteuner** aan als respectievelijk de belangrijkste en tweede belangrijkste betrokkenen. Vanuit de school krijgt Gerben begeleiding van de zorgcoach. Zij neemt gelijkaardige taken op als de ondersteuner. Goede wederzijdse afstemming zorgt ervoor dat deze begeleiding complementair is met de ondersteuning vanuit het ONW.

Samenwerking en communicatie: De ondersteuner ervaart veel openheid voor onder andere de ondersteuning op deze school. Er is veel bespreekbaar en de nodige zorgmaatregelen zijn mogelijk. De visie van deze school ligt volgens de ondersteuner volledig in lijn met het inclusie-idee. De zorgcoach is erg betrokken bij de ondersteuning aan Gerben. De ondersteuner 'coacht' haar: ze legt accenten en geeft tips. Ze overleggen regelmatig zodat hun ondersteuning/begeleiding niet overlappend is. Voor de communicatie met de school fungeert de zorgcoach van Gerben als eerste aanspreekpunt voor de ondersteuner. Via mail en op de overlegmomenten is er contact tussen de ondersteuner, de leerkrachten en de vakcoaches. Ten slotte ontvangen de ouders van Gerben wekelijks een mail van de zorgcoach en twee à drie keer per maand een aanvullende mail van de ondersteuner met specifieke aandachtspunten of om bijvoorbeeld door te geven aan de ouders dat het nodig is om Gerben extra te motiveren voor een bepaald vak. Mama wenst echter meer face-to-face interactie met de ondersteuner.

Volgens mama helpt de ondersteuner Gerben om gemotiveerd te blijven voor school (**effect ondersteuning voor de leerling, psychosociaal**). De ondersteuner wijst op de **basisrust** die de ondersteuning biedt, in het bijzonder de duidelijkheid en structuur die ze oplevert. Op sociaal vlak zijn er geen noden. Gerben zelf noemt geen effecten op psychosociaal vlak. Op **academisch** vlak noemt mama het feit dat Gerben erin slaagt om in het regulier onderwijs te functioneren. Gerben voelt zich geholpen bij het verwerken van leerstof en de ondersteuner zegt dat Gerben dankzij het kader van de ondersteuning vooruitgang boekt en dat hij vaardigheden verwerft.

Volgens de ondersteuner zorgt de ondersteuning ervoor dat leerkrachten zich gesteund voelen en minder werklast ervaren. Leerkrachten lijken situaties ook beter te begrijpen en ze passen tips ook toe bij andere leerlingen. Of de leerkrachten verder effectief iets 'bijleren', is onduidelijk voor de ondersteuner.

Tevredenheid:

- **(overwegend tevreden)** De **mama** van Gerben is overwegend tevreden met de ondersteuning. Ze beoordeelt deze met een 9/10 (bv. voldoende uren ondersteuning en voldoende betrokken bij de ondersteuning). Mama noemt de samenwerking met de zorgcoach en de ondersteuner positief: beide ouders zijn steeds volledig en correct geïnformeerd en de school is heel laagdrempelig waardoor ze rechtstreeks kunnen communiceren. Ook over de visie van de zorgcoach en de ondersteuner is mama positief. De leerling wordt actief betrokken bij de ondersteuning en zorg wordt op maat van de leerling geboden. Communicatie met de school verloopt open en vlot. Wat de communicatie met de ondersteuner betreft, wenst mama meer face-to-face communicatie. Ook een betere planning van overlegmomenten zou handig zijn voor mama gezien haar drukke agenda. De opstart van de ondersteuning gebeurde iets later dan normaal, maar de reden daarvan is onduidelijk. Ten slotte heerst er bij mama een lichte onzekerheid over de mogelijkheid tot ondersteuning voor het volgende schooljaar. Ze benadrukt hierbij het belang van continuïteit in de ondersteuning en de ondersteuner.
- **(overwegend tevreden)** Ook **Gerben** zelf is heel tevreden over de ondersteuning (10/10). Hij heeft positieve gevoelens bij de ondersteuning ('blij' en 'dankbaar').
- **(geen deelname)** De leerkracht nam niet deel aan het onderzoek.
- **(overwegend tevreden)** De **ondersteuner** is eveneens overwegend tevreden met de ondersteuning. Zij is positief over haar eigen profiel als ondersteuner (expertise) en de opstart van de ondersteuning. De ondersteuningsdoelen beoordeelt ze met 9/10. Over de invulling van de ondersteuning is ze tevreden (7/10), maar ze merkt op dat het door tijdsgebrek soms niet mogelijk is om voldoende grondig aan de ondersteuningsdoelen te werken. Er zijn te weinig uren per leerling en er is te weinig overlegtijd. Ook de samenwerking met de school in het algemeen wordt volgens haar vertraagd door tijdsgebrek, ondanks het feit dat deze school een heel open en inclusiegerichte visie hanteert. Ten slotte beoordeelt de ondersteuner de ondersteuning aan de leerkracht eveneens met 7/10. Volgens haar zorgt de hoge werklast bij de leerkrachten voor een trage samenwerking en vooruitgang.

Casus ID	T9-M-BaO
Pseudonaam (geslacht, leeftijd, onderwijsniveau)	Jana (meisje, 10 jaar, basisonderwijs)
Ondersteuningsnood (en eventuele wijzigingen in ondersteuningsnood)	Jana krijgt type 9-ondersteuning omwille van haar diagnose ASS (autismespectrumstoornis). Jana heeft nood aan ondersteuning rond haar sociaal-emotioneel welbevinden: het is nodig om te werken rond sociale vaardigheden en rond het omgaan met emoties in het algemeen.
Informanten	Jana (leerling), mama van Jana, ondersteuner De leerkracht van Jana gaf geen toestemming om deel te nemen aan het interview rond de ondersteuning aan Jana. Het gesprek met Jana, met de mama van Jana en met de ondersteuner vonden plaats begin juni 2019.
Achtergrondinformatie	<ul style="list-style-type: none"> - Jana heeft naast de diagnose ASS ook de diagnose DCD³⁴. Ten gevolge van beide diagnoses ondervindt Jana op schools (spelling, rekenen en automatisatie) en sociaal vlak moeilijkheden. (<i>ouder</i>) - De ondersteuner merkt op dat in deze school de zorg(leerkracht) de zorgvraag formuleert aan het ONW. Normaal gezien zou het initiatief van de leerkracht moeten komen. (<i>ondersteuner</i>) - Bij deze casus gebeurt er geen ondersteuning in de klas. (<i>ondersteuner</i>) - In het algemeen merkt de ondersteuner op dat de samenwerking met de school ook intenser wordt als er meer noden zijn. In de school van Jana zijn er enkele leerlingen met grotere noden, waardoor er meer aandacht naar hen uitgaat. De ondersteuner begrijpt wel dat de ouders van Jana meer nood hebben aan communicatie en ondersteuning.
Samenvatting	Jana krijgt type 9-ondersteuning omwille van haar diagnose ASS (autismespectrumstoornis). Jana heeft nood aan ondersteuning rond haar sociaal-emotioneel welbevinden. Volgende ondersteuningsdoelen zijn geformuleerd: leren omgaan met leeftijdsgenoten, functioneren in groep en omgaan met/erkennen van eigen emoties. Inhoudelijk bestaat de ondersteuning voor een belangrijk deel uit het uitpraten van conflicten in de klas/op school en het werken aan sociale vaardigheden. Jana krijgt ondersteuning samen met leerlingen met een gelijkaardige ondersteuningsnood, gezien de aard van haar problematiek (sociale vaardigheden). Gemiddeld genomen krijgt Jana 2u ondersteuning per week. Zowel qua vorm (bv. tijdstip, duur) als inhoud is er sprake van flexibiliteit in de ondersteuning. Ondersteuning aan de leerkracht is quasi afwezig.

³⁴ DCD staat voor **Developmental Coordination Disorder** of coördinatie-ontwikkelingsstoornis. Leerlingen met DCD hebben vaak moeite om bewegingen vloeiend uit te voeren. De coördinatie van alledaagse taken (bv. schrijven) loopt moeilijk. Leerlingen met DCD worden vaak omschreven als 'onhandig'. (Bron: UGent, z.j. *Wat is DCD?*. Op dcd.ugent.be. Geraadpleegd op 27 juni 2019 via http://bib-informatievaardigheden.thomasmore.be/uploads/8/9/4/3/89433886/stijlwijzer_3de_uitgave_augustus_2018.pdf)

Volgens de ondersteuner blijft de rol van de ouders beperkt tot de aanwezigheid op de overlegmomenten. Mama zelf voelt zich te weinig betrokken bij de ondersteuning aan Jana (**mate van betrokkenheid ouders**). Volgens de ondersteuner zorgt de huidige organisatie van het ONW (nl. ondersteuningsvragen worden geformuleerd door de school in plaats van door de ouders) ervoor dat er weinig rechtstreeks contact is tussen de ondersteuner en de ouders. De ondersteuner vraagt Jana regelmatig naar haar mening rond de ondersteuning (**mate van betrokkenheid leerling**).

Naast de ondersteuner worden de zorgleerkracht, de externe hulpverleners van het revalidatiecentrum, de leerkrachten en klasgenoten aangeduid als **betrokken bij de ondersteuning**. Mama en Jana beschouwen de hulpverlening vanuit het **revalidatiecentrum** als belangrijker dan deze vanuit het ONW. Mama wijst hierbij naar de brede aanpak van het revalidatiecentrum: er is aandacht voor Jana's welbevinden én haar schools functioneren. Op school vindt Jana dat de ondersteuner haar het meeste helpt. Wat **extra ondersteuning vanuit de school** betreft, vermelden de ondersteuner en de mama van Jana dat de zorgleerkracht soms individueel werkt met Jana rond bepaalde leerstof. Deze zorgbegeleiding gebeurt niet systematisch.

Samenwerking en communicatie: Er is slechts een beperkte samenwerking tussen de leerkracht en de ondersteuner. De ondersteuner informeerde de leerkracht bijvoorbeeld wel over het stappenplan waarmee ze met Jana en het groepje medeleerlingen gewerkt had rond het oplossen van conflicten, zodat hij hiernaar kan verwijzen in de klas. De samenwerking met de school verloopt in de eerste plaats verder via de zorgleerkracht (bv. informatie doorgeven over voorvallen op de speelplaats). Er is eveneens (zeer) weinig communicatie tussen de leerkracht en de ondersteuner (bv. wanneer worden de leerlingen uit de klas gehaald). Ook de communicatie tussen de mama van Jana en de leerkracht is beperkt. De ondersteuner en mama hebben de indruk dat de leerkracht weinig meegaat in de ondersteuning. Mama communiceert met de ondersteuner op de overlegmomenten en oudercontacten. Soms spreekt mama de ondersteuner rechtstreeks aan.

Mama en Jana zelf merken een gunstig **effect van de ondersteuning** op haar **sociaal functioneren**. De ondersteuner hoopt dat Jana elementen uit de ondersteuning opneemt, maar ze heeft de indruk dat Jana het geleerde onvoldoende omzet in de praktijk. Op het niveau van het psychosociaal welbevinden is het effect volgens de ondersteuner eveneens onduidelijk. De ondersteuning beoogt geen effect op het vlak van academisch functioneren.

Tevredenheid

- (**matig tevreden**) De **mama** van Jana is in het algemeen matig tevreden met de ondersteuning. Over het profiel van de ondersteuner (kennis en ervaring) en de opstart van de ondersteuning is ze tevreden. Ze is matig tevreden over het doel en de vorm van de ondersteuning. Er is geen ruimte om het ondersteuningsdoel bij te sturen doorheen het schooljaar. Vormelijk vindt mama het werken met Jana in een groepje leerlingen positief omdat het een mogelijk stigma verlaagt, anderzijds zou Jana nood hebben aan individuele ondersteuning. Volgens mama stelt er zich geen uitgesproken tekort aan ondersteuning,

maar Jana zou wel baat hebben bij extra uren ondersteuning. Ten slotte is mama duidelijk ontevreden over de communicatie en samenwerking met de school. De school zou onvoldoende gevolg geven aan de zorgvragen van mama, er is geen samenwerking met het revalidatiecentrum en mama krijgt te weinig feedback van de school. Mama zou enkel informatie krijgen van de school als ze hiernaar vraagt. Ook de communicatie met de ondersteuner is te beperkt en mama wenst in het algemeen meer betrokken te worden bij de ondersteuning aan haar dochter.

- **(overwegend tevreden)** Jana zelf is overwegend tevreden over de ondersteuning die ze krijgt. Ze beoordeelt deze met een 9,5/10 en heeft er positieve gevoelens bij.
- **(geen deelname)** De leerkracht nam niet deel aan het interview.
- **(matig tevreden)** De **ondersteuner** is eveneens matig tevreden over dit ondersteuningstraject. Over de opstart van de ondersteuning en het ondersteuningsdoel is de ondersteuning tevreden. Ze is echter matig tevreden over de invulling van de ondersteuning: ze wenst meer (samen) te werken met de leerkracht, in en met de klasgroep (bv. één-tegen-allenspel). De visie van de leerkracht strookt volgens de ondersteuner niet met het idee van ondersteuning in de klas. Ze hoopt dat ze doorheen de jaren vaardigheden zal verwerven om de ondersteuning gemakkelijker tot op de klasvloer te brengen (profiel ondersteuner).

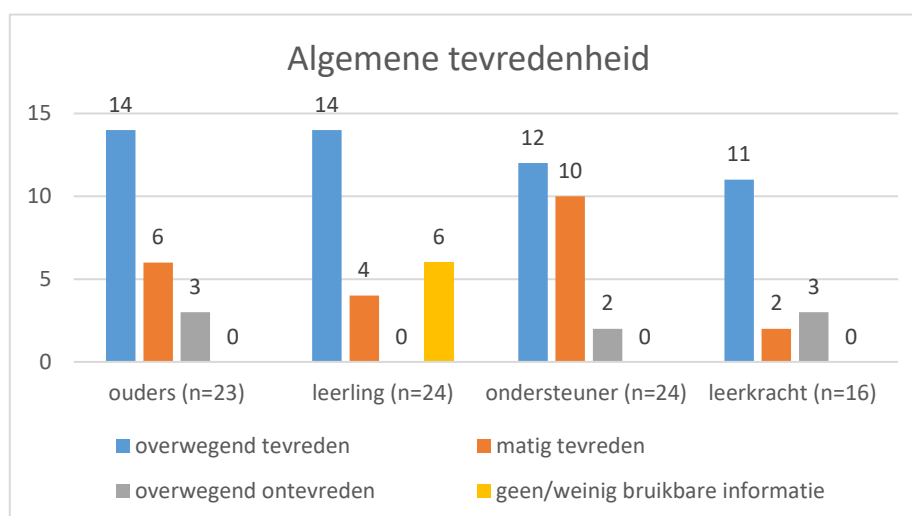
Hoofdstuk 4: Resultaten – horizontale analyse

Onderzoeksvraag 1 - Tevredenheid met de ondersteuning geboden door het ONW

Dit eerste deel van de resultaten beantwoordt de onderzoeksvraag naar de tevredenheid van de ouders, leerlingen, ondersteuners en leerkrachten met de ondersteuning geboden door het ONW. Paragraaf 1 geeft eerst een overzicht van de algemene tevredenheid van de bevroagde ouders, leerlingen, ondersteuners en leerkrachten. Hiertoe zijn de bevroagden telkens opgedeeld in drie groepen volgens hun algemene tevredenheid: overwegend tevreden, overwegend ontevreden en matig tevreden. Deze opdeling gebeurde op basis van de inschatting van de onderzoekers (zie hoofdstuk 3). Gezien de aard van dit onderzoek (kwalitatief case study onderzoek) en hiermee samenhangend het beperkt aantal casussen in de steekproef, benadrukken we dat deze opdeling inzake algemene tevredenheid niet generaliseerbaar is naar de gehele populatie van ouders, leerlingen, ondersteuners en leerkrachten. De volgende paragrafen (paragrafen 2, 3, 4 en 5) beschrijven over de casussen heen en per respondentengroep (respectievelijk ouders, leerlingen, ondersteuners en leerkrachten) enkele belangrijke thema's gerelateerd aan deze algemene tevredenheid of ontevredenheid. Thema's die eerst genoemd worden, zijn door een groter aantal bevroagden vermeld dan thema's die pas later aan bod komen. Hierbij volgen we de opdeling van de bevroagden in de drie groepen van algemene tevredenheid om het overzicht te bewaren.

1. Algemene tevredenheid per respondentengroep

Figuur 4.1 geeft voor de verschillende respondentengroepen (ouders, leerling, leerkracht en ondersteuner) de verdeling weer inzake algemene tevredenheid. Ongeveer twee derde van de bevroagde ouders en leerkrachten is overwegend tevreden met het ondersteuningstraject, respectievelijk 61% (14/23) en 69% (11/16). Bij de ondersteuners ligt de algemene tevredenheid lager: 50% van de hen (12/24) is overwegend tevreden. Ondersteuners zijn mogelijk kritischer ingesteld dan ouders en leerkrachten, omdat ze voor hun globale oordeel meer en andere parameters in rekening brengen dan de ouders en de leerkrachten. Bovendien hebben ze zicht op wat het 'ideale ondersteuningstraject' zou moeten inhouden en kunnen ze de ondersteuning aan de leerling in kwestie vergelijken met andere ondersteuningstrajecten, wat een invloed kan hebben op hun oordeel.



Figuur 4.1 Algemene tevredenheid ouders, leerlingen, leerkrachten en ondersteuners

De leerlingen zijn het meest tevreden. Ongeveer drie kwart (14/18, 78%) van de leerlingen van wie het interview voldoende (bruikbare) informatie opleverde, is overwegend tevreden met de ondersteuning. We zien ook een tendens in de beoordeling van de leerlingen wanneer we ze tegenover de beoordeling van de ouders plaatsen: de beoordeling van de leerling is steeds even positief of positiever dan de beoordeling van de ouder. We formuleren hierbij enkele kritische bedenkingen. Mogelijk baseren leerlingen hun algemene tevredenheid op minder parameters dan hun ouders (en leraren en ondersteuners) of krijgen bepaalde parameters (of aspecten van de ondersteuning) een zwaarder gewicht dan andere aspecten. Daarnaast zijn leerlingen misschien ook niet of slechts tot op zekere hoogte in staat om de ondersteuning genuanceerd te beoordelen. Ten slotte speelt sociale wenselijkheid bij de leerlingen mogelijk een grotere rol dan bij hun ouders.

Aangezien de steekproef bestaat uit leerlingen die ondersteuning krijgen vanuit enerzijds de types T2, T4, T6 en T7(auditief) en anderzijds de types basisaanbod, T3, T7(stos) en T9 én uit leerlingen van het kleuter-, basisonderwijs en secundair onderwijs gingen we ook per perspectief na of er zich een tendens voordoet in de algemene tevredenheid volgens type ondersteuning en onderwijsniveau. In deze steekproef blijken er meer ouders van leerlingen uit de eerste groep leerlingen, namelijk type T2, T4, T6 en T7(auditief), overwegend tevreden te zijn met het ondersteuningstraject dan ouders van de leerlingen uit de tweede groep (type basisaanbod, T3, T7(stos), T9). Wat de verdeling qua onderwijsniveau (kleuter-, basisonderwijs en secundair onderwijs) betreft zien we geen tendens; evenveel ouders uit het BaO en het SO zijn tevreden met de ondersteuning. Ook voor de leerlingen zien we geen duidelijk verschil in de algemene tevredenheid in functie van onderwijsniveau. Wat type ondersteuning betreft blijken de acht leerlingen uit de groep bestaande uit type T2, T4, T6 en T7(auditief) overwegend tevreden met de ondersteuning. De tevredenheid van de leerlingen uit de groep bestaande uit type basisaanbod, T3, T7(stos) en T9 varieert meer; zes zijn overwegend tevreden en vier van de tien leerlingen zijn matig tevreden met de ondersteuning. In de tevredenheid van de ondersteuners doen er zich geen patronen voor naargelang type ondersteuning of onderwijsniveau. Voor de leerkrachten ten slotte doet er zich evenmin een duidelijke tendens voor in de mate van tevredenheid volgens onderwijsniveau. Wanneer we kijken naar het type ondersteuning, zijn er meer leerkrachten uit de groep bestaande uit type basisaanbod, 3, 7(stos) en 9 dan leerkrachten uit de groep bestaande uit type T2, T4, T6 en T7 (auditief) (respectievelijk zes en twee) die niet deelnamen aan het onderzoek. De groep van de overwegend tevreden leerkrachten bevat meer leerkrachten van leerlingen die type T2, T4, T6 of T7(auditief)-ondersteuning krijgen dan die type basisaanbod, T3, T7(stos) of T9-ondersteuning krijgen (respectievelijk acht en drie). Deze tendensen suggereren meer tevredenheid bij ouders, leerlingen en leerkrachten van leerlingen die ondersteuning krijgen uit type T2, T4, T6 of T7(auditief) dan ouders, leerlingen en leerkrachten van leerlingen uit type basisaanbod, T3, T7(stos) of T9. Verder onderzoek bij een representatieve steekproef is nodig om deze bevindingen te repliceren en te generaliseren.

2. Algemene tevredenheid vanuit het perspectief van de ouders

Deze paragraaf geeft enkele belangrijke thema's weer die gerelateerd zijn aan de (on)tevredenheid van de ouders uit de steekproef over het ondersteuningstraject van hun zoon/dochter. We delen de ouders op in drie groepen naargelang hun algemene mate van tevredenheid: overwegend tevreden (groep 1; 14/23, 61%), overwegend ontevreden (groep 2; 3/23, 13%) en matig tevreden (groep 3; 6/23, 26%). Omdat één leerling meerderjarig was, werden haar ouders niet geïnterviewd.

2.1 De ouders zijn overwegend tevreden (n³⁵=14; groep 1)

Veertien van de 23 ouders³⁶ zijn overwegend tevreden over het ondersteuningstraject, namelijk de ouders van Louis (T7(auditief)-J-KO), Matthias (T6-J-KO), Ward (T6-J-BaO), Lander (T7(auditief)-J-BaO), David (T7(stos)-J-SO), Lucas (T4-J-SO), Lennert (T9-J-SO), Gerben (T9-J-SO), Tuur (T6-J-KO), Emma (T4-M-BaO), Simon (T4-J-SO), Maarten (T6-J-BaO), Yassin (T9-J-SO) en Amir (T9-J-SO). In wat volgt geven we een overzicht van de belangrijkste thema's die gerelateerd zijn aan hun overwegend positieve beoordeling. Daarna overlopen we ook enkele kritische opmerkingen, want ondanks hun algemene tevredenheid wezen deze ouders ook op elementen die voor verbetering vatbaar waren of elementen waarbij ze toch een kritische kanttekening maakten.

- **Thema 1: De sterke betrokkenheid van de ondersteuner en de goede relatie met de ondersteuner**

Een eerste belangrijk thema in de tevredenheid van de ouders verwijst naar de ingesteldheid van de ondersteuner en de relatie die de leerling heeft met de ondersteuner. Zo verwijzen enkele ouders naar de **sterke betrokkenheid en proactieve opstelling van de ondersteuner** en naar de **gemotiveerde, flexibele en constructieve houding** (ook ten opzichte van de leerkrachten). De mama van Ward (T6-J-BaO) geeft als voorbeeld dat de ondersteuner aanwezig was op enkele medische onderzoeken voor Ward, omdat de ondersteuner het belangrijk vond om goed geïnformeerd te zijn. De mama van Simon (T4-J-SO) beschrijft de ondersteuner als heel aangenaam en gedreven. Naar aanleiding van een voorval rond pestgedrag op school nam de ondersteuner het initiatief om de ouders in te lichten en dit voorval met de school te bespreken, hoewel dit eigenlijk buiten haar takenpakket valt. Ook de mama van David (T7(stos)-J-SO) vindt het positief dat de ondersteuner gemotiveerd en gedreven is, dat ze initiatief neemt en zich flexibel opstelt.

Citaat mama van David (T7(stos)-J-SO): Ze is een hele goede, die is supergemotiveerd. Zij heeft ook alle leerkrachten erop aangesproken dat hij veel spellingsfouten schrijft en ze stelt zich flexibel op.

Citaat ouders van Yassin (T9-J-SO): Ik krijg heel veel hulp van haar. Wij waarderen het heel erg. Zij doet het uit zichzelf.

Daarnaast wijzen enkele ouders op het belang van de **goede relatie tussen de ondersteuner en de leerling**. De mama van Lander (T7(auditief)-J-BaO) benadrukt dat de huidige ondersteuner Lander al meerdere jaren opvolgt, waardoor ze een goede relatie hebben opgebouwd. **Continuïteit in de begeleiding en/of ondersteuning aan de leerling** is volgens haar hiervoor essentieel. Ook de mama van Gerben (T9-J-SO) haalt dit aan. Enkele ouders verwijzen ook naar de rol van de ondersteuner als **vertrouwenspersoon voor de leerling**. De mama van Emma (T4-M-BaO) is tevreden met het feit dat de ondersteuner een luisterend oor biedt aan Emma als dat nodig is. Ook de mama van Simon (T4-J-SO) vindt het positief dat er ruimte is voor een persoonlijk gesprek tussen de leerling en de ondersteuner, wat zorgt voor een goede band tussen beiden en een ontspannen sfeer.

- **Thema 2: Het gepaste profiel van de ondersteuner**

Een tweede belangrijk thema is het gepaste profiel van de ondersteuner. De **nodige ervaring** van de ondersteuner en een **achtergrondopleiding** die aansluit bij de noden van de leerling worden als positieve elementen beschouwd. Zo haalt de mama van Lucas (T4-J-SO) aan dat de ondersteuner een achtergrondopleiding heeft in wiskunde/wetenschappen, wat past bij de ondersteuningsnood van Lucas (nl. het zoeken naar hulpmiddelen/aanpassingen zodat Lucas ondanks zijn motorische beperking de sterk wiskundige richting op school kan blijven volgen).

³⁵ T7(auditief)-J-KO (Louis, 6 jaar); T6-J-KO (Matthias, 4 jaar); T6-J-BaO (Ward, 7 jaar); T7(auditief)-J-BaO (Lander, 10 jaar); T7(stos)-J-SO (David, 12 jaar); T4-J-SO (Lucas, 15 jaar); T9-J-SO (Lennert, 13 jaar); T9-J-SO (Gerben, 13 jaar); T6-J-KO (Tuur, 6 jaar); T4-M-BaO (Emma, 10 jaar); T4-J-SO (Simon, 13 jaar); T6-J-BaO (Maarten, 11 jaar); T9-J-SO (Yassin, 18 jaar); T6-J-SO (Amir, 14 jaar)

³⁶ Eén van de 24 leerlingen is meerderjarig, waardoor haar ouders niet bevroegd werden.

- **Thema 3: De invulling (inhoud/vorm/omvang) van de ondersteuning is afgestemd op de noden van de leerling**

Ten derde speelt de tevredenheid over de invulling van de ondersteuning een rol in de algemene tevredenheid van de ouders. Het is voor hen belangrijk dat het **aantal uren ondersteuning (omvang)** afgestemd is op de noden van de leerling. Er zijn ouders die aangeven dat meer uren ondersteuning steeds zinvol ingevuld kunnen worden, maar ze blijven hierin realistisch gezien de mogelijkheden van het ONW. Een ander belangrijk element is het feit dat er ruimte is voor **individuele contactmomenten** tussen de leerling en de ondersteuner. De mama van Lander (T7(auditief)-J-BaO) merkt dat haar zoon daar nood aan heeft. Ook de mama van Lennert (T9-J-SO) vindt de één-op-één begeleiding ondersteuner-leerling belangrijk. Mocht de ondersteuning enkel gericht zijn op de leerkrachten, waar volgens deze mama het nieuwe ondersteuningsmodel op aanstuurt, dan zou dat voor haar kind een groot verlies zijn. Bovendien zou er dan belangrijke informatie verloren gaan.

Citaat mama van Lander (T7(auditief)-J-BaO): [...] omdat hij daar nood aan heeft. Ik heb hem dat eens gevraagd, 'Is dat nodig? Moeten we dat afschaffen of niet?' Hij zei: '[naam ondersteuner] is mijn vriendin en ik heb dat nodig'. [...] Ik denk dat die ook wel met dingen zitten als ze wat groter worden die ze willen bespreken met iemand die weet over wat ze praten en die niet hun mama is.

Citaat mama van Lennert (T9-J-SO): Voor mij werkt het volledig, maar als ze de nieuwe regels gaan toepassen gaat dat niet meer [...] dan is er geen contact meer met Lennert en dat zou niet oké zijn. [...] Dus ik heb chance dat zij nog wel werkt met de kinderen, want eigenlijk zou het zo niet meer zijn, dacht ik verstaan te hebben.

Het **tijdstip van de ondersteuning** is eveneens een belangrijk element voor enkele ouders. Belangrijk is dat de ondersteuning niet ten koste gaat van lesinhoud. De ondersteuning aan David (T7(stos)-J-SO) gebeurt tijdens een 'minder belangrijk' lesuur in plaats van tijdens een hoofdvak zoals wiskunde en Simon (T4-J-SO) hoeft evenmin lesinhoud te missen door zijn vrijstelling voor het vak waarin de ondersteuning plaatsvindt.

De afstemming van de **inhoud van de ondersteuning** op de noden van de leerling wordt aangehaald door de mama van Lander (T7(auditief)-J-SO) en Emma (T4-M-BaO), maar dit lijkt in mindere mate mee te spelen in de tevredenheid dan de vorm van de ondersteuning. We merken hierbij op dat ouders mogelijk minder zicht hebben op de eigenlijke inhoud van de ondersteuning, waardoor dit aspect minder doorweegt in hun algemene beoordeling, dan op de vormelijke aspecten van de ondersteuning (zoals omvang of tijdstip).

- **Thema 4: Goede samenwerking met de leerkrachten en de school voor gewoon onderwijs**

Een vierde belangrijk thema in de beleving van de ouders is de goede samenwerking (inclusief voldoende communicatie) met de leerkrachten en de school voor gewoon onderwijs. Ouders wijzen hierbij op het belang van de **open houding van de leerkrachten en van de school ten opzichte van inclusie in het algemeen en/of de ondersteuning in het bijzonder**. Zo noemt de mama van Louis (T7(auditief)-J-KO) het feit dat de leerkrachten voldoende aandacht hebben voor Louis' noden en dat er snel gehandeld en gecommuniceerd wordt indien nodig. Volgens de mama van Emma (T4-M-BaO) is de 'juiste' houding van de leerkracht essentieel om de ondersteuning vlot te laten verlopen.

Citaat mama van Louis (T7(auditief)-J-KO): Ja, wij zijn gewoon heel tevreden over de school, over de algemene klaswerking. [...] We hebben ook bewust voor deze school gekozen, dus ja. [...] Die leerkrachten zijn gewoon heel attent op hem en ze letten goed op of alles vlot verloopt. Als er een probleem is, wordt er ook snel gecommuniceerd en ingegrepen dus.

De mama van Lander (T7(auditief)-J-BaO) wijst op de goede samenwerking met de school voor gewoon onderwijs in het algemeen: de school houdt zich volgens haar aan de afspraken en zit op dezelfde golflengte als de ondersteuner. De mama van Gerben (T9-J-SO) vindt het positief dat er een open communicatie is met de school en dat deze steeds openstaat voor suggesties. Ook de school van Maarten (T6-J-BaO) levert de nodige inspanningen, wat volgens zijn mama blijkt geeft van een open houding ten opzichte van de ondersteuning. De

papa van Amir (T6-J-SO) geeft aan dat de school van bij de opstart van de ondersteuning bereid was om mee te werken en positief was over het ondersteuningstraject.

Citaat papa van Amir (T6-J-SO): Nee, iedereen stond klaar. 'We helpen je en het komt goed'. En ja, dat gaat perfect, dus dat is een goed teken voor ons. Iedereen staat klaar voor hem en voor ons. Hij krijgt alle steun. Dat is wat ik ook in het begin gezegd heb 'qua school, ben ik zeer tevreden'.

- **Thema 5: Voldoende betrokkenheid van de ouders (en van de leerling) bij beslissingen omtrent de ondersteuning**

Hoewel de absolute mate van betrokkenheid van de ouders bij de ondersteuning sterk verschilt tussen de casussen, is het belangrijk voor ouders dat ze het gevoel hebben **voldoende betrokken** te worden bij de beslissingen over de ondersteuning aan hun zoon/dochter. Wat die betrokkenheid precies inhoudt, varieert tussen de verschillende ouders. De mama van Lucas (T4-J-SO) vindt het positief dat bij beslissingen de verschillende partijen bevestigd worden en dat er rekening gehouden wordt met de verschillende visies, inclusief haar eigen visie als ouder. De mama van David (T7(stos)-J-SO) is eveneens van mening dat zij voldoende betrokken wordt bij beslissingen rond de ondersteuning. Gezien de ondersteuner het meeste zicht heeft op Davids gedrag op school, is het voor haar evident dat zij voorstellen formuleert en nadien pas de mening of het akkoord van de ouders vraagt. Hoewel de ouders van Tuur (T6-J-KO) slechts in beperkte mate betrokken zijn bij de ondersteuning van hun zoon, is zijn mama er eveneens zeer tevreden over.

In het gevoel van betrokkenheid bij de ondersteuning speelt de **communicatie naar de ouders** en het **overleg tussen de verschillende betrokkenen** een rol. Zo vindt de mama van Gerben (T9-J-SO) het positief dat beide ouders (de ouders zijn gescheiden) steeds beide volledig en correct geïnformeerd worden. Andere ouders, zoals de mama van David (T7(stos)-J-SO), merken op dat er slechts in beperkte mate gecommuniceerd wordt naar hen, maar ze geven aan geen nood te hebben aan meer communicatie.

De **betrokkenheid van de leerling** is belangrijk in de algemene beleving van slechts enkele ouders. De mama van Lucas (T4-J-SO) vindt het positief dat de ondersteuner en het zorgteam van de school voor gewoon onderwijs Lucas vragen wat voor hem het meest helpend kan zijn. Ook de mama van Gerben (T9-J-SO) vindt het positief dat er voldoende aandacht uitgaat naar de leerling zelf. De zorgcoach (van de school) en de ondersteuner werken op maat van de leerling. Gerben wordt betrokken bij beslissingen rond de ondersteuning en hij bepaalt mee wat er tijdens de ondersteuningsmomenten gebeurt.

Citaat mama van Gerben (T9-J-SO): Er wordt niets boven zijn hoofd beslist.

- **Thema 6: Positieve beleving van de ondersteuning door de leerling**

Een volgend thema is de **beleving van de ondersteuning door de leerling**. Ouders hechten belang aan de manier waarop hun zoon of dochter de ondersteuning percipieert. De mama van Emma (T4-M-BaO) is positief over de ondersteuning, omdat ze merkt dat Emma er positief tegenover staat en er zelfs naar uitkijkt. Ook de mama van Louis (T7(auditief)-J-KO) verwijst naar Louis' enthousiasme over de ondersteuning. Landers mama (T7(auditief)-J-BaO) twijfelt over de noodzaak van de ondersteuning, maar Lander zelf is duidelijk over zijn wens om de ondersteuning te behouden.

Citaat mama van Emma (T4-M-BaO): Ja, ik vind het eigenlijk heel positief. Emma is er ook positief over, ze kijkt er elke week naar uit.

Citaat mama van Lander (T7(auditief)-J-BaO): Moest dat wegvallen, denk ik niet dat die (d.i. Lander en zijn broer) zouden falen of moeilijkheden hebben, maar ik vond dat dat hun keuze was en bij hen was dat allebei heel duidelijk 'wat vraag jij nu?'. Dat (d.i. de ondersteuning) moest blijven.

- **Thema 7: Positieve elementen in de werking van het ondersteuningsmodel**

Ouders noemen ook enkele positieve kenmerken van het ondersteuningsmodel of de werking ervan, namelijk de **vraaggestuurde aanpak**, de aandacht die uitgaat naar de **sterktes van de leerling**, de **ondersteuning gericht aan de leerkracht** en het belang dat er een **aparte regeling** bestaat voor de **types T2, T4, T6 en T7(auditief)**.

De mama van Ward (T6-J-BaO) vindt de verandering van het eerdere GON-systeem naar het ondersteuningsmodel een positieve evolutie. Ze hoopt dan ook dat dit model behouden blijft. Ze verwijst in het bijzonder naar de **vraaggestuurde aanpak**. De mama van Lennert (T9-J-SO) wijst op de aandacht die er is voor de **sterktes** van haar zoon. Net zoals Lennerts mama vindt ook de mama van Simon (T4-J-SO) het positief dat er naast aandacht voor het disfunctioneren veel aandacht gaat naar het **positief functioneren** van haar zoon. De ondersteuner probeert hem bijvoorbeeld regelmatig complimenten te geven.

Citaat mama van Lennert (T9-J-SO): Dat ze vooral gingen kijken naar dingen waar hij goed in was en die dan ook benadrukken en dat doen ze wel, ze zien ook wel de dingen waar hij sterk in is. [...] zijn sterke kanten, dus dat is wel fijn dat dat niet alleen op het negatieve gericht is, maar vooral het positieve.

De mama van Tuur (T6-J-SO) vindt het belangrijk dat ook de **leerkracht** hulp en steun krijgt binnen dit ondersteuningsmodel, waardoor het voor de leerkracht mogelijk wordt om het lesgeven vol te houden. De mama van Maarten (T6-J-BaO) ten slotte wijst op **het belang van** (het behoud van een apart spoor voor) **de types T2, T4, T6 en T7(auditief)**. Ze waardeert deze types omwille van hun specifieke expertise en wenst dat ze behouden blijven. De mama van Maarten voegt daaraan toe dat het nodig is om voldoende tijd en middelen te voorzien om deze expertisecentra verder uit te bouwen en hun kennis up-to-date te houden. Voor type 6 evolueren de technische hulpmiddelen erg snel, waardoor het belangrijk is dat er voldoende personen de tijd en ruimte krijgen om zich hierover te (blijven) informeren.

Citaat mama van Maarten (T6-J-BaO): Als daar geen tijd en middelen meer voor zijn, om die expertise verder uit te bouwen, dan hollen we binnen dit en vijf jaar achter ten opzichte van Europa. En dat zou ik een heel erge zaak vinden.

- **Thema 8: Positief effect van de ondersteuning en/of afwezigheid van problemen op school**

Een volgend thema dat een rol speelt in de positieve beleving van de ondersteuning door de ouders is het **positieve effect van de ondersteuning** en/of de **afwezigheid van problemen op school**. De mama van Louis (T7(auditief)-J-KO) is tevreden met de ondersteuning omdat ze (onder andere) merkt dat die een gunstig effect heeft op zijn taalontwikkeling en omdat er zich geen problemen voordoen op school. Ook de papa van Matthias (T6-J-KO) is in het algemeen tevreden met de ondersteuning, omdat hij merkt dat er zich geen grote problemen voordoen op school en omdat Matthias vooruitgang boekt.

Citaat mama van Louis (T7(auditief)-J-KO): Dat alles goed verloopt op school zeker? Ik denk dat dat het mooiste voorbeeld is, als alles goed gaat. [...] Wij zijn eigenlijk in het algemeen heel tevreden over de volledige ondersteuning. Ik heb eigenlijk weinig aan te merken.

- **Thema 9: De ondersteuning maakt het mogelijk dat de leerling in het gewoon onderwijs functioneert**

Ten slotte verwijzen enkele tevreden ouders naar het feit dat de ondersteuning ervoor zorgt dat de leerling in het **gewoon onderwijs** kan (blijven) functioneren, zoals de mama van Gerben (T9-J-SO) en Ward (T6-J-BaO).

Citaat mama van Gerben (T9-J-SO): Zonder ondersteuning zou hij verdrongen zijn in het regulier onderwijs en ook op deze school met dit systeem [d.i. geen klassiek schoolsysteem, leerlingen werken in projecten en zeer zelfstandig].

Citaat mama van Ward (T6-J-BaO): Ik denk eerlijk gezegd dat anders Ward in het eerste leerjaar geen optie zou zijn. Dus ja, ik ben heel blij dat deze tussenoptie bestaat of dat deze kans er is.

Ondanks het feit dat de ouders in deze groep overwegend tevreden zijn over (het verloop van) de ondersteuning aan hun zoon/dochter, formuleren enkele ouders ook **kritische opmerkingen** of **elementen van ontevredenheid** omtrent de ondersteuning. We lijsten de drie belangrijkste elementen op.

- Wat het aantal uren ondersteuning betreft, haalt de mama van David (T7(stos)-J-SO) aan dat ze één extra uur ondersteuning per week goed zou vinden, vooral bij de start van het schooljaar. De mama van Tuur (T6-J-KO) vindt ook dat er nood is aan **extra uren ondersteuning** voor Tuur én voor de leerkracht. Ze denkt dat hij dan sneller en meer zou kunnen leren.

Citaat mama van Tuur (T6-J-KO): Meer uren nog, veel meer uren. Zowel voor Tuur als voor de juffrouw eigenlijk. Het is niet evident hoor, een kind met een beperking in de klas. Ze hebben Tuur niet alleen hè, er zitten nog andere kinderen in de klas. [...] Het is een super-juf hè, wat zij allemaal doet, maar hij moet echt wel begeleid worden. Het is niet van hem daar te zetten en 'kleur eens binnen de lijntjes', dat lukt niet. Eigenlijk zou er constant iemand moeten bijzitten... Dat gaat ook niet, maar toch veel meer uren om bijvoorbeeld knutselwerkjes te maken, voor die braille, voor zwemmen en turnen. Het is veel meer dan die braille alleen hè.

- De mama van Gerben (T9-J-SO) wijst op de **onduidelijkheid rond het recht op ondersteuning voor het volgende schooljaar**. Zoals hoger vermeld, benadrukt ze hierbij het belang van continuïteit in de ondersteuning. Het is volgens haar belangrijk dat de leerling meerdere jaren ondersteuning krijgt van dezelfde ondersteuner opdat ze een vertrouwensrelatie kunnen opbouwen doorheen de jaren.
- De mama van Emma (T4-M-BaO) is tevreden over de inhoud van de ondersteuning, maar ze vindt het jammer dat de ondersteuning uitsluitend op Emma's motorische moeilijkheden is afgestemd. De oorzaak hiervan is volgens haar dat het **gemotiveerd verslag** beperkt is tot **één type ondersteuning**. Naast Emma's nood aan type 4-ondersteuning is er ook behoefte aan steun op socio-emotioneel vlak.

2.2 De ouders zijn overwegend ontevreden (n³⁷=3, groep 2)

Drie ouders uitten tijdens het gesprek meermaals hun ongenoegen over diverse aspecten van de ondersteuning, met name de ouders van Ellen (T2-M-BaO), Thijs (T9-J-SO) en Sofie (T3-M-SO). Hun ontevredenheid is gerelateerd aan volgende thema's.

- **Thema 1: Moeizame samenwerking met de leerkrachten en de school voor gewoon onderwijs**

De mama van Thijs (T9-J-SO) drukt haar ontevredenheid uit over de **negatieve houding van sommige leerkrachten** ten opzichte van Thijs. Sommige leerkrachten zouden het gedrag van Thijs niet tolereren in hun les waardoor hij hun les niet (meer) mag volgen of ze schrijven demotiverende opmerkingen in zijn agenda. Mama spreekt over een 20/80 verhouding: 20% van de leerkrachten (inclusief de directie) zou goede intenties hebben, maar 80% raakt volgens haar geïrriteerd door Thijs' gedrag. Dit zorgt er gedeeltelijk voor dat inclusie voor Thijs op deze school niet mogelijk is.

Citaat mama van Thijs (T9-J-SO): Laat een kind met ASS af en toe eens een handboek vergeten. Moet dat zo met een uitroepteken en in het rood in de agenda staan? Ik vind dat heel teleurstellend. [...] De leerkrachten, je ziet aan die geïrriteerde berichten in zijn agenda, ze zijn gewoon geïrriteerd. Daarna herpakken ze zich wel, maar intussen heeft het wel in de agenda gestaan of is er gebeld of gemaaild.

Volgens de mama van Thijs (T9-J-SO) en de mama van Ellen (T2-M-BaO) is er **nood aan opleiding en coaching van de leerkrachten uit het gewoon onderwijs rond inclusief onderwijs**. Op dit moment beschikken de leerkrachten en de scholen voor gewoon onderwijs volgens Thijs' mama niet over de nodige capaciteiten om voldoende aandacht te kunnen hebben voor leerlingen met SOB en om op een gepaste manier met hen om te

³⁷ T2-M-BaO (Ellen, 11 jaar); T9-J-SO (Thijs, 13 jaar); T3-M-SO (Sofie, 12 jaar)

gaan. Ellens mama vindt dat leerkrachten meer ondersteund moeten worden in het zich eigen maken van de inclusie-ideologie.

Citaat mama van Thijs (T9-J-SO): Ik denk dat die scholen de capaciteiten niet hebben en ik denk ook... als zij niet alle leerkrachten een opleiding geven hoe ze moeten omgaan met hem, dan gaat het niet lukken. Dan werkt het niet.

Citaat mama van Ellen (T2-M-BaO): Misschien moet daar ook nog een grote switch komen hè, maar misschien in de overgangsfase om iedereen mee te krijgen, dat daar nog wel wat extra coaching nodig is. Het is vooral coaching aan de leerkrachten ook.

Daarnaast ervaart de mama van Thijs (T9-J-SO) de nood aan de **uitbouw van het zorgbeleid** in de school voor gewoon onderwijs. Als de school bijvoorbeeld een auticoach en -klas zou hebben, zouden de ouders niet moeten terugvallen op het buitengewoon onderwijs, waar de plaatsen beperkt zijn. De mama van Sofie (T3-M-SO) merkt op dat de uitbouw van het zorgbeleid op school erg **schoolafhankelijk** is (bv. mogelijke zorgmaatregelen). Mama baseert zich op de vergelijking tussen de school van Sofie en de school van Sofie's zus. Volgens mama zou het zorgbeleid op nationaal niveau georganiseerd moeten worden (bv. een zorgplan met mogelijke maatregelen per type problematiek), zodat er minder verschil is tussen de scholen voor gewoon onderwijs. Specifiek voor de casus van Sofie (T3-M-SO) vindt mama dat de school voor gewoon onderwijs meer open zou moeten staan voor **maatregelen of redelijke aanpassingen**. Ze wijst erop dat de school niet toelaat dat Sofie symbolen gebruikt in definities in plaats van deze woordelijk uit te schrijven, ondanks haar dyslexie.

- **Thema 2: De invulling (inhoud/vorm/omvang) van de ondersteuning is onvoldoende afgestemd op de noden van de leerling**

De ouders van Ellen (T2-M-BaO) en Thijs (T9-J-SO) uiten hun ontevredenheid over de **inhoud van de ondersteuning** aangezien deze onvoldoende is afgestemd op de ervaren noden van hun kind. De mama van Thijs (T9-J-SO) is van mening dat er te weinig gefocust wordt op het academisch functioneren van Thijs (onder andere studeren en plannen). Er gebeurt ook geen opvolging van de gemiste leerstof doordat de ondersteuning uit de klas en tijdens de les plaatsvindt of doordat sommige leerkrachten hem niet in hun les tolereren (zie hoger). De ondersteuner zou er volgens mama bijvoorbeeld voor kunnen zorgen dat Thijs ingevulde cursussen ter beschikking gesteld krijgt. Ellens mama (T2-M-BaO) vindt dat de ondersteuning te weinig gericht is op inclusie. Ellen wordt volgens haar te weinig betrokken bij klasactiviteiten en ze zou meer ingeschakeld kunnen worden bij praktische taken, zoals het tellen van kaartjes (fout/juist antwoord) bij een quiz in de klas. Ondanks de goede emotionele band tussen Ellen en de ondersteuner, heeft mama de indruk dat de ondersteuner te 'cognitief' is ingesteld. De ondersteuner is logopediste van opleiding en volgens mama werkt ze daardoor niet aan de 'juiste' zaken (inclusie in plaats van cognitie). De geboden ondersteuning is volgens mama te moeilijk voor Ellen.

Citaat mama Thijs (T9-J-SO): Redelijk weinig geënt op zijn studeren en plannen van studeren. Ik had eerder gehoopt dat... omdat wij hadden verwittigd dat hij het moeilijk zou hebben [...]. Behalve wat de agenda betreft, heeft hij een agendabuddy. Dan is die agenda zagezegd op punt, maar hij wordt niet op inhoudelijk vlak betreffende de lessen geholpen. Bijvoorbeeld: Wat moet ik doen wanneer ik leerstof mis, hoe moet ik die inhalen? Ik had wel gehoopt dat dat meer het geval zou zijn.

Naast de ontevredenheid over de inhoud van de ondersteuning formuleren beide ouders ook enkele opmerkingen over de **omvang van de ondersteuning**. In de eerste plaats wijzen zowel de mama van Thijs (T9-J-SO) als de mama van Ellen (T2-M-BaO) op een **tekort aan uren ondersteuning**. In beide casussen werd er naar oplossingen gezocht om dit tekort op te vangen, wat wijst op de noodzaak van extra begeleiding. In de casus van Thijs wordt het tekort aan ondersteuning vanuit het ONW opgevangen door de school voor regulier onderwijs, met name door de graadirecteur. Voor Ellen schakelde mama de hulp in van vrijwilligers tegen betaling. Deze vrijwilligers zijn studenten die in het kader van of in het verlengde van hun stage/masterproef elk één dag per week één-op-één begeleiding voorzien aan Ellen. Vanuit de school voor gewoon onderwijs kwam ook het initiatief om Ellen één dag per week te laten meehelpen in de kleuterklas, zodat de klasleerkracht ontzien werd.

Ondanks deze extra begeleiding ging Ellen na de paasvakantie op vraag van de school één dag per week niet naar school wegens een tekort aan begeleiding.

Citaat mama van Ellen (T2-M-BaO): Omdat de ondersteuning van, uh, de officiële [uren] voor de school onvoldoende is. [...] Want nu, na Pasen, moet ik ze donderdag thuis houden een dag, omdat er dan geen ondersteuning is. En, ja, dat zien ze niet zitten. [...]. Allee, dat is niet de bedoeling van inclusie, hè.

Daarnaast is de mama van Thijs (T9-J-SO) ontevreden over het **tijdstip van de ondersteuning**, dat **ten koste gaat van de lesinhoud**. Gezien de ondersteuning uit de klas plaatsvindt, mist Thijs leerstof. Er is geen begeleiding voorzien door de ondersteuner of door de school om deze leerstof in te halen.

- **Thema 3: Gebrek aan betrokkenheid vanwege de ondersteuner**

De ontevredenheid van de mama van Ellen (T2-M-BaO) en de mama van Sofie (T3-M-SO) omtrent de persoon van de ondersteuner heeft te maken met het **gebrek aan een proactieve opstelling van de ondersteuner**. De mama van Ellen (T2-M-BaO) vindt dat de communicatie van de ondersteuner onvoldoende gaat over het werken aan het eigenlijk ondersteuningsdoel (sociale participatie), zoals het maken van afspraken rond projectwerk in de klas zodat ook Ellen daaraan kan deelnemen. Ook neemt de ondersteuner volgens haar te weinig initiatief (onder andere in de samenwerking met de leerkracht) en is ze onvoldoende vooruitziend. De mama van Sofie (T3-M-SO) wijst op het tekort aan opvolging van Sofie door de ondersteuner. Volgens haar is het de taak van de ondersteuner om Sofie opdrachten te geven (bv. samenvatting, lijsten maken met de werkwoorden voor Frans) en hierover terug te koppelen naar haar.

- **Thema 4: De afwezigheid van het gewenste profiel van de ondersteuner**

Een ander element van ontevredenheid met betrekking tot de ondersteuner is het **tekort aan specifieke expertise**. Volgens de mama van Ellen (T2-M-BaO) werkt de ondersteuner te sterk vanuit haar opleiding als logopediste aan specifieke taalproblematieken en is dit dus te weinig afgestemd op de eigenlijke noden van Ellen. Over de eerdere begeleiding die Ellen kreeg, was mama wel tevreden.

Citaat mama van Ellen (T2-M-BaO): En, ja, in de plaats daarvan hebben we nu een logo gekregen die type twee helemaal niet kent. Ja, en dat is een, ik wil die niets, allee, dat is een brave madam en, uh, die zal het wel goed voorhebben, maar de expertise is er niet. En dat is wel jammer.

- **Thema 5: Onvoldoende betrokkenheid van de ouders bij beslissingen omtrent de ondersteuning**

Ontevredenheid blijkt ook gerelateerd aan het feit dat ouders het gevoel hebben **onvoldoende betrokken** te worden bij beslissingen omtrent de ondersteuning. Zo ervaart de mama van Sofie (T3-M-SO) een **gebrek aan communicatie** (met de ondersteuner in het bijzonder) over de inhoud van de ondersteuning, waardoor ze onvoldoende zicht heeft op wat de ondersteuning juist inhoudt. Er zijn ook **te weinig overlegmomenten**.

- **Thema 6: Onvoldoende effect van de ondersteuning**

Een laatste thema in de negatieve beleving van de ondersteuning is het feit dat de ze **onvoldoende effect** heeft. De mama van Sofie (T3-M-SO) merkt weinig tot geen effect van de ondersteuning, de ondersteuningsdoelen worden volgens haar niet bereikt. Mama ziet het huidige schooljaar zelfs als een 'verloren' jaar voor haar dochter.

Citaat mama van Sofie (T3-M-SO): Het heeft eigenlijk..., het is een verloren jaar geweest in mijn ogen.

Hoewel deze groep geïnterviewde ouders overwegend ontevreden zijn, noemen zij ook enkele **positieve elementen** rond de ondersteuning aan hun zoon/dochter. Deze elementen sluiten in grote mate aan bij de thema's van tevredenheid bij de overwegend tevreden ouders:

- de goede **relatie** tussen de leerling en de ondersteuner (bv. Ellen, T2-M-BaO; Thijs, T9-J-SO);
- de vlotte initiële **samenwerking met de school** voor gewoon onderwijs: de school van Thijs (T9-J-SO) voorzag een rondleiding voor Thijs op school voor de eigenlijke start van het schooljaar zodat hij al kon kennismaken met zijn nieuwe schoolomgeving;
- **voldoende betrokkenheid van de ouders** bij de ondersteuning (bv. Thijs, T9-J-SO);
- enkele positieve elementen in de werking van het ondersteuningsmodel: ondersteuning **in de klas** en **leerkrachtgerichte** ondersteuning (bv. Ellen, T2-M-BaO), aandacht voor **sterktes van de leerling** door de school en de ondersteuner (bv. Thijs, T9-J-SO);
- het **positief effect** van de ondersteuning op het welbevinden van de leerling: ondanks de afwezigheid van het beoogde effect op het academisch functioneren van Sofie (T3-M-SO) zorgt de ondersteuning, in het bijzonder de praktische hulpmiddelen zoals de examenplanning, voor houvast en heeft deze volgens mama een geruststellend effect op Sofie.

2.3 De ouders zijn matig tevreden (n³⁸=6, groep 3)

Zes ouders, namelijk de ouders van Jonas (T4-J-BaO), Jana (T9-M-BaO), Yaro (T3-J-BaO), Bram (T7(stos)-J-SO), Michael (TBA-J-BaO) en Amber (TBA-M-SO), zijn in het algemeen matig tevreden met de ondersteuning aan hun zoon/dochter. Dit wil zeggen dat ze tevreden zijn over sommige aspecten van de ondersteuning, maar over andere aspecten slechts matig tevreden of ontevreden.

Elementen van tevredenheid die deze ouders noemen, sluiten sterk aan bij de thema's van tevredenheid die naar voren kwamen bij de groep van de overwegend tevreden ouders (groep 1), namelijk:

- de gepaste ingesteldheid van de ondersteuner en de goede relatie met de ondersteuner, met name de **betrokkenheid** en **proactieve opstelling van de ondersteuner** (bv. Amber, TBA-M-SO), de rol van de ondersteuner van **vertrouwenspersoon** voor de leerling (bv. Yaro, T3-J-BaO);
- het gepaste profiel van de ondersteuner: **kennis en ervaring** (bv. Jana, T9-M-BaO);
- de omvang en vorm van de ondersteuning die voldoende is afgestemd op de noden van de leerling: voldoende **uren ondersteuning** (bv. Amber, TBA-M-SO) en het tijdstip ervan zodat de **ondersteuning niet ten koste** gaat van de **lesinhoud** (bv. de ondersteuning gebeurt in de les bij Jonas (T4-J-BaO) en tijdens de middagpauze bij Bram (T7(stos)-J-SO);
- voldoende **betrokkenheid van de ouders** (bv. Yaro, T3-J-BaO en Bram, T7(stos)-J-SO);
- het **positieve effect** van de ondersteuning op de leerling (bv. Michael, TBA-J-BaO).

Wanneer ouders matig tevreden zijn over bepaalde aspecten van de ondersteuning wijst dit vaak op tevredenheid met een gedeelte van bijvoorbeeld de inhoud van de ondersteuning (maar een zekere ontevredenheid over andere aspecten) of een hiaat in de aanpak van de school. We bespreken hieronder thematisch enkele elementen van matige tevredenheid.

- **Thema 1: Gedeeltelijk positief over de vorm en omvang van de ondersteuning**

Wat de vorm van de ondersteuning betreft, vindt de mama van Jana (T9-M-BaO) het positief dat de ondersteuner **medeleerlingen betrekt** bij de ondersteuning, wat mogelijk minder stigmatiserend is dan individuele ondersteuning. Niettemin heeft Jana nog steeds nood aan **individuele ondersteuning**, terwijl de frequentie ervan doorheen het schooljaar is afgenomen. De ouders van Jana (T9-M-BaO) en van Michael (TBA-

³⁸ T4-J-BaO (Jonas, 9 jaar); T9-M-BaO (Jana, 10 jaar); T3-J-BaO (Yaro, 10 jaar); T7(stos)-J-SO (Bram, 15 jaar); TBA-J-BaO (Michael, 10 jaar); TBA-M-SO (Amber, 13 jaar)

J-BaO) wijzen niet expliciet op een tekort aan ondersteuning, maar beide ouders schatten in dat hun zoon/dochter baat zou hebben bij **meer ondersteuning**.

- **Thema 2: Gedeeltelijk positief over de samenwerking met de leerkrachten en de school voor gewoon onderwijs**

De papa van Bram (T7(stos)-J-SO) is ervan overtuigd dat de school van zijn zoon een 'goede' school is. Hij staft dit door te verwijzen naar de constructieve en degelijke aanpak van het pestgedrag van Bram. Over de **leermethodologie** is de papa van Bram echter minder tevreden, aangezien die onvoldoende is afgestemd op de noden/behoefte van Bram. Volgens hem zijn de **leerkrachten** hiervoor **onvoldoende opgeleid**.

Ten slotte zijn er ook enkele elementen waarover deze groep ouders ontevreden is. Deze elementen zijn sterk gelijkend op de hogergenoemde thema's van ontevredenheid door de groep overwegend ontevreden ouders (zie 2.2).

- **Thema 1: Onvoldoende samenwerking met de leerkrachten en de school voor gewoon onderwijs**

De ouders van Jonas (T4-J-BaO) en Jana (T9-M-BaO) merken op dat de **school niet (volledig) tegemoetkomt aan de problematiek of moeilijkheden** van hun zoon/dochter. Jana's mama (T9-M-BaO) heeft de indruk dat de school 'weinig oor heeft naar de zorgen die zij zich als ouder maakt', onder andere omdat Jana geen gedragsmoeilijkheden vertoont, zodat ze de klas niet stoort en de nood aan ondersteuning bijgevolg minder 'dringend' is. Jana's mama (T9-M-BaO) geeft ook aan dat communicatie vanuit de school enkel op initiatief van de ouders gebeurt en ze wijst voornamelijk op een **tekort aan feedback van de school en/of leerkracht**. De ondersteuner zou zich volgens mama wel inspinnen om haar zo veel mogelijk in te lichten. Ook de ouders van Jonas (T4-J-BaO) hebben de indruk dat de school voor gewoon onderwijs de ernst van de problematiek van Jonas **onvoldoende erkent** en bijgevolg de noodzaak van de ondersteuning niet ervaart. De school hanteert volgens de ouders van Jonas zijn schoolresultaten als indicator voor de nood aan ondersteuning (en deze zijn voldoende), maar de leraren hebben te weinig aandacht voor het welbevinden van hun zoon. De school staat bijgevolg weigerachtig ten opzichte van het gebruik van Jonas' hulpmiddel (laptop), dat hij enkel tijdens één bepaalde les kan gebruiken. Daarnaast wijzen de ouders van Jonas (T4-J-BaO) op het **tekort aan informatieoverdracht tussen leerkrachten** van de verschillende leerjaren. Zo werd het hulpmiddel van Jonas waarmee hij kon aangeven of hij hulpvragen had niet overgedragen naar het volgende leerjaar. De school van Jonas (T4-J-BaO) zou ook **niet of te laat de vraag** gesteld hebben **voor ondersteuning vanuit het ONW**, waardoor de ondersteuning pas laat werd opgestart.

De mama van Amber (TBA-M-SO) haalt aan dat het zorgbeleid op de school van haar dochter heel uitgebreid is, maar ze vindt dat er **onduidelijkheid** bestaat over welke concrete **zorgmaatregelen** mogelijk zijn. Soms bereikt deze informatie mama eerder laat en enkel wanneer ze zelf een probleem uitspreekt.

Citaat mama van Amber (TBA-M-SO): Er zijn heel veel tools op school, die wij als ouders eigenlijk niet kennen. Dus het is niet dat je zegt van 'hier is een hele lijst en kijk eens als ouder waar je van denkt dat je kind nood aan heeft' [...] Stilletjes aan kom ik er wel, omdat wij voldoende zorggesprekken hebben, kom ik wel elke keer meer en meer te weten, maar het is niet dat de school daarin heel open is.

Volgens de ouders van Jonas is er **te weinig samenwerking tussen de ondersteuning en de school voor gewoon onderwijs**, hoewel er dit schooljaar een positieve evolutie merkbaar is.

Citaat ouders van Jonas (T4-J-BaO): Het is moeilijk om de juiste hulp te krijgen. Het bestaat allemaal wel, maar het is niet zo vanzelfsprekend. Ik zou denken dat in een perfecte wereld, het de school zou zijn die bepaalde diensten aanbiedt die een meerwaarde kunnen bieden. Er wordt te veel op eilanden geredeneerd: het eiland 'school', het eiland 'ondersteuning'. De verbinding daartussen is soms redelijk vaag.

En de mama van Amber (TBA-M-SO) suggereert dat scholen voor gewoon onderwijs onderling meer zouden moeten samenwerken. In plaats van dat elke school een eigen zorgbeleid ontwikkelt en maatregelen afspreekt, zouden de afspraken en hulptools die ontwikkeld worden in en door één school ook voor andere scholen raadpleegbaar moeten zijn.

- **Thema 2: Onvoldoende betrokkenheid van de ouders bij beslissingen omtrent de ondersteuning**

De mama van Jana (T9-M-BaO) wijst op een **tekort aan overleg** met de ouders. Op het eindoverleg waren de ouders niet aanwezig en er was geen tussentijds overleg rond Jana's traject. De zorgleerkracht gaf mama wel de kans om vragen/bedenkingen door te geven aan haar, zodat ze die op het overleg over de broer van Jana (die ook ondersteuning krijgt van deze ondersteuner) kon voorleggen.

- **Thema 3: De betrokkenheid van de ondersteuner beantwoordt niet aan de nood van de ouders om geïnformeerd te worden over de ondersteuning**

De mama van Yaro (T3-J-BaO) ervaart de **nood aan meer communicatie**, in het bijzonder **met de ondersteuner**. Ze wenst meer op de hoogte gehouden worden over de ondersteuning aan Yaro. Ze begrijpt dat de ondersteuner inhoudelijk geen gedetailleerde informatie kan geven gezien de vertrouwensrelatie die hij heeft met Yaro, maar ze wenst bijvoorbeeld wel te weten wanneer Yaro ondersteuning krijgt.

Citaat mama van Yaro (T3-J-BaO): Het zou wel fijn zijn als je om de twee, als je twee keer in de week langs mijn kind komt, dat je me ook aan het eind van de week laat weten van 'ik ben bij Yaro geweest'. [...] Want hij moet wel een vertrouwd iemand hebben om te kunnen praten, vind ik.

Ze geeft een voorbeeld van een negatieve ervaring met de ondersteuner. Nadat Yaro met de ondersteuner over zelfdoding had gesproken, dreigde Yaro met zelfdoding in een gesprek met zijn mama. Hij vertelde mama nadien dat hij samen met de ondersteuner over zelfdoding had gesproken. Mama vindt het ongepast dat de ondersteuner haar niet had ingelicht over dit gespreksonderwerp. Mama heeft echter nog geen contact opgenomen met de ondersteuner om dit voorval uit te klaren.

Citaat mama van Yaro (T3-J-BaO): En toen zei hij: '(naam ondersteuner) heeft het daar met mij over gehad'. Dus ik vind het minder dat (naam ondersteuner) het daar zomaar over gehad heeft zonder ons te raadplegen. En hem zo nieuwsgierig heeft gemaakt. [...] Dat (naam ondersteuner) dat (idee zelfdoding) in zijn hoofd heeft willen zetten.

2.4 Conclusie perspectief van de ouders

De thema's van tevredenheid en ontevredenheid van de bevroegde ouders zijn voor een groot deel overlappend: waar bijvoorbeeld de betrokkenheid en proactieve opstelling van de ondersteuner een belangrijk thema is in de tevredenheid van de overwegend tevreden ouders, zien we het gebrek daaraan als een reden tot ontevredenheid bij de ouders. Tabel 4.1 geeft een overzicht van de belangrijkste thema's gerelateerd aan de tevredenheid en/of ontevredenheid van de bevroegde ouders.

Tabel 4.1

Thema's gerelateerd aan tevredenheid/ontevredenheid van de ouders

Thema's van tevredenheid	Thema's van matige tevredenheid/ontevredenheid
De sterke betrokkenheid van de ondersteuner en de goede relatie met de ondersteuner - Betrokkenheid en proactieve opstelling van de ondersteuner	Een tekort aan ervaren betrokkenheid van de ondersteuner - Gebrek aan proactieve opstelling van de ondersteuner

<ul style="list-style-type: none"> - Goede relatie tussen de leerling en de ondersteuner (en het belang van continuïteit in de ondersteuning voor en door deze relatie) - Rol van ondersteuner als vertrouwenspersoon 	<ul style="list-style-type: none"> - Betrokkenheid van ondersteuner beantwoordt niet aan de nood van de ouders om geïnformeerd te worden over de ondersteuning
<p>Het gepaste profiel van de ondersteuner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ervaring en achtergrondopleiding 	<p>De afwezigheid van het gewenste profiel van de ondersteuner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tekort aan specifieke expertise
<p>De invulling (inhoud/vorm/omvang) van de ondersteuning is afgestemd op de noden van de leerling</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inhoud van de ondersteuning is afgestemd op de noden van de leerling (inhoud) - Voldoende aantal uren ondersteuning (omvang) - Belang individueel contact met leerling (vorm) - Tijdstip van de ondersteuning: de ondersteuning gaat niet ten koste van de lesinhoud (vorm) 	<p>De invulling (inhoud/vorm/omvang) van de ondersteuning is onvoldoende afgestemd op de noden van de leerling</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inhoud van de ondersteuning is niet afgestemd op de noden van de leerling (inhoud) - Tekort aantal uren ondersteuning (omvang) - Tijdstip van de ondersteuning: de ondersteuning gaat ten koste van lesinhoud (vorm)
<p>De goede samenwerking met de leerkrachten en de school voor gewoon onderwijs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Open houding van de leerkrachten en de school ten opzichte van inclusie en/of ondersteuning 	<p>De moeizame samenwerking met leerkrachten en de school voor gewoon onderwijs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Negatieve houding van sommige leerkrachten - Nood aan coaching en opleiding van leerkrachten rond inclusief onderwijs - Nood aan uitbouw van het zorgbeleid op school - Nood aan meer openheid op school rond maatregelen en redelijke aanpassingen - Zorgbeleid is sterk schoolafhankelijk
<p>Voldoende betrokkenheid van de ouders (en van de leerling) bij beslissingen omtrent de ondersteuning (o.a. communicatie)</p>	<p>Onvoldoende betrokkenheid van de ouders bij beslissingen omtrent de ondersteuning</p>
<p>Positieve beleving van de ondersteuning door de leerling</p>	
<p>Positieve elementen in de werking van het ondersteuningsmodel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aandacht voor de sterktes van de leerling - Vraaggestuurd werken - Leerkrachtgericht werken - Belang van (het behoud van) een apart spoor voor de ondersteuning type 2, 4, 6 en 7 (omwille van specifieke expertise) 	<p>Negatieve elementen in de werking van het ondersteuningsmodel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Onduidelijkheid rond recht op ondersteuning voor volgende schooljaren (cf. continuïteit in de ondersteuning) - Ondersteuning beperkt tot type ondersteuning opgenomen in het (gemotiveerd) verslag
<p>Positief effect van de ondersteuning en afwezigheid van problemen op school</p>	<p>Onvoldoende effect van de ondersteuning</p>

De ondersteuning maakt het mogelijk voor de leerling om in het regulier onderwijs te functioneren	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

3. Algemene tevredenheid vanuit het perspectief van de leerlingen

Ook voor het perspectief van de leerling formuleren we enkele thema's die gerelateerd zijn aan hun (on)tevredenheid met de ondersteuning. Net zoals bij het perspectief van de ouders delen we de 24 leerlingen op in drie groepen. Het gesprek met zes leerlingen leverde weinig tot geen bruikbare informatie op ten gevolge van hun jonge leeftijd en/of de aard van de problematiek. Veertien van de overige 18 leerlingen (groep 1) zijn overwegend tevreden met de ondersteuning. Geen enkele leerling is overwegend ontevreden en vier leerlingen (groep 2) zijn matig tevreden.

3.1 De leerlingen leveren weinig tot geen bruikbare informatie (n³⁹=6)

Het gesprek met zes van de 24 leerlingen leverde onvoldoende informatie op over hun tevredenheid met de ondersteuning. Het gesprek met Louis (T7(auditief)-J-KO), Matthias (T6-J-KO), Ward (T6-J-BaO) en Tuur (T6-J-KO) leverde te weinig (bruikbare) informatie op door hun **jonge leeftijd**. Ze hebben maar weinig zicht op de invulling en organisatie van de ondersteuning en zijn onvoldoende in staat om de ondersteuning te beoordelen. De leerlingen Ellen (T2-M-BaO) en Thijs (T9-J-SO) gaven eveneens weinig tot geen bruikbare informatie. Door de **aard van de problematiek** is Ellen niet in staat om de ondersteuning te beoordelen. Bij Thijs speelt de aard van de problematiek ook een rol, samen met zijn uitgesproken negatieve houding ten opzichte van school en school gerelateerde zaken.

3.2 De leerlingen zijn overwegend tevreden (n⁴⁰=14, groep 1)

Veertien van de 24 geïnterviewde leerlingen zijn overwegend tevreden met de ondersteuning, namelijk Lander (T7(auditief)-J-BaO), David (T7(stos)-J-SO), Lucas (T4-J-SO), Lennert (T9-J-SO), Gerben (T9-J-SO), Emma (T4-M-BaO), Simon (T4-J-SO), Maarten (T6-J-BaO), Valérie (T2-M-SO), Yassin (T9-J-SO), Amir (T6-J-SO), Jonas (T4-J-BaO), Jana (T9-M-BaO) en Bram (T7(stos)-J-SO). In wat volgt bespreken we eerst de belangrijkste thema's waaraan hun algemene positieve beleving van de ondersteuning is gerelateerd. Nadien geven we een overzicht van enkele aspecten waarover deze leerlingen minder tevreden zijn, ondanks hun algemene positieve beleving.

- **Thema 1: De ondersteuner als steun of vertrouwenspersoon**

Sommige leerlingen zijn positief over de ondersteuner omdat ze hem/haar ervaren als **steun** of omdat hij/zij de rol opneemt van **vertrouwenspersoon**. Maarten (T6-J-BaO) bijvoorbeeld geeft aan dat het hem gerust stelt te weten dat hij bij iemand terecht kan met vragen, hoewel dat nog niet vaak nodig is geweest. Valérie (T2-M-SO) zegt dat de ondersteuner haar helpt om niet op te geven en haar daarin steunt, wat haar moed geeft om door te zetten. Emma (T4-M-BaO) verwijst specifiek naar de rol van de ondersteuner als vertrouwenspersoon ('luisterend oor'). Ze is blij met de ondersteuning, omdat ze de gesprekjes met de ondersteuner nodig heeft. Er zijn ook enkele leerlingen die in hun algemene beoordeling verwijzen naar de 'belangrijke' rol van de ondersteuner, maar ze kunnen die rol niet concretiseren.

Citaat Maarten (T6-J-BaO): Nee, ik vind dat wel rustgevend dat die er zijn voor u. En als je dan iets hebt van een vraag omdat je daar bij kunt. Maar dat heb ik nog niet echt zo vaak gedaan.

Citaat Emma (T4-M-BaO): Altijd naar mij luisteren, een oortje hebben naar mij.

³⁹ T7(auditief)-J-KO (Louis, 6 jaar); T6-J-KO (Matthias, 4 jaar); T6-J-BaO (Ward, 7 jaar); T6-J-KO (Tuur, 6 jaar); T2-M-BaO-ONW1 (Ellen, 11 jaar); T9-J-SO (Thijs, 13 jaar)

⁴⁰ T7(auditief)-J-BaO (Lander, 10 jaar); T7(stos)-J-SO (David, 12 jaar); T4-J-SO (Lucas, 15 jaar); T9-J-SO (Lennert, 13 jaar); T9-J-SO (Gerben, 13 jaar); T4-M-BaO (Emma, 10 jaar); T4-J-SO (Simon, 13 jaar); T6-J-BaO (Maarten, 11 jaar); T2 - M-SO (Valérie, 21 jaar); T9-J-SO (Yassin, 18 jaar); T6-J-SO (Amir, 14 jaar); T4-J-BaO (Jonas, 9 jaar); T9-M-BaO (Jana, 10 jaar); T7(auditief)-J-SO (Bram; 15 jaar)

- **Thema 2: Het positief effect van de ondersteuning**

Het merendeel van de leerlingen in deze steekproef geeft aan positieve gevoelens te ervaren bij/tijdens de ondersteuning. Enkele emoties die genoemd worden, zijn blij, dankbaar, trots, nieuwsgierig, enthousiast. Leerlingen verklaren deze positieve gevoelens onder andere door te wijzen op het feit dat de ondersteuner hen **helpt** en/of op het gunstig effect van de ondersteuning voor hun **schools presteren**. Jonas (T4-J-BaO) en Lennert (T9-J-SO) voelen zich geholpen door de ondersteuner. Gerben (T9-J-SO) is blij én dankbaar met de hulp die hij krijgt van de ondersteuner, want dankzij de ondersteuner behaalt hij betere punten.

Citaat Jonas (T4-J-BaO): En ik ben blij dat ik veel word geholpen. [...] Ja. Omdat het mij echt helpt.

Citaat Lennert (T9-J-SO): [vraag interviewer: Ben je blij dat je ernaar toe kan?] Ja. [vraag interviewer: Waarom?] Omdat die mij hard helpt enzo.

- **Thema 3: De invulling (vorm/omvang) van de ondersteuning is afgestemd op de noden van de leerling**

Het merendeel van de bevroegde leerlingen geeft aan dat het **aantal uren ondersteuning** voor hen volstaat. Ze hebben geen nood aan meer (of andere) ondersteuning.

Citaat Lennert (T9-J-SO): [Heb je soms het gevoel dat je meer of andere ondersteuning zou kunnen gebruiken?] Nee.

Citaat Gerben (T9-J-SO): Euh nee, daar heb ik geen nood aan en ook geen hulp nodig.

Eén leerling (Bram (T7(auditief)-J-SO) vindt het positief dat de ondersteuning doorgaat tijdens de middagpauze omdat hij op die manier geen leerstof mist. Hoewel hij het jammer vindt dat hij niet met zijn vrienden kan lunchen, is het positief dat de ondersteuning **niet ten koste van lesinhoud** gaat.

Hoewel deze groep leerlingen overwegend tevreden is met de ondersteuning, geven enkele leerlingen toch nog knelpunten aan of zaken die kunnen verbeterd worden; ze hebben allemaal betrekking op de invulling van de ondersteuning.

- **Thema 1: De invulling (omvang/vorm) van de ondersteuning is niet volledig afgestemd op de noden van de leerling**

Enkele leerlingen denken dat **meer uren ondersteuning (omvang)** zinvol zouden kunnen zijn, al noemen ze dit niet als een uitgesproken nood. Emma (T4-M-BaO) wenst extra uren ondersteuning voor wiskunde. David (T7(stos)-J-SO) zou enkel tijdens de examenperiode een extra uur ondersteuning willen. Simon (T4-J-SO) ten slotte zou de extra ondersteuning positief vinden om (nog) meer samenvattingen te kunnen maken ter voorbereiding van testen en examens.

Eén leerling, Simon (T4-J-SO) is matig positief over het **tijdstip van de ondersteuning** (vorm). Hij vindt het jammer dat hij de meer 'ontspannen lessen' mist (bv. godsdienst), maar eigenlijk vindt hij deze lessen niet zo belangrijk en is het beter dat hij die tijd gebruikt om testen en examens voor te bereiden. Een andere leerling, Valérie (T2-M-SO) heeft eerder nood aan **individuele ondersteuning buiten de klas** (vorm), omdat de drukke klasgroep haar afleidt als de ondersteuning plaatsvindt in de klas

Citaat Valérie (T2-J-SO): Ja, het is de drukte. Dat zou ik eigenlijk minder willen. Niet te veel ondersteuning, dat is wel goed. Nee, ik denk gewoon meer de drukte.

3.3 De leerlingen zijn matig tevreden (n⁴¹=4, groep 2)

Vier leerlingen zijn matig tevreden over de ondersteuning, namelijk Yaro (T3-J-BaO), Michael (TBA-J-BaO), Amber (TBA-M-SO) en Sofie (T3-M-SO). Ze noemen enkele elementen waar ze tevreden over zijn, maar meer elementen waar ze matig tevreden of ontevreden over zijn.

De elementen van tevredenheid sluiten aan bij de thema's van tevredenheid genoemd door de overwegend tevreden leerlingen (groep 1):

- de **rol van de ondersteuner als vertrouwenspersoon**: Amber (TBA-M-SO) heeft een goede relatie met de ondersteuner. Ze heeft het gevoel dat ze vrijuit kan spreken tegen haar.

Citaat Amber (TBA-M-SO): Ja, ze is echt iemand waar je alles tegen kan zeggen. Niet echt een vriendin, maar daar kan je heel veel tegen zeggen.

- het **positieve effect van de ondersteuning**: Amber (TBA-M-SO) is in het algemeen tevreden met de ondersteuning, want zonder ondersteuning zou 'ze niet staan waar ze nu staat' (effect). Sofie (T3-M-SO) voelt zich geholpen door de ondersteuning (hulp), vooral bij het maken van samenvattingen en het opstellen van een planning voor de examenperiode.

Thema's van ontevredenheid die ertoe leiden dat deze vier leerlingen slechts matig tevreden zijn over de ondersteuning, zijn de volgende.

- **Thema 1: Tijdstip van de ondersteuning valt samen met een 'leuke' les**

Zoals ook opgemerkt werd door een overwegend tevreden leerling, drukken enkele leerlingen hun ontevredenheid uit over het **tijdstip van de ondersteuning**, met name over het feit dat de ondersteuning samenvalt met een les die ze als 'leuk' percipiëren.

Citaat Amber (TBA-M-SO): Ja, ik vind dat wel lief dat die dat doet allemaal, maar soms is dat ook wel een beetje ambetant. Dat is het leukste vak, omdat ja [...] die leerkracht is leuk en ja dan moet je uit de klas gehaald worden.

Citaat Sofie (T3-M-SO): Ik vind dat niet fijn om daar naartoe te gaan, want, ja, die, die is wel lief en zo, maar ik heb daar niet echt, allee, die doet niets verkeerd, maar [...] dus ik haat dat altijd om naar daar te moeten gaan. [...] Want die pakt ook altijd de fijne les en dat is ook niet fijn. [...] En, ja, bij die andere dan is het zo de hele tijd werken en dan is dat ook echt saai, maar dan onthoud je niet veel.

- **Thema 2: Negatieve of gemengde gevoelens bij de ondersteuning**

Michael (TBA-J-BaO) duidt '**angstig**' aan als de emotie die past bij de 'ondersteuning' of begeleiding die hij krijgt van een leerkracht op school. Michael percipieert deze leerkracht als 'streng'. Bovendien vindt Michael het vervelend dat de ondersteuning door deze leerkracht plaatsvindt buiten de klas. Hij licht dit niet verder toe.

Citaat Michael (TBA-J-BaO): Meester X praat heel hard. En als hij schreeuwt op mij, als ik een oefening niet weet en ik had het fout, dan schreeuwt meester X een klein beetje op mij.

Amber (TBA-M-SO) is enerzijds **blij** met de ondersteuning, maar voelt zich anderzijds ook soms **beschaamd** wanneer andere leerlingen zien dat zij ondersteuning krijgt. Amber mag normaal gezien met de laptop werken tijdens de les, maar ze vindt dit vervelend ten opzichte van haar klasgenoten.

Citaat Amber (TBA-M-SO): Ja, maar soms ook beschaamd, ja, als de kinderen langs de klas lopen denk je, ja, wegstijven zodat die u niet zien. [...] In de klas mag je ook met de laptop werken, maar dat is ook wel gênant als je dat doet, want dan kijken ze allemaal zo naar u van 'wat ben je nu weer aan het doen?'.

⁴¹ T3-J-BaO (Yaro; 10 jaar); TBA-J-BaO (Michael; 10 jaar); TBA-M-SO (Amber; 13 jaar); T3-M-SO (Sofie; 12 jaar)

Ook Yaro (T3-J-BaO) heeft zowel **positieve als negatieve emoties** bij de ondersteuning. Deze hangen samen met de **inhoud van de ondersteuning**. Hij zegt dat hij blij is als de ondersteuner hem positieve feedback geeft. Hij is ook dankbaar omdat hij al een beetje vooruitgang heeft geboekt op gedragsmatig vlak. Yaro is soms boos en/of verdrietig als de ondersteuner met hem spreekt over dingen die hij niet goed heeft gedaan.

Citaat Yaro (T3-J-BaO): Ja, ik had hem niet toen mijn gedrag zo slecht was. En nu heb ik hem wel en nu gaat het al een beetje beter. [...] Als we het hebben over wat ik verkeerd heb gedaan, dan ben ik soms verdrietig, soms boos.

- **Thema 3: Twijfels over het nut van de ondersteuning en voorkeur voor de ondersteuning door de externe hulpverlener**

Eenzijds voelt Sofie (T3-M-SO) zich **geholpen** door de ondersteuning (bv. bij het maken van samenvattingen of door de planning voor de examenperiode), maar anderzijds **twijfelt** ze **over het nut** ervan. Ze verkiest ook de ondersteuning die ze krijgt van de externe hulpverlener (logopediste).

Citaat Sofie (T3-M-SO): Ja, omdat dat mij wel echt heel goed helpt. Maar ja, je kunt niet een tien op tien geven vind ik, want dat is niet echt een wonder wat je doet (d.i. wat de ondersteuner doet). Dus, maar dat helpt wel echt goed. Ja daar heb ik die wel fel mee nodig. Echte samenvattingen, daar helpt die mij echt heel fel mee. [...] Ja, ik vind niet echt dat ik daar iets bijleer. Allee, ik vind dat een beetje nutteloos. [...] Maar, ik weet het eigenlijk niet, als ik daar zo op dat moment ben, dan wel. Maar ik weet niet wat de 'na-gevolgen' zijn, wat dat ik zou doen of hoe het zou zijn als ik die (de ondersteuner) niet had.

- **Thema 4: Nood aan meer ruimte om vragen te stellen aan sommige leerkrachten**

Amber (TBA-M-SO) ervaart ten slotte de nood aan meer ruimte om vragen te mogen stellen bij sommige leerkrachten (bv. bij testen).

3.4 Conclusie perspectief leerlingen

Tabel 4.2 geeft een overzicht van de thema's van tevredenheid en ontevredenheid gerelateerd aan de algemene beleving van de ondersteuning door de leerlingen. Net zoals bij het perspectief van de ouders kunnen we de thema's van tevredenheid en ontevredenheid grotendeels tegenover elkaar plaatsen.

Tabel 4.2

Thema's gerelateerd aan tevredenheid/ontevredenheid van de leerlingen

Thema's van tevredenheid	Thema's van matige tevredenheid/ontevredenheid
De ondersteuner als steun of vertrouwenspersoon	Gemengde of negatieve gevoelens bij de ondersteuning <ul style="list-style-type: none"> - Afhankelijk van de inhoud van de ondersteuning - Beschaamd ten opzichte van klasgenoten - Angstig bij extra 'ondersteuning' of begeleiding vanuit de school
Het positief effect van de ondersteuning <ul style="list-style-type: none"> - Ervaring van hulp - Positief effect op schools presteren 	Twijfels over het nut van de ondersteuning en voorkeur voor de ondersteuning door de externe hulpverlener

<p>De invulling (vorm/omvang) van de ondersteuning is afgestemd op de noden van de leerling</p> <ul style="list-style-type: none"> - Voldoende aantal uren ondersteuning (omvang) - Het tijdstip van de ondersteuning gaat niet ten koste van de lesinhoud (vorm) 	<p>De invulling (vorm/omvang) van de ondersteuning is onvoldoende afgestemd op de noden van de leerling</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meer uren ondersteuning is zinvol (omvang) - Individuele ondersteuning uit de klas in plaats van ondersteuning in de klas (vorm) - Het tijdstip van de ondersteuning valt samen met een 'leuke' les (vorm)
	<p>Nood aan meer ruimte om vragen te stellen aan sommige leerkrachten</p>

4. Algemene tevredenheid vanuit het perspectief van de ondersteuners

Analoog aan het perspectief van de ouders (paragraaf 2) en van de leerlingen (paragraaf 3) bevat deze paragraaf enkele thema's die gerelateerd zijn aan de (on)tevredenheid van de ondersteuners. Hoewel de ervaringen van de ouders en de leerlingen centraal staan in dit onderzoek, werd het perspectief van de ondersteuners en (de leerkrachten, zie paragraaf 5) betrokken om een breder zicht te krijgen op de positieve punten en knelpunten in de ondersteuningstrajecten.

We delen de bevroegde ondersteuners eveneens op in drie groepen volgens hun algemene beoordeling van het ondersteuningstraject: de helft van de bevroegde ondersteuners (12/24 ondersteuners) is overwegend tevreden (groep 1), slechts twee ondersteuners zijn overwegend ontevreden (groep 2) en tien ondersteuners zijn matig tevreden (groep 3) over de ondersteuning.

4.1 De ondersteuners zijn overwegend tevreden (n⁴²=12, groep 1)

De twaalf ondersteuners die overwegend tevreden zijn met het ondersteuningstraject zijn de ondersteuners van Louis (T7(auditief)-J-KO), Matthias (T6-J-KO), Ward (T6-J-BaO), Lander (T7(auditief)-J-BaO), David (T7(stos)-J-SO), Lucas (T4-J-SO), Lennert (T9-J-SO), Gerben (T9-J-SO), Amir (T6-J-SO), Michael (TBA-J-BaO), Amber (TBA-M-SO) en Sofie (T3-M-SO). We geven eerst een overzicht van de thema's waarover de ondersteuners tevreden zijn. Ondanks hun algemeen positief oordeel formuleren sommige ondersteuners ook enkele kritische opmerkingen; deze komen nadien aan bod.

- **Thema 1: De invulling (inhoud/vorm/omvang) is voldoende afgestemd op de noden van de leerling**

Alle twaalf de ondersteuners zijn in het algemeen tevreden met de invulling (inhoud/vorm/omvang) van de ondersteuning en quoteren deze telkens met een cijfer tussen **7/10 en 9/10**. Opvallend is echter dat de ondersteuners telkens concretiseren wat er voor hen nodig is om een hoger cijfer toe te kennen eerder dan hun positieve score te staven. We bespreken deze suggesties later. Twee ondersteuners zijn wel specifiek positief over een vormelijk element van de ondersteuning. De ondersteuner van Amir (T6-J-SO) is positief over het feit dat de ondersteuning kan geboden worden **in de klas en tijdens de les**. Op die manier krijgt ze zelf een duidelijk zicht op de aandachtspunten voor de ondersteuning van volgend schooljaar.

⁴² T7(auditief)-J-KO (Louis, 6 jaar); T6-J-KO (Matthias, 4 jaar); T6-J-BaO (Ward, 7 jaar); T7(auditief)-J-BaO (Lander, 10 jaar); T7(stos)-J-SO (David, 12 jaar); T4-J-SO (Lucas, 15 jaar); T9-J-SO (Lennert, 13 jaar); T9-J-SO (Gerben, 13 jaar); T6-J-SO (Amir, 14 jaar); TBA-J-BaO (Michael, 10 jaar); TBA-M-SO (Amber, 13 jaar); T3-M-SO (Sofie, 12 jaar)

De ondersteuner van Michael (TBA-J-BaO) denkt dat het positief is voor Michael dat hij **samen met een medeleerling** ondersteuning krijgt zodat hij niet het gevoel heeft als enige ‘anders’ te zijn. Michael kan soms de andere leerling helpen, wat positief is voor zijn zelfvertrouwen.

- **Thema 2: Voldoende kennis en expertise bij de ondersteuner en de mogelijkheid tot bijkomende informatieverwerving op de school voor buitengewoon onderwijs/vanuit het ONW**

Belangrijk in de tevredenheid van de ondersteuners met hun eigen profiel als ondersteuner is hun gevoel dat ze over **voldoende kennis en expertise** beschikken om het type ondersteuning te voorzien aan de leerling. Enkele ondersteuners wijzen hierbij op de eerdere **ervaring** die ze hebben met het werken met één specifieke doelgroep. Verder is het voor ondersteuners ook belangrijk dat ze voor bijkomende informatie terecht kunnen op hun **school voor buitengewoon onderwijs** (bv. teamoverleg, collega-ondersteuners, intervisiemomenten). Eén ondersteuner noemt specifiek de vorming die ze kreeg vanuit het ONW rond de verschuiving van het leerling- naar het leerkrachtgericht werken.

Citaat ondersteuner David (T7(stos)-J-SO): Ja, ik vind van wel. Ik werk nu al vier jaar met leerlingen met dysfasie, wat positief is. Nu heb ik zeker ook een goed team waarbij ik terecht kan met vragen of als ik problemen heb, kunnen we dat bespreken tijdens de intervisiemomenten.

Citaat ondersteuner Louis (T7(auditief)-J-KO): Ja, ik werk nu al drie jaar voor (naam school BuO) en telkens met doven en slechthorenden. Ik doe ook maar één doelgroep en dat maakt wel het verschil. Je kunt je op één doelgroep focussen en dat je niet expertise moet hebben in nog vier andere doelgroepen bijvoorbeeld. We komen met ons team ook wekelijks samen en je kan daar ook wel veel vragen stellen.

- **Thema 3: Goede samenwerking met de leerkrachten en de school voor gewoon onderwijs**

Ook de goede samenwerking met de leerkrachten en de school voor gewoon onderwijs speelt een rol in de algemene beoordeling van de ondersteuners. Belangrijk hierin is **de open houding van de school en het uitgebouwde zorgbeleid** (bv. zorgmaatregelen) **dat aansluit bij het inclusie-idee**. De ondersteuner van Ward (T6-J-BaO) is heel tevreden met het zorgbeleid van de school, onder andere omdat er halverwege vorig schooljaar (3^{de} kleuterklas) al geanticipeerd werd op de noden van Ward dit schooljaar (1^{ste} leerjaar). De ondersteuner van Amber (TBA-M-SO) is eveneens positief over de visie en de aanpak van de school voor gewoon onderwijs, welke volledig in de lijn ligt met het inclusie-idee. De school én de leerkrachten geven alle leerlingen zo veel mogelijk kansen en de school voorziet veel zorgmaatregelen. De ondersteuner van Lucas (T4-J-SO) benadrukt specifiek de goede samenwerking met het zorgteam op school.

Citaat ondersteuner van Ward (T6-J-BaO): De school staat open, die stellen vragen en doen suggesties. [...] Ik ga met veel plezier naar die school, dus ik denk dat de samenwerking wel oké is.

Citaat ondersteuner van Amber (TBA-M-SO): Ze (d.i. de school) willen ieder kind de kans geven om zijn of haar talenten te ontdekken en ze hebben ook heel veel maatregelen in fase 0 en 1. [...] Ook als ondersteuner krijg je veel mogelijkheden en ze staan echt open voor nieuwe dingen.

Daarnaast verwijzen enkele ondersteuners naar de **open houding en de inspanningen van de leerkrachten** om een goede samenwerking mogelijk te maken. De ondersteuner van Lucas (T4-J-SO) beseft dat een leerling met SOB extra inspanningen vraagt van de leerkrachten. Haar ervaring leert haar echter dat ‘het vrij goed loopt, als de leerkrachten mee zijn in het verhaal en ervoor open staan’. De ondersteuner van Matthias (T6-J-KO) geeft als voorbeeld de goede informatiedoorstroom tussen leerkrachten van de verschillende leerjaren. De leerkrachten van vorige schooljaren gaven de tips van de ondersteuner door aan de huidige leerkracht(en) van Matthias. Ook op een overleg eind vorig schooljaar werden de huidige leerkrachten reeds geïnformeerd over de problematiek van Matthias en hoe ze er gepast mee kunnen omgaan. De ondersteuner van David (T7(stos)-J-SO) geeft als voorbeeld van de open houding van de leerkrachten dat er vrij snel een maximaal aantal inschrijvingen bereikt werd voor een inleefsessie die georganiseerd werd voor de leerkrachten. Ook stellen de leerkrachten heel vlot vragen aan de ondersteuner.

Citaat ondersteuner van Lucas (T4-J-SO): Het hangt echt individueel van leerkracht tot leerkracht af. Sommige leerkrachten zien je als indringer of iemand die komt evalueren, terwijl andere leerkrachten het fijn vinden dat ze hulp krijgen. [...] In het algemeen loopt het vrij goed als de leerkrachten mee zijn in het verhaal en ervoor open staan.

- **Thema 4: Vlotte communicatie met de verschillende betrokkenen (leerkracht, school én ouders)**

Een volgend belangrijk thema in de algemene positieve beoordeling is de vlotte communicatie tussen de ondersteuner en de overige betrokkenen. De ondersteuner van Lander (T7(auditief)-J-BaO) wijst op de vlotte communicatie met de leerkracht, de school en de ouders. De ondersteuner van Lennert (T9-J-SO) is tevreden over de samenwerking met de klastitularis, co-klastitularis en de mama van Lennert.

- **Thema 5: Het positief effect van de ondersteuning voor de leerling**

Een ander thema dat een rol speelt in de algemene beoordeling van de ondersteuning door de ondersteuners is het positieve effect van de ondersteuning voor de leerling. Zo zegt de ondersteuner van Louis (T7(auditief)-J-KO) dat de ondersteuning helpend is voor hem en de ondersteuner van Sofie (T3-M-SO) merkt dat de ondersteuning een gunstig effect heeft op het welbevinden van Sofie.

Citaat ondersteuner van Sofie (T3-M-SO): De ondersteuning zorgt ervoor dat Sofie zich goed voelt en het betekent een geruststelling, vooral in de examenperiodes.

- **Thema 6: Flexibiliteit in de ondersteuningsdoelen**

Het merendeel van de ondersteuners is tevreden over de geformuleerde ondersteuningsdoelen. De **flexibiliteit in de ondersteuningsdoelen** wordt hierbij door enkele ondersteuners aangehaald als positief. De ondersteuner van Michael (TBA-J-BaO) is tevreden met de doelen aangezien deze doorheen het schooljaar verder werden bijgesteld en waardoor de huidige doelen ook de belangrijkste doelen zijn. De ondersteuner van Amir (T6-J-SO) geeft aan dat ze doorheen het schooljaar ook aan andere doelen heeft gewerkt dan uitsluitend aan de initiële doelen, aangezien er gaandeweg andere noden naar voren kwamen. De ondersteuner van Matthias (T6-J-KO) is tevreden met de huidige doelen van de ondersteuning, aangezien die doorheen het schooljaar geherformuleerd werden.

Enkele kritische opmerkingen bij deze thema's van tevredenheid, die telkens door één (n=1) of twee (n=2) ondersteuners geformuleerd werden, zijn:

- Een minpuntje bij de samenwerking met de leerkrachten is de **beperkte aanwezigheid van de ondersteuner op de school** voor gewoon onderwijs. Dit zou de drempel voor leerkrachten kunnen verhogen om vragen te stellen aan de ondersteuner (n=1).

Citaat ondersteuner van Lucas (T4-J-SO): We komen daar (d.i. de school voor gewoon onderwijs) ook maar zeer beperkt. Ik heb maar één leerling op de school van Lucas. Mocht ik daar ook voor andere leerlingen 'nodig' zijn, dan zou ik mijn contacten kunnen uitbreiden.

- Een hinderende factor in de samenwerking met de leerkrachten op school is de **hoge werklast van de leerkrachten**. Het feit dat er op school hoge eisen gesteld worden aan de leerkrachten, zorgt mogelijk voor trage vooruitgang van de ondersteuning (n=1).
- Werken met de leerling in de klas en tijdens de les creëert de moeilijkheid voor de ondersteuner van te moeten zoeken naar een **evenwicht** tussen het **volgen van de les** én het **werken aan de ondersteuningsdoelen** in strikte zin (n=1).

Citaat ondersteuner van Amir (T6-J-SO): Dat het wel wat schipperen is. Als je in de klas zit, kan je niet zomaar aan je eigen doelen... Je werkt natuurlijk wel aan je eigen doelen, maar je moet ook wel meegaan met wat er in de klas gebeurt. Je kan niet volledig iets anders gaan doen, omdat hij natuurlijk die leerstof wel nodig heeft.

- Soms zorgt de aard van de **ondersteuningsnood** ervoor dat er **individueel** met de leerling gewerkt moet worden, hoewel de ondersteuner graag meer zou werken op leerkracht- en klasniveau. De leerling heeft bijvoorbeeld omwille van auditieve problemen nood aan een rustige context in plaats van een drukke klasomgeving (n=2).
- Het inwerken in de functie van ondersteuner vergt **veel tijd en energie**. Ondersteuners verwerven zelfstandig veel informatie (bv. literatuur doornemen, extra studie). Daarnaast is er ook veel overleg met collega-ondersteuners (nodig) om nieuwe informatie te verwerven. Bovendien zijn de noden van de leerlingen vaak heel specifiek, waardoor telkens nieuwe kennis nodig is. (n=2)
- In het algemeen is er onvoldoende tijd om **grondig te werken** aan de ondersteuningsdoelen. Er is nood aan meer tijd en/of minder leerlingen per ondersteuning. (n=1)

Citaat ondersteuner van Michael (TBA-J-BaO): Met het dubbele van de tijd zou ik al blij zijn. Twee keer 50 minuten. Maar als ik het vergelijk met leerlingen die uit type 2 ondersteuning krijgen, vind ik het niet fair.

Opvallend is dat één thema sterk naar voor komt in de gesprekken met de overwegend tevreden ondersteuners waarover ze matig of niet tevreden zijn: de beschikbare overlegtijd met de leraren.

- **Thema 1: Nood aan gestructureerde overlegtijd voor afstemming met de leerkrachten van de school voor gewoon onderwijs**

Meerdere ondersteuners noemen de **nood aan gestructureerde overlegtijd met leerkrachten** van de school voor gewoon onderwijs, al dan niet vervat in het aantal uren ondersteuning per leerling. De ondersteuner van Amir (T6-J-SO) geeft aan dat de contacten met de school in het algemeen heel vlot verlopen en dat veel mensen 'mee zijn in het verhaal', maar dat er geen of onvoldoende gestructureerde overlegtijd is voor **afstemming** met de leerkrachten. Leerkrachten hebben hiervoor onvoldoende tijd, omdat ze in de eerste plaats moeten lesgeven. De ondersteuner van Gerben (T9-J-SO) merkt op dat de visie van de school volledig in lijn ligt met het inclusie-idee van het ONW en dat de school openstaat voor de nodige maatregelen, maar dat er te weinig tijd is voor overleg met de leerkrachten.

De ondersteuner van Matthias (T6-J-KO) ervaart een tekort aan tijd om te **communiceren** met de turnleerkracht. Voor, tijdens en na de turnles zijn de enige mogelijke communicatiemomenten. Een apart overlegmoment met de turnleerkracht zou beter zijn om onder andere te luisteren en haar **noden te bevragen**.

Citaat ondersteuner van Matthias (T6-J-KO): Soms heb je het gevoel dat je dingen doet die je niet hebt kunnen aftoetsen met de leerkracht. Je weet dan ook niet dat zij daar dan achter staat...

De ondersteuner van Lucas (T4-J-SO) geeft aan dat als de ondersteuner meer uren op de school zou zijn, het eenvoudiger is om te overleggen met de diverse betrokkenen. Op die manier zouden **problemen sneller aangepakt** kunnen worden. De ondersteuner van Gerben (T9-J-SO) vindt dat het tekort aan uren ondersteuning maakt dat het moeilijk wordt om **grondig af te stemmen** met de zorgcoach op school.

Citaat ondersteuner van Gerben (T9-J-SO): Er is eigenlijk echt wel een tijdgebrek, dat is een beetje de rode draad door deze job. Je komt er niet altijd toe om aan de doelen te werken. En er is ook te weinig overlegtijd is om echt grondig dingen af te stemmen met de zorgcoach, op een deftige manier. Dat is vaak echt wel een probleem.

4.2 De ondersteuners zijn overwegend ontevreden (n⁴³=2, groep 2)

Twee ondersteuners zijn overwegend ontevreden over het ondersteuningstraject van de leerling. Dit zijn de ondersteuner van Valérie (T2-M-SO) en van Yassin (T9-J-SO). We formuleren twee thema's gerelateerd aan hun ontevredenheid. Vervolgens worden ook elementen van matige tevredenheid en tevredenheid aangehaald.

- **Thema 1: Moeizame samenwerking met de leerkrachten en met de school voor gewoon onderwijs**

In beide casussen is er volgens de ondersteuners sprake van een **gebrek aan inclusiegericht beleid** op de school voor gewoon onderwijs. Wat hierbij genoemd wordt door beide ondersteuners is dat het voor de leerkrachten en de school niet altijd duidelijk is wat het **idee van de ondersteuning** precies inhoudt, waardoor hun **verwachtingen** hierop niet zijn afgestemd. De ondersteuner van Valérie (T2-M-SO) heeft de indruk dat de leerkrachten niet altijd op de hoogte zijn van de eigenlijke bedoeling van de ondersteuning, namelijk de ondersteuning zo snel mogelijk overbodig maken. Volgens de ondersteuner van Yassin (T9-J-SO) verwachten scholen (nog steeds) dat de ondersteuner individueel werkt met de leerlingen.

Citaat ondersteuner van Valérie (T2-M-SO): De verantwoordelijkheid wordt heel sterk bij de ondersteuner gelegd. Ze weten ook niet goed dat de bedoeling van ondersteuning eigenlijk is om dit zo snel mogelijk overbodig te maken. Zo langzamerhand en zo veel als nodig, maar niet langer dan nodig. Vooral die 'niet langer dan nodig', dat is niet duidelijk. Dat wordt geïnterpreteerd als 'wij hebben dat altijd nodig voor dat meisje, dus je (d.i. de ondersteuner) blijft gewoon hè'.

Ook de **terminologie rond inclusief onderwijs** is niet altijd duidelijk voor leerkrachten en scholen volgens de ondersteuner van Valérie (T2-M-SO). Ze geeft een voorbeeld rond de interpretatie van 'doel'. In het nieuwe format van het handelingsplan betekent dit voor de ondersteuner 'ondersteuningsdoel', maar de school interpreteerde dit als 'leerdoel'. Ook de interpretatie van de CLB-medewerker is heel afhankelijk van hoe sterk deze mee is met het inclusieverhaal.

De ondersteuner van Yassin (T9-J-SO) wijst op de **houding van sommige leerkrachten** die ervoor zorgt dat ze niet bereid zijn tot meewerken. De ondersteuner vindt dat de **directie van de school** verantwoordelijk is om deze houding van sommige leerkrachten bij te sturen en de leerkrachten te informeren over het opzet van de ondersteuning.

Citaat ondersteuner van Yassin (T9-J-SO): En zij (d.i. sommige leerkrachten) sluiten hun deur en krijgen daar ook de ruimte voor. Dat is dus eigenlijk vanuit het beleid: er is niemand die aan de leerkrachten kadert dat wij ondersteuning aanbieden in de klas, ook in het secundair en dat dat een meerwaarde is. En wat ik nu zie, een jongen die heel sterk in zijn schoenen staat, die heel hard wil werken, die een sterk karakter heeft, maar hard aan het afzien is omdat sommige leerkrachten hem niet willen helpen. De weg had veel minder zwaar moeten zijn en dat is jammer.

Een ander element dat de samenwerking met de leerkrachten en de school voor gewoon onderwijs bemoeilijkt, is het **gebrek aan informatiedoorstroom op school**. De ondersteuner van Valérie (T2-M-SO) geeft als voorbeeld dat de informatie van op het startoverleg niet doorgegeven werd aan de leerkracht, waardoor de leerkracht – met wie de ondersteuner rechtstreeks samenwerkt – niet op de hoogte was gebracht van de gemaakte afspraken.

Ook de **organisatie van de startvergadering** waarop de ondersteuningsdoelen bepaald werden, draagt bij tot de ontevredenheid van de ondersteuner van Valérie (T2-M-SO). Deze vergadering kwam volgens de ondersteuner onvoldoende 'to the point', omdat de **verkeerde partijen** rond de tafel zaten. De leerkracht, de leerling (>16 jaar) en de ouders (leerling < 16 jaar) zouden (ook) betrokken moeten worden. Door tijdsgebrek was het niet mogelijk om de leerkracht grondig te bevragen rond zijn inschatting en eigen noden/vragen wat

⁴³ T2-M-SO (Valérie, 21 jaar); T9-J-SO (Yassin, 18 jaar)

betreft de ondersteuning aan Valérie. Ondanks de constructieve sfeer op de startvergadering, kwam de meeste input van de ondersteuner zelf. Volgens de ondersteuner moeten **scholen geprofessionaliseerd** worden om de regie van het ondersteuningstraject zelf (meer) op te nemen. Verder ervoer deze ondersteuner ook weinig samenwerking met de school voor gewoon onderwijs bij de **opstart van de ondersteuning**. Toen de ondersteuner voor het eerst op school kwam, kreeg ze enkel de uurroosters van alle leerkrachten en de namen van de leerlingen aan wie ze ondersteuning moest geven.

- **Thema 2: Negatieve elementen rond de werking van het ondersteuningsmodel: te veel leerlingen, uit te veel verschillende scholen en geen duidelijke rolomschrijvingen**

De ondersteuner van Valérie (T2-M-SO) geeft aan dat ze aan **te veel leerlingen ondersteuning** moet bieden. Doordat enkele collega-ondersteuners niet vervangen worden, begeleidt ze 20 à 22 leerlingen in 26 uur. Om de kwaliteit van de ondersteuning te kunnen (blijven) garanderen, moet er een maximum aantal leerlingen per ondersteuner vastgelegd worden. Specifiek voor deze casus werd het initieel aantal ondersteuningsuren van 4,5u⁴⁴/week gereduceerd naar 1u/week. Volgens de ondersteuner krijgt de leerling op dit moment niet de ondersteuning die nodig is (extra uitleg en verlengde instructies) en is de ondersteuning bijgevolg niet afgestemd op de noden van de leerling. De ondersteuner vreest zelfs dat dit een negatief effect zal hebben op de kans dat Valérie (vlot) zal kunnen afstuderen. De ondersteuner van Yassin (T9-J-SO) ervaart een gebrek aan tijd en complexiteit rond haar agendaplanning ten gevolge van het feit dat ze **leerlingen uit verschillende scholen** moet ondersteunen. Hierdoor krijgt de ondersteuner het gevoel dat ze vaak 'brandjes aan het blussen is'. Verder wijst de ondersteuner van Valérie (T2-M-SO) op de **onduidelijkheid rond de functieomschrijving van ondersteuner**. Voor haar blijft haar eigen functieomschrijving onduidelijk. Ze verruimt dit naar de nood aan een duidelijke rolomschrijving van elke betrokken partner.

Citaat ondersteuner Valérie (T2-M-SO): De grootste nood die er is in het hele ondersteuningsverhaal is 'maak nu eens zo snel mogelijk een duidelijke functieomschrijving voor de ondersteuner en een duidelijke rolomschrijving van elke partner daarin'. [...] Het gaat veel beter functioneren.

Hoewel beide ondersteuners in het algemeen overwegend ontevreden zijn over het ondersteuningstraject, noemen ze ook elementen van matige tevredenheid. De ondersteuner is bijvoorbeeld tevreden over de samenwerking met sommige leerkrachten, maar ontevreden over het gebrek aan samenwerking met andere leerkrachten. Deze elementen van matige tevredenheid sluiten in grote mate aan de genoemde thema's van ontevredenheid. Voor de volledigheid geven we deze kort weer.

- De ondersteuner van Yassin (T9-J-SO) is slechts tevreden over de **samenwerking met sommige leerkrachten**. Belangrijk is de houding van de individuele leerkracht. Zo is er een goede samenwerking met de klastitularis dankzij haar ontwikkelingsgerichte houding. Ze wil vooruitgang boeken met Yassin en ze spant zich daarvoor in. Vanuit haar vakkennis en als klastitularis maakt ze veel tijd voor hem vrij. De samenwerking met andere leerkrachten is quasi afwezig. Ten eerste verlenen sommige leerkrachten geen medewerking door hun **negatieve houding** t.o.v. de ondersteuning: ze aanvaarden geen hulp en ze laten de ondersteuner **niet toe in hun klas** waardoor de focus van de ondersteuning sterk op de leerling blijft liggen. Ten tweede zijn er leerkrachten die **geen toestemming geven voor redelijke aanpassingen**.

Citaat ondersteuner van Yassin (T9-J-SO): Er zijn enkele leerkrachten die hun deur willen toehouden, die geen hulp willen (aanvaarden). Dat is ook letterlijk gezegd dat ik niet welkom ben in hun klas, dat maakt het soms heel moeilijk. Je kan niet ondersteunen over heel de lijn. Het blijft wat 'gesprokkel' en er blijft heel veel focus op de leerling zelf. [...] Maar als je de leerkracht dan aanspreekt over deze redelijke aanpassing zegt die 'hij zit in een sterk wiskundige richting en hij moet dat gewoon kunnen' of 'hij zit in een vierde middelbaar, dus hij moet dat in de hogeschool ook kunnen'.

⁴⁴ Met het initieel aantal uren ondersteuning per week (nl. 4,5u/week) zou de ondersteuner de invulling van de ondersteuning beoordelen met een 8/10. Door de reductie naar 1u/week bedraagt de beoordeling slechts 4/10.

- De ondersteuner van Yassin (T9-J-SO) voelt zich comfortabel in haar functie als ondersteuner, maar ze voelt zich nog geen expert. Ze heeft met steun vanuit het ONW wel al veel **kennis** kunnen verwerven.

Citaat ondersteuner van Yassin (T9-J-SO): Al had ik in september niet de rugzak met inzichten die ik nu heb. Ik ben me heel bewust gaan bijscholen [...] en dat komt voornamelijk door het ONW.

De overwegend ontevreden ondersteuners noemen ook enkele aspecten van de ondersteuning waarover ze tevreden zijn:

- Aansluitend bij het thema genoemd door de overwegend tevreden ondersteuners, is de ondersteuner van Valérie (T2-M-SO) tevreden over haar eigen **kennis en expertise als ondersteuner** aangezien ze over veel ervaring beschikt. Toch merkt ze op dat dat niet voor al haar collega's geldt. Ze begrijpt ook dat het voor sommige leerkrachten mogelijk lastig is dat onervaren of minder ervaren ondersteuners een adviserende rol opnemen.
- De ondersteuner van Yassin (T9-J-SO) quoteert de invulling van de ondersteuning in het algemeen met een hoog cijfer (8/10 of 9/10), omdat Yassin veel **voortgang** boekt (positief effect van de ondersteuning).
- Verder noemt de ondersteuner van Valérie (T2-M-SO) een **positief element van de werking van het ondersteuningsmodel**, namelijk het **tweesporenbeleid**: de focus op de leerling én de leerkracht. Het is volgens haar wel belangrijk om beide aspecten evenveel aandacht te geven, aangezien ze nu in sommige gevallen de indruk heeft dat de focus te sterk op de leerkracht ligt.

4.3 De ondersteuners zijn matig tevreden (n⁴⁵=10)

De overige tien ondersteuners zijn in het algemeen matig tevreden over (het verloop van) de ondersteuning aan de leerling, namelijk de ondersteuners van Tuur (T6-J-KO), Emma (T4-M-BaO), Simon (T4-J-SO), Maarten (T6-J-BaO), Jonas (T4-J-BaO), Jana (T9-M-BaO), Yaro (T3-J-BaO), Bram (T7(stos)-J-SO), Ellen (T2-M-BaO) en Thijs (T9-J-SO). Ze noemen zowel elementen van tevredenheid, matige tevredenheid als ontevredenheid. We geven deze achtereenvolgens thematisch weer.

De elementen van tevredenheid sluiten aan bij de thema's van tevredenheid genoemd door de overwegend tevreden ondersteuners:

- **Thema 1: De goede samenwerking met de leerkrachten en de school voor gewoon onderwijs**

Een **goede communicatie** met de leerkrachten van de school voor gewoon onderwijs is belangrijk voor de goede samenwerking. De ondersteuner van Simon (T4-J-BaO) wijst op de vlotte communicatie met de huidige (interim)leerkracht⁴⁶: zij bezorgt de ondersteuner tijdig de lesinhoud voor wiskunde zodat hij dit kan voorbereiden en afstemmen op de klassikale aanpak (parallel teaching). Volgens de ondersteuner van Yaro (T3-J-BaO) is er een vlotte samenwerking met de school en de leerkrachten dankzij de open en eerlijke communicatie en de frequente, korte en informele contacten tussen beiden (bv. korte gesprekjes in de leraarskamer). Daarnaast is de **visie van de leerkrachten** een belangrijk element in de samenwerking. De ondersteuner van Tuur (T6-J-KO) noemt het feit dat de 'neuzen in dezelfde richting staan', waardoor de samenwerking vergemakkelijkt wordt. De ondersteuner van Simon (T4-J-SO) benadrukt de noodzaak van de 'juiste' visie bij de leerkrachten.

Citaat ondersteuner van Tuur (T6-J-KO): De samenwerking met de juf verloopt echt wel goed. De neuzen staan in dezelfde richting en dan raak je gemakkelijker vooruit. [...] De school staat open voor Tuur.

⁴⁵ T6-J-KO (Tuur, 6 jaar); T4-M-BaO (Emma, 10 jaar); T4-J-SO (Simon, 13 jaar); T6-J-BaO (Maarten, 11 jaar); T4-J-BaO (Jonas, 9 jaar); T9-M-BaO (Jana, 10 jaar); T3-J-BaO (Yaro, 10 jaar); T7(stos)-J-SO (Bram, 15 jaar); T2-M-BaO (Ellen, 11 jaar); T9-J-SO (Thijs, 13 jaar)

⁴⁶ De ondersteuning aan Jonas startte pas toen de 'vaste' leerkracht van Jonas uitviel en vervangen werd door de huidige (interim-)leerkracht. De 'vaste' leerkracht stond weigerachtig ten opzichte van de ondersteuning.

- **Thema 2: Het positief effect van de ondersteuning voor de leerling**

De ondersteuner van Simon (T4-J-SO) is positief over de ondersteuning, omdat ze merkt dat de ondersteuning effect heeft. Ook de ondersteuner van Maarten (T6-J-BaO) vindt dat de ondersteuning positief heeft bijgedragen aan het feit dat Maarten voldoende voorbereid is op de overstap naar het secundair onderwijs. De ondersteuner van Yaro (T3-J-BaO) geeft aan dat Yaro veel heeft bijgeleerd, rekening houdend met wat mogelijk is.

Citaat ondersteuner van Yaro (T3-J-BaO): Ik ben echt overtuigd dat er veel gewerkt is op wat er mogelijk is. Hij heeft veel bijgeleerd.

Citaat ondersteuner van Tuur (T6-J-KO): Het loopt goed. Tuur voelt zich goed in zijn vel en hij ontwikkelt op de meeste vlakken goed.

- **Thema 3: Voldoende kennis en expertise bij de ondersteuner en de mogelijkheid tot bijkomende informatieverwerking op de school voor buitengewoon onderwijs/vanuit het ONW**

De ondersteuner van Simon (T4-J-SO) volgde op eigen initiatief een extra opleiding waardoor ze nu over **voldoende kennis en expertise** beschikt. Ook andere ondersteuners verwijzen naar de inspanningen die ze deden om zich grondig en volledig te informeren over de problematiek van de leerling. De ondersteuner van Thijs (T9-J-SO) geeft aan dat ze verder ook over de **nodige kanalen** beschikt om (extra) steun en informatie te vinden, bijvoorbeeld de school voor BuO. Ook de ondersteuner van Maarten (T6-J-BaO) verwijst naar de mogelijkheid om bijkomende informatie te verwerven op de school voor buitengewoon onderwijs. Verder noemt de ondersteuner van Simon (T4-J-SO) als positief element haar **onderwijservaring** als leerkracht, waardoor ze 'de andere kant' (d.i. het perspectief van de leerkrachten) beter kan begrijpen.

Ook de elementen van ontevredenheid groeperen we thematisch.

- **Thema 1: Moeizame samenwerking met de leerkrachten en de school voor gewoon onderwijs.**

Enkele elementen vallen onder het eerder genoemde thema, namelijk de **moeizame samenwerking** met de leerkrachten en de school voor gewoon onderwijs. Ter illustratie:

- De ondersteuner van Simon (T4-J-SO) wijst op de weinig constructieve **visie van enkele leerkrachten**. Ze ervaren de **ondersteuning als controle**. Niet alle leerkrachten zijn 'mee' in het ondersteuningsidee waardoor de ondersteuner zeker niet altijd de (nodige) toegang krijgt tot de klasvloer. Ook om co-teaching mogelijk te maken, zou 'visie' ontbreken bij sommige leerkrachten. De ondersteuner van Jonas (T4-J-BaO) verklaart de moeizame en laattijdige opstart van de ondersteuning door de weerstand van de 'vaste' leerkracht en/of van de school voor gewoon onderwijs. Om die reden is de ondersteuning pas opgestart halverwege het schooljaar bij de komst van de interim-leerkracht, hoewel de ouders al vanaf het begin van het schooljaar vragende partij waren voor ondersteuning. De ondersteuner van Jana (T9-M-BaO) uit eveneens haar wens om meer te werken met de leerkracht en binnen de klas.
- Ook **gebrekkige communicatie met de leerkrachten** wordt aangehaald. De ondersteuner van Maarten (T6-J-BaO) heeft nood aan feedback van de leerkracht en/of de school. Op de overlegmomenten moet ze hier bovendien expliciet naar vragen. Het vraaggericht samenwerken met de leerkracht van Maarten (bv. ondersteuning van de ondersteuner in de klas voor een specifiek leerstofonderdeel) loopt ook moeilijk door een gebrek aan communicatie.
- Daarnaast wijst de ondersteuner van Simon (T4-J-SO) op de **visie en het zorgbeleid van de school voor gewoon onderwijs** en de **rol van de directie** in de minder goede samenwerking met sommige leerkrachten. Volgens de ondersteuner zouden de leerkrachten moeten proberen de voordelen van de ondersteuning in te zien in plaats van dit te zien als 'taak-belastend'. De directie van de school kan hierin een grote rol spelen. Door bijvoorbeeld andere accenten te leggen tijdens de pedagogische studiedag kunnen leerkrachten geïnspireerd worden. De ondersteuner wijst op het belang van actieve en concrete voorbeelden.

De overige elementen van ontevredenheid vormen nieuwe thema's van ontevredenheid. Enkele van deze thema's werden slechts door één ondersteuner genoemd. Dit wordt aangegeven met (n=1).

- **Thema 2: De invulling van de ondersteuning (vorm/omvang) is niet (volledig) afgestemd op de noden van de leerling**

De ondersteuner van Tuur (T6-J-KO) ervaart soms frustraties doordat ze de indruk heeft dat ze op sommige vlakken tekortschiet. Door een **tekort aan ondersteuningsuren** zijn er altijd zaken die ze niet kan opnemen. De leerkracht kan dit niet opvangen want zij heeft zelf onvoldoende ruimte om individueel te werken met Tuur door de grote klasgroep.

Citaat ondersteuner van Tuur (T6-J-KO): Hij krijgt twee voormiddagen, dat is het maximum omdat er niet meer uren zijn om te geven. Een andere kleuter die ik begeleid, heeft een vrijwilligster en zij komt ook nog eens twee voormiddagen in de week en dat verschil merk ik wel. [...] Bij de blinde leerlingen is er eigenlijk nood aan meer uren ondersteuning dan wij kunnen bieden.

Volgens de ondersteuner van Ellen (T2-M-BaO) zijn er absoluut **te weinig ondersteuningsuren** om constante één-op-één-begeleiding te voorzien, aangezien dat is waar Ellen nood aan heeft. Gelukkig wordt dit opgevangen door de vrijwilligers die werden ingeschakeld door de mama van Ellen.

Citaat ondersteuner van Ellen (T2-M-BaO): Ik weet niet of het veralgemeend kan worden naar alle type 2-leerlingen, bij Ellen is dat ook een beetje omwille van haar persoonlijkheid denk ik. Eigenlijk zou er constant iemand moeten bij zijn. [...] Eigenlijk komen we ondersteuning te kort, maar ik weet niet of al deze ondersteuning van het ONW moet uitgaan. We proberen dit wel op te vangen met de vrijwilligers.

De ondersteuner van Jonas (T4-J-BaO) wijst op het feit dat het **tijdstip van de ondersteuning** niet optimaal is om te beantwoorden aan de noden van de leerling. Hij zegt dat de ondersteuning voor zijn computervaardigheden enkel kan gebeuren tijdens de les wereldoriëntatie. Computerondersteuning tijdens de les spelling of taal is niet mogelijk op dit moment; dit zou nochtans veel meer oefenmogelijkheden creëren.

- **Thema 3: Onvoldoende effect van de ondersteuning**

De ondersteuning aan Yaro (T3-J-BaO) leidt tot **onvoldoende gedragsmatige verandering** volgens de ondersteuner, maar hij twijfelt ook of de noden van de leerling de mogelijkheden van het ONW niet overstijgen. Ook de ondersteuner van Ellen (T2-M-BaO) is van mening dat het effect van de ondersteuning, namelijk sociale participatie, moeizamer bereikt wordt dan in eerdere leerjaren. In het huidige leerjaar (5^{de}) ligt volgens haar de focus meer op leren en memoriseren, waardoor de klasgenoten van Ellen meer bezig zijn met de leerstof en minder aandacht (kunnen) hebben voor Ellen.

- **Thema 4: Onvoldoende betrokken houding van de ouders**

De ondersteuner van Tuur (T6-J-KO) ziet het als zinvol mochten de **ouders** van Tuur iets **meer betrokken** zijn bij de ondersteuning. Ze zouden bijvoorbeeld ook thuis kunnen oefenen rond zaken die Tuur leert tijdens de ondersteuning. (n=1)

Ten slotte geven we ook een overzicht van de elementen van matige tevredenheid van de ondersteuners, gegroepeerd per thema. Elementen door één ondersteuner aangehaald, zijn aangeduid met (n=1).

- **Thema 1: Ruimte voor verbetering van het eigen profiel als ondersteuner of voor betere afstemming met het type ondersteuning**

Twee ondersteuners verwijzen naar hun eigen profiel als ondersteuner. De ondersteuner van Jana (T9-M-BaO) vervult dit schooljaar voor het eerst de functie van ondersteuner. Ze heeft wel ervaring als leerkracht in het buitengewoon onderwijs en ze werkte als GON-begeleider. Hoewel de ondersteuner dit schooljaar al veel bijgeleerd, wil ze zelf nog **meer kennis en expertise** verwerven en **meer pogingen** ondernemen om de ondersteuning tot **in de klas** te brengen. De ondersteuner van Bram (T7(stos)-J-SO) is logopediste in bijberoep waardoor ze met andere woorden zicht heeft op de diagnose van Bram. Wat de socio-emotionele begeleiding betreft, heeft ze echter het gevoel dat ze tekortschiet. De school voor BuO zal bekijken op welke manier dit opgevangen kan worden (bv. externe spreker uitnodigen, overleg met collega's die over de nodige expertise beschikken op dit domein). Om die reden werd ook beslist om voor de psychologische begeleiding een externe hulpverlener in te schakelen.

- **Thema 2: Grenzen van het ondersteuningsnetwerk**

Enkele ondersteuners wijzen op de grenzen van de ondersteuning vanuit het ONW in functie van de noden van de leerling. De ondersteuner van Thijs (T9-J-SO) geeft aan dat Thijs **meer noden heeft dan opgevangen kunnen worden met de huidige ondersteuningsuren**. Om te kunnen beantwoorden aan de noden van Thijs zou de ondersteuner eigenlijk voltijds op school aanwezig moeten zijn en veel frequenter moeten ondersteunen. Dit overstijgt volgens haar echter de mogelijkheden van het ONW. De ondersteuner van Yaro (T3-J-BaO) twijfelt dat het ONW over de **nodige expertise** beschikt om verdere vooruitgang te maken met Yaro. Mogelijk is het voor Yaro nodig om naar een type 3-school in het buitengewoon onderwijs te gaan.

- **Thema 3: Weerstand van de leerling**

De ondersteuner van Bram (T7(stos)-J-SO) vindt het jammer dat Bram weerstand biedt tegen het vakinhoudelijk werken. De ondersteuner heeft ook de indruk dat een extra uur ondersteuning nuttig zou zijn, maar Bram is het hiermee niet eens. (n=1)

- **Thema 4: Meer aanwezigheid van de ondersteuner op de school voor gewoon onderwijs kan de samenwerking vergemakkelijken**

De ondersteuner van Thijs (T9-J-SO) vindt dat de drempel voor de leerkrachten om de ondersteuner aan te spreken absoluut niet hoog is. Wel zou het beter zijn dat de ondersteuner **vaker op school** is. Dit zou het voor sommige leerkrachten eenvoudiger maken om de ondersteuner effectief aan te spreken. (n=1)

Citaat ondersteuner Thijs (T9-J-SO): Eigenlijk is de drempel niet hoog hoor, maar [...] voordat de leerkrachten een mail sturen moet het probleem al 'groot' zijn in vergelijking dat je daar elke week rondloopt.

- **Thema 5: Meer continuïteit in de ondersteuning tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs**

Volgens de ondersteuner van Bram (T7(stos)-J-SO) zou het beter zijn, mocht er **meer continuïteit** zijn in de ondersteuning bij de overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs. Het traject zou door dezelfde ondersteuner opgevolgd moeten kunnen worden. (n=1)

4.4 Conclusie perspectief ondersteuners

Tabel 4.3 geeft een overzicht van de thema's die gerelateerd zijn aan tevredenheid en matige tevredenheid/ontevredenheid van de ondersteuners.

Tabel 4.3

Thema's gerelateerd aan tevredenheid/ontevredenheid van de ondersteuners

Thema's van tevredenheid	Thema's van matige tevredenheid/ontevredenheid
De invulling van de ondersteuning (inhoud/vorm/omvang) is voldoende afgestemd op de noden van de leerling	De invulling (inhoud/vorm/omvang) van de ondersteuning is niet (volledig) afgestemd op de noden van de leerling <ul style="list-style-type: none"> - Tekort aantal uren ondersteuning (omvang) - Het tijdstip van de ondersteuning is niet optimaal om te beantwoorden aan de noden van de leerling (vorm)
Voldoende kennis en expertise bij de ondersteuner en de mogelijkheid tot bijkomende informatieverwerving op de school voor buitengewoon onderwijs/vanuit het ONW	Ruimte voor verbetering van het eigen profiel of voor betere afstemming met het type ondersteuning
Goede samenwerking met de leerkrachten en de school voor gewoon onderwijs <ul style="list-style-type: none"> - Open houding van de school en een zorgbeleid dat aansluit bij het inclusie-idee (bv. zorgmaatregelen) - Open houding en inspanningen van de leerkrachten (bv. goede informatiedoorstroom) 	Moeizame samenwerking met de leerkrachten en met de school voor gewoon onderwijs <ul style="list-style-type: none"> - Gebrek aan inclusiegericht beleid (onduidelijkheid over inclusie-idee, verwachtingen van de ondersteuning, inclusieterminologie) - Houding van sommige leerkrachten (ondersteuning als 'controle', geen toestemming tot ondersteuning in de klas, geen toestemming tot redelijke aanpassingen) - Gebrek aan informatiedoorstroom - Nood aan professionalisering van de school om de regie rond het ondersteuningstraject zelf meer in handen te nemen
Vlotte communicatie met de verschillende betrokkenen	Nood aan gestructureerde overlegtijd voor afstemming met de leerkrachten van de school voor gewoon onderwijs <ul style="list-style-type: none"> - Meer aanwezigheid van de ondersteuner op de school voor gewoon onderwijs kan de samenwerking vergemakkelijken
Positief effect van de ondersteuning voor de leerling	Onvoldoende effect van de ondersteuning voor de leerling
Positieve elementen van de werking van het ondersteuningsmodel <ul style="list-style-type: none"> - Flexibiliteit in de ondersteuningsdoelen 	Negatieve elementen van de werking van het ondersteuningsmodel

- Tweesporenbeleid: ondersteuning aan de leerling en de leerkracht	<ul style="list-style-type: none"> - Te veel leerlingen per ondersteuner → nood aan maximum aantal leerlingen/ondersteuner - Tijdsgebrek en complexe planning door leerlingen op verschillende scholen - Onduidelijkheid rond functieomschrijving van de ondersteuner - Meer continuïteit in de ondersteuning tussen basisonderwijs en secundair onderwijs
	Onvoldoende betrokken houding van ouders (n=1)
	Grenzen van het ondersteuningsnetwerk <ul style="list-style-type: none"> - Noden leerling overstijgen mogelijkheden ONW
	Weerstand van de leerling (n=1)

5. Algemene tevredenheid vanuit het perspectief van de leerkrachten

Analoog aan de andere perspectieven geeft deze paragraaf ten slotte een overzicht van de thema's die gerelateerd zijn aan de (on)tevredenheid van de leerkrachten. Voor acht van de 24 casussen ontbrak toestemming van de klasleerkracht/-titularis voor het interview rond de ondersteuning aan de leerling. We delen de bevraagde leerkrachten opnieuw op in drie groepen volgens hun algemene beoordeling van het ondersteuningstraject. Van de 16 leerkrachten die wel deelnamen aan het interview zijn er 11 overwegend tevreden (groep 1), drie overwegend ontevreden (groep 2) en twee matig tevreden (groep 3).

5.1 Geen deelname van de leerkracht (n=8⁴⁷)

Acht van de 24 leerkrachten gaven geen toestemming voor het interview rond de ondersteuning aan de leerling. Het is niet geheel duidelijk waarom de leerkrachten/scholen niet wensten deel te nemen. Twee scholen gaven expliciet aan dat ze in het algemeen niet deelnemen aan onderzoeken, ongeacht de aard of de inhoud van het onderzoek. Toch wijst de informatie van de ouders, de leerlingen en de ondersteuners van deze acht casussen in de richting van twee mogelijke verklaringen.

Een eerste mogelijke verklaring is **tijdsgebrek bij de leerkrachten**, zoals volgt uit de casus van Gerben (T9-J-SO). De mama van Gerben is tevreden over de samenwerking/communicatie met de zorgcoach op school. Ook over de visie van de zorgcoach (en de ondersteuner) is mama positief: Gerben wordt actief betrokken bij de ondersteuning en zorg wordt op maat van de leerling geboden. De ondersteuner echter merkt op dat de samenwerking met de school door tijdsgebrek vertraagd wordt, ondanks het feit dat de school van Gerben een heel open en inclusiegerichte visie hanteert. De leerkrachten zouden een (te) hoge werklast ervaren. We voegen hieraan toe dat het feit dat de interviews met de leerkrachten plaatsvonden in de periode april-juni 2019, wat samenvalt met het afronden van het schooljaar en in combinatie met de tijdsintensieve methode voor dataverzameling (telefonische interviews van 30 tot 60 minuten) een mogelijke, bijkomende barrière vormde tot deelname aan het onderzoek.

⁴⁷ T7(auditief)-J-BaO (Lander, 10 jaar); T9-J-SO (Gerben, 13 jaar); T4-J-SO (Simon, 13 jaar); T9-M-BaO (Jana, 10 jaar); T7(stos)-J-SO (Bram, 15 jaar); TBA-M-SO (Amber, 13 jaar); T9-J-SO (Thijs, 13 jaar); T3-M-SO (Sofie, 12 jaar)

Ten tweede lijkt er in de overige casussen sprake te zijn van een **beperkte mate van samenwerking met de leerkrachten**, al dan niet in combinatie met de **afwezigheid van een inclusiegerichte visie op de school** voor gewoon onderwijs. Volgende informatie uit de interviews met de ouders, leerlingen en de ondersteuners illustreren dit.

Hoewel de ondersteuner van Lander (T7(auditief)-J-BaO) in het algemeen overwegend tevreden is over het verloop van de ondersteuning en concreet over de communicatie met de leerkracht, benoemt ze als minpunt aan het ondersteuningstraject dat er **niet op klasniveau** gewerkt wordt. De ondersteuner zou graag meer samenwerken met de leerkracht (bv. ondersteuning in de klas) en bijgevolg ook meer op klasniveau werken (bv. lesje geven rond 'anders zijn', uitstap naar het jeugdjournaal dat met gebarentaal ondersteund wordt om de bewustwording rond de dovencultuur in de klas te verhogen). Het is onduidelijk wat het aandeel van de school en van de leerkracht is in het feit dat deze ondersteuning niet op klasniveau gebeurt. Mogelijk ligt hierin een verklaring voor het gegeven dat de leerkracht niet wenste deel te nemen aan het interview.

De ondersteuner van Simon (T4-J-SO) drukt meermaals doorheen het interview haar ontevredenheid uit over de **visie van sommige leerkrachten**, die de ondersteuning als 'controle' ervaren waardoor de ondersteuner niet toegelaten wordt in de klas. De mama van Jana (T9-M-BaO) is ook **ontevreden over de communicatie en de samenwerking met de school**. De school zou onvoldoende gevolg geven aan de zorgvragen van mama, er zou geen samenwerking zijn met het revalidatiecentrum en mama ervaart een tekort aan feedback van de school. Ook de ondersteuner van Jana wenst **meer (samen) te werken met de leerkracht** en in/met de klasgroep. De visie van de leerkracht strookt volgens de ondersteuner niet met het idee van ondersteuning in de klas.

De ouders van Bram (T7(stos)-J-SO) zijn ontevreden over het feit dat de **gehanteerde leermethodologie onvoldoende wordt aangepast** aan de noden van Bram, dat de **leerkrachten onvoldoende zijn opgeleid** om met specifieke problematieken om te gaan en dat de leerkrachten **onvoldoende draagkracht** hebben om voldoende aandacht te hebben voor alle leerlingen in de diverse klasgroep van Bram. De ondersteuner wijst op het feit dat er een goede samenwerking is met de zorgbegeleider van Bram, met wie zij wekelijks overlegt. Maar met de leerkrachten lijkt er quasi **geen samenwerking** te zijn.

In het interview vertelt de mama van Amber (TBA-M-SO) over een negatieve ervaring waarbij de klastitularis van Amber haar geen of te weinig terugkoppeling had gegeven over het feit dat Amber geen extra tijd kreeg op haar test. Verder lijkt vooral de ondersteuner een spilfiguur te zijn in dit ondersteuningstraject en is er **weinig rechtstreekse betrokkenheid** van de klastitularis van Amber. Amber zelf ervaart bij sommige leerkrachten de nood aan meer ruimte om vragen te mogen stellen bij een test. Hoewel de ondersteuner positief is over de visie van de school, die volledig in de lijn ligt met het inclusie-idee, lijkt de **samenwerking met en de ondersteuning aan de leerkrachten** toch eerder beperkt.

Ook voor de mama van Thijs (T9-J-SO) verloopt de **samenwerking met de school en met de leerkrachten** niet zoals gehoopt. De afspraken die gemaakt zijn met de leerkrachten in hoe ze best omgaan met Thijs in de les zijn 'te schools' en onvoldoende. Ook de houding van sommige leerkrachten (geïrriteerd) heeft geen gunstige impact op Thijs' gedrag op school. Wel positief vindt mama de extra zorg die Thijs krijgt vanuit de school van de graadirecteur. De ondersteuner daarentegen is wel positief over de communicatie en de samenwerking met de school. De mama van Sofie (T3-M-SO) ten slotte is niet tevreden met de **visie van de school en het beperkte aanbod van maatregelen/zorg op de school** van Sofie.

5.2 De leerkrachten zijn overwegend tevreden (n=11⁴⁸, groep 1)

Elf van de zestien geïnterviewde leerkrachten⁴⁹ zijn overwegend tevreden met het verloop van de ondersteuning, namelijk van Louis (T7(auditief)-J-KO), Matthias (T6-J-KO), Ward (T6-J-BaO), David (T7(stos)-J-SO), Lucas (T4-J-SO), Lennert (T9-J-SO), Tuur (T6-J-KO), Emma (T4-M-BaO), Valérie (T2-M-SO), Jonas (T4-J-BaO) en Michael⁵⁰ (TBA-J-BaO). We geven eerst een thematisch overzicht van de belangrijkste thema's van tevredenheid gerelateerd aan de algemeen positieve beoordeling van de ondersteuning door de leerkrachten. Nadien overlopen we enkele kritische opmerkingen en elementen waarover deze leerkrachten matig tevreden of ontevreden zijn.

- **Thema 1: De ondersteuning is afgestemd op de noden van de leerling en/of heeft een positief effect voor de leerling**

Een eerste belangrijk thema in de algemeen positieve beleving van de ondersteuning door de leerkrachten is de ondersteuning die is **afgestemd op de noden van de leerling** en/of een **positief effect heeft voor de leerling**. De leerkracht van Ward (T6-J-BaO) vindt het positief dat de ondersteuner Ward vertrouwen geeft, hem leert om zelfstandig te werken en zorgt voor structuur (bv. duidelijke instructies) wat een geruststelling betekent voor Ward. De leerkracht van Tuur (T6-J-KO) wijst op het feit dat de ondersteuning helpend is voor Tuur. Ook de zorgcoördinator van Emma (T4-M-BaO) is tevreden omdat de ondersteuning beantwoordt aan Emma's nood aan een vertrouwenspersoon. De leerkracht van Matthias (T6-J-KO) heeft de indruk dat Matthias goed mee kan in de klas en dat hij zich ook goed voelt op school door de ondersteuning. De leerkracht van Valérie (T2-M-SO) vindt het positief dat de ondersteuner de ruimte heeft - in tegenstelling tot zichzelf - om Valérie de nodige (individuele) aandacht te geven (bv. extra uitleg, verlengde instructies, andere oplossingsstrategieën).

Citaat zorgcoördinator Emma (T4-M-BaO): Zij heeft heel sterk die vertrouwenspersoon nodig. Met (naam ondersteuner) heeft ze een hele goede band. Ze keek er ook elke keer naar uit dat (naam ondersteuner) op dinsdag zou komen. Ze heeft dat echt nodig en het is ook echt een meerwaarde.

- **Thema 2: De flexibiliteit en proactieve houding van de ondersteuner en de goede relatie tussen de ondersteuner en de leerling**

De **flexibiliteit en proactieve houding** van de ondersteuner is ook een belangrijk thema in de tevredenheid van de leerkrachten. De zorgcoördinator van Lucas (T4-J-SO) is tevreden over de flexibiliteit van de ondersteuner en de inspanningen die zij levert: ze doet absoluut alles wat er binnen haar mogelijkheden ligt. De leerkracht van Louis (T7(auditief)-J-KO) is positief over het feit dat de ondersteuner zich flexibel opstelt door acties te ondernemen om toch klasgericht te werken hoewel Louis' auditieve problematiek vraagt om individuele ondersteuning (uit de klas). De ondersteuner neemt namelijk andere leerlingen mee naar de ondersteuning als zij ook baat kunnen hebben bij de inhoud van de ondersteuning. Ook betreft ze de volledige klas door wekelijks een letter/woord in gebarentaal klassikaal te introduceren. De zorgcoördinator van Lucas (T4-J-SO) is positief over de houding van de ondersteuner: ze is heel inventief en neemt voldoende initiatief (bv. zoekt naar oplossingen, brengt ideeën aan). De leerkracht-zorgcoördinator van Michael (TBA-J-BaO) beschrijft de ondersteuner als heel flexibel en hij vindt het positief dat ze het voortouw neemt in de communicatie met de ouders en in het plannen van overlegmomenten.

Citaat leerkracht-zorgcoördinator van Michael (TBA-J-BaO): De ondersteuner heeft ook wel een achtergrond vanuit het buitengewoon onderwijs. Ik denk dat we een heel goede aan haar hebben. [...] Ze laat merken dat ze expertise in huis heeft. [...] Ze steekt ook echt haar handen uit de mouwen.

⁴⁸ T7(auditief)-J-KO (Louis, 6 jaar); T6-J-KO (Matthias, 4 jaar); T6-J-BaO (Ward, 7 jaar); T7(stos)-J-SO (David, 12 jaar); T4-J-SO (Lucas, 15 jaar); T9-J-SO (Lennert, 13 jaar); T6-J-KO (Tuur, 6 jaar); T4-M-BaO (Emma, 10 jaar); T2-M-SO (Valérie, 21 jaar); T4-J-BaO (Jonas, 9 jaar); TBA-J-BaO (Michael, 10 jaar)

⁴⁹ Voor de casus van Emma en Lucas werd de zorgcoördinator geïnterviewd in plaats van de leerkracht.

⁵⁰ Michael heeft twee halftijdse leerkrachten. Het interview gebeurde met de leerkracht van Michael die ook halftijds zorgcoördinator is.

Verder halen enkele leerkrachten de **goede relatie tussen de leerling en de ondersteuner** aan. Het contact tussen Tuur (T6-J-KO) en de ondersteuner zit goed. De leerkracht van Matthias (T6-J-KO) heeft ook de indruk dat de relatie tussen Matthias en de ondersteuner positief is. De leerkracht van Lennert (T9-J-SO) heeft het gevoel dat er op persoonlijk vlak een klik is tussen Lennert en de ondersteuner waardoor Lennert veel over zichzelf bijleert door de gesprekken met de ondersteuner.

Citaat leerkracht Matthias (T6-J-KO): Er is wel een goede band tussen Matthias en de ondersteuner, dat zie je wel.

- **Thema 3: De samenwerkingsgerichte houding van de ondersteuner ten opzichte van de leerkrachten**
De **samenwerkingsgerichte houding** van de ondersteuner komt ook naar voren als een thema van tevredenheid. Dit is voornamelijk belangrijk voor leerkrachten bij de beoordeling van de ondersteuning die aan hen gericht is. De leerkracht van Lennert (T9-J-SO) bijvoorbeeld zegt dat de ondersteuner zich nooit verwijtend zal opstellen, dat ze zich probeert in te leven in de situatie van de leerkrachten en dat ze vervolgens samen met de leerkracht op zoek gaat naar oplossingen voor problemen. Daarnaast is ze de schakel in de communicatie tussen de ouders en de school, wat bij beide partijen zorgt voor meer begrip. Valéries leerkracht (T2-M-SO) en de leerkracht van Matthias (T6-J-KO) wijzen op de bereidheid en openheid van de ondersteuner om met hen in overleg te gaan (bv. mogelijkheid tot telefonisch contact).

Citaat leerkracht Lennert (T9-J-SO): Ze is nooit verwijtend. Er zijn altijd collega's die het moeilijker hebben met bepaalde dingen, maar ze gaat altijd mee zoeken naar oplossingen. Dit vind ik ook wel heel knap. [...] Het is wel iemand die goed weet te schipperen tussen de verschillende partijen.

- **Thema 4: Het gepaste profiel van de ondersteuner**
Ook het gepaste **profiel van de ondersteuner** speelt een rol in de tevredenheid van de leerkrachten. Volgens Wards leerkracht (T6-J-BaO) past het profiel van de ondersteuner bij de noden van de leerling, omdat de ondersteuner beschikt over **voldoende kennis** over die zaken waarvan de leerkracht zelf onvoldoende op de hoogte is. De leerkracht van Jonas (T4-J-BaO) wijst ook op het feit dat de ondersteuner over de **juiste kennis en vaardigheden** beschikt.

Citaat leerkracht van Jonas (T4-J-BaO): Ja, hij is ook heel vaardig met de computer. Hij is zeker een geschikt persoon voor deze ondersteuning. [...] De school voor BuO heeft hiervoor zijn sterkste man ingezet.

Ook de leerkracht van Valérie (T2-M-SO) somt enkele positieve eigenschappen op van de ondersteuner, onder andere dat ze over **voldoende expertise** beschikt voor de ondersteuning aan Valérie. De leerkracht-zorgcoördinator van Michael (TBA-J-BaO) is van mening dat de ondersteuner kennis van zaken heeft en dat ze deskundig handelt. Dankzij haar opleiding als logopediste en haar achtergrond in het BuO vindt de leerkracht-zorgcoördinator dat haar **polyvalente profiel** aansluit bij de ondersteuningsnood van de leerling. Ook de leerkracht van Tuur (T6-J-KO) heeft het gevoel dat het profiel van de ondersteuner inhoudelijk past bij de ondersteuning waar Tuur nood aan heeft.

- **Thema 5: Voldoende samenwerking en communicatie met de verschillende betrokkenen, inclusief met de ondersteuner**
Een ander belangrijk thema in de tevredenheid van de leerkrachten is dat er sprake is van **voldoende samenwerking en communicatie met de verschillende betrokkenen**. De leerkracht van Louis (T7(auditief)-J-KO) is tevreden over het verloop van de samenwerking en de communicatie met de ouders en met de ondersteuner. De communicatie en de samenwerking rond de ondersteuning aan David (T7(stos)-J-SO) verlopen goed volgens de leerkracht, maar er is soms onduidelijkheid rond de mate waarin de ouders betrokken zijn bij de ondersteuning. Toch ervaart de leerkracht geen nood aan meer communicatie met de ouders, aangezien alles vlot verloopt. Ook in de casus van Lennert (T9-J-SO) verloopt de samenwerking tussen de verschillende betrokkenen prima volgens de leerkracht. Alle betrokkenen krijgen de kans om hun mening en visie te delen en informatie wordt doorgegeven. De leerkracht van Tuur (T6-J-KO) is positief over de openheid van de

communicatie en de flexibiliteit in de samenwerking. Er wordt heel veel gesproken over Tuur en de ondersteuning in het algemeen, met het oog op een optimale vooruitgang. De communicatie tussen de verschillende betrokkenen verloopt vlot, volgens de leerkracht van Valérie (T2-M-SO): belangrijke zaken worden direct doorgegeven.

Citaat leerkracht Lennert (T9-J-SO): De samenwerking loopt goed. Iedereen heeft de kans om op een overleg te zeggen wat hij moet zeggen. Dingen worden besproken en er wordt altijd rekening mee gehouden.

Specifiek over de **communicatie en samenwerking met de ondersteuner** is het voor leerkrachten belangrijk dat dit **spontaan** kan verlopen, dat de ondersteuner **vlot aanspreekbaar** is (laagdrempelig) en dat er echt wordt **samengewerkt**. Zo vindt de leerkracht van Lennert (T9-J-SO) het positief dat de ondersteuner vaak aanwezig is op school (in de leraarskamer) omdat ze meerdere leerlingen begeleidt. Dit vergemakkelijkt het informeel contact. Ook de leerkracht van Jonas (T4-J-BaO) heeft het gevoel dat de ondersteuner vlot aanspreekbaar is. Hij geeft aan dat er samen met de ondersteuner naar mogelijke oplossingen en hulpmiddelen gezocht wordt voor Jonas. De leerkracht van Ward (T6-J-BaO) ervaart de communicatie met de ondersteuner als positief, omdat de communicatie (zowel mondeling als schriftelijk) vlot en spontaan verloopt. De leerkracht van Valérie (T2-M-SO) voelt zich voldoende betrokken bij de ondersteuning. Vooraf be vraagt de ondersteuner de leerkracht rond mogelijke strategieën om leerstof aan te brengen. Nadien bezorgt ze hem haar voorbereiding.

Citaat leerkracht Jonas (T4-J-BaO): De communicatie verloopt goed. Er is overleg op school, maar als er dingen niet aan bod kunnen komen, kan dit altijd per mail.

- **Thema 6: Het ondersteuningsdoel is/wordt afgestemd (flexibiliteit) op de noden van de leerling**

Wat ook een rol speelt in de positieve beoordeling is het feit dat de **ondersteuningsdoelen zijn afgestemd** op de noden van de leerling en **indien nodig aangepast** worden (flexibiliteit). De leerkracht van Louis (T7(auditief)-J-KO) vindt het positief dat de doelen afgestemd zijn/worden op de noden van Louis aan de hand van wat zij als leerkracht aangeeft en wat er aan bod komt op de tussentijdse overlegmomenten. Toen bleek dat Louis moeite had met wiskundige begrippen werd dit opgenomen als ondersteuningsdoel. De leerkracht-zorgcoördinator van Michael (TBA-J-BaO) is tevreden met de gestelde ondersteuningsdoelen, omdat er uitgegaan is van de noden van het kind. Ook de leerkracht van Matthias (T6-J-KO) is tevreden met de gestelde doelen, die zijn afgestemd op Matthias' noden gezien zijn leeftijd.

Citaat leerkracht van Matthias (T6-J-KO): Het zijn echt wel de juiste doelen voor een leerling van deze leeftijd.

Citaat leerkracht-zorgcoördinator (TBA-J-BaO): De doelen zijn vrij aanleunend bij het kind zelf. We zijn echt afgegaan op zijn noden.

- **Thema 7: De leerkrachten voelen zich geholpen door de ondersteuning/ondersteuner**

Verder is het voor enkele leerkrachten belangrijk dat ze **zich geholpen voelen** door de ondersteuners. De leerkracht van Ward (T6-J-BaO) ervaart veel hulp van de ondersteuner en ze heeft de indruk dat de ondersteuner goed aanvoelt wat ze als leerkracht nodig heeft. De rechtstreekse ondersteuning aan de leerkracht is zeker voldoende. De leerkracht van Valérie (T2-M-SO) voelt zich eveneens geholpen met de ondersteuning.

Bij deze thema's van tevredenheid formuleren de leerkrachten ook enkele kritische opmerkingen, namelijk:

- De leerkracht van Lennert (T9-J-SO) quoteert de invulling van de ondersteuning met een 10/10. (*Citaat: De ondersteuning is eigenlijk perfect.*) De enige bedenking of bezorgdheid van haar is dat Lennert naar volgende schooljaren (en de arbeidsmarkt) toe zal moeten **leren om zelfstandig en met minder ondersteuning/hulpmiddelen te functioneren**.
- Een minpuntje bij de ondersteuning aan Ward (T6-J-BaO) is volgens de leerkracht dat de ondersteuning **veel energie** vergt van Ward. Na de ondersteuning is hij vaak heel moe (bv. Hij legt dan zijn hoofdje op zijn bank om te rusten).

- De leerkracht van Louis (T7(auditief)-J-KO) vindt het spijtig dat Louis uit de klas moet gehaald worden voor de ondersteuning, maar dat het niet anders kan gezien de **aard van zijn problematiek en ondersteuningsnood** (bv. auditieve oefeningen).
- Twee leerkrachten (Ward, T6-J-BaO en Michael, TBA-J-BaO) geven aan dat de ondersteuning niet onmiddellijk startte in het begin van het schooljaar, maar ze begrijpen dat observatie en overleg (**verkennende fase**) nodig zijn om de ondersteuning zo goed mogelijk in te vullen.
- De leerkracht van Ward (T6-J-BaO) is blij dat de ondersteuning ervoor kan zorgen dat een kind met deze specifieke onderwijsbehoefte vooruitgang kan boeken. Als minpuntje verwijst ze naar het feit dat het werken aan de doelen van Ward soms **ten koste gaat van andere kinderen in de klas**.
- De leerkracht van Tuur (T6-J-BaO) vindt het positief dat het ondersteuningsdoel (leren van braille) functioneel is en dat het de overstap naar het eerste leerjaar voor Tuur zal vergemakkelijken. Het is echter jammer dat aan dit **ene doel een groot deel van de ondersteuningstijd** gespendeerd wordt.

Ondanks de algemeen gunstige beoordeling noemen enkele leerkrachten ook elementen die voor verbetering vatbaar zijn en waar ze dus maar matig tevreden over zijn.

- **Thema 1: Potentieel positief effect van meer uren ondersteuning (omvang)**

Twee leerkrachten geven aan dat **extra uren ondersteuning** zinvol kunnen zijn voor de leerling, maar ze ervaren dit niet als strikt noodzakelijk. Zo denkt Matthias' leerkracht (T6-J-KO) dat er met het oog op volgend schooljaar mogelijk meer uren ondersteuning nodig zijn, zodat de ondersteuning diepgaander ingevuld kan worden (bv. extra taalactiviteit rond het klasthema). De leerkracht-zorgcoördinator van Michael (TBA-J-BaO) denkt dat de ondersteuner dankzij meer uren ondersteuning ook aandacht kan besteden aan de onderliggende oorzaken van Michaels regelmatige afwezigheden op school. Er kan dan ook meer geïnvesteerd worden in het contact met de mama van Michael.

Citaat leerkracht-zorgcoördinator van Michael (TBA-J-BaO): Wishful thinking is dat de ondersteuner meer uren zou hebben en dat ze dan het probleem rond de onregelmatige aanwezigheid van Michael zou kunnen opvolgen.

- **Thema 2: Beperkte aanwezigheid van de ondersteuner op de school voor gewoon onderwijs**

De leerkracht van David (T7(stos)-J-SO) wijst op de **beperkte aanwezigheid van de ondersteuner** op school voor informeel contact (bv. leraarskamer), omdat de ondersteuner slechts enkele leerlingen begeleidt. Omdat de nood van David niet zo uitgesproken is, geeft de leerkracht aan dat ze voor deze leerling minder nood heeft aan dergelijk informeel contact en dat dit voldoende opgevangen wordt door communicatie per mail.

Ten slotte drukken enkele overwegend tevreden leerkrachten ook hun ontevredenheid uit over bepaalde aspecten van de ondersteuning. We kunnen deze groeperen in twee thema's van ontevredenheid.

- **Thema 1: De invulling (omvang) van de ondersteuning is onvoldoende afgestemd op de noden van de leerling**

Enkele leerkrachten vinden dat de omvang van de ondersteuning onvoldoende is afgestemd op de noden van de leerling, meer specifiek wijzen ze op het **tekort aan ondersteuningsuren**. Volgens de leerkracht van Louis (T7(auditief)-J-KO) is er nood aan extra uren ondersteuning zodat er meer herhaling ingebouwd kan worden en dat Louis bijgevolg meer en sneller vooruitgang kan boeken. Momenteel gebeurt de ondersteuning slechts één keer per week waardoor bepaalde onderdelen soms een hele week niet behandeld worden. De leerkracht van Tuur (T6-J-KO) vindt dat er te weinig tijd is om alle ondersteuningsdoelen te bereiken. Bovendien is Tuur door zijn problematiek sneller ziek of moe dan zijn klasgenootjes, waardoor er nog minder tijd overblijft om te werken aan de ondersteuningsdoelen. De leerkracht van Valérie (T2-M-SO) ervaart eveneens een nood aan extra uren ondersteuning voor Valérie. Bovendien zou de ondersteuner meer ingeschakeld kunnen worden om ook klasgenoten van Valérie te ondersteunen.

Citaat leerkracht Valérie (T2-M-SO): [...] maar het zou cool zijn als X (naam ondersteuner) gewoon een ganse dag bij mij zit. En dan zou ze niet alleen Valérie kunnen doen bij mij.

- **Thema 2: Negatieve elementen rond de werking van het ondersteuningsmodel**

Verder is de ontevredenheid soms gelinkt aan de werking van het ondersteuningsmodel. Zo wijst de zorgcoördinator van Lucas (T4-J-SO) op de grote verschillen tussen de types ondersteuning wat het **profiel van de ondersteuners** betreft. Voor de type 4-ondersteuning (zoals die van Lucas) is de zorgcoördinator heel tevreden met de ondersteuners, die zeer professioneel zijn. Echter met de ondersteuner voor type 9 heeft de leerkracht minder positieve ervaringen (bv. kinesist biedt type 9-ondersteuning). Er zijn eveneens grote verschillen tussen de scholen voor BuO in het algemeen, al zijn de meeste scholen volgens de zorgcoördinator wel op zoek naar een aanpak om hun taken zo goed mogelijk te vervullen. Volgens de zorgcoördinator van Emma (T4-M-BaO) verloopt de **communicatie rond nieuwe aanvragen voor het CLB** moeizaam. De zorgcoördinator weet niet of dit het gevolg is van de werking van het CLB of dit ligt aan deze contactpersoon van het CLB. De leerkracht van Valérie (T2-M-SO) merkt in het algemeen op dat **te weinig leerlingen ondersteuning** krijgen. Bijna 70% van de leerlingen in zijn klas hebben hier nood aan volgens hem. Er is dus nood aan meer werkingsmiddelen en geld om ondersteuning te voorzien voor meer leerlingen.

5.3 De leerkrachten zijn overwegend ontevreden (n⁵¹=3, groep 2)

Drie leerkrachten zijn overwegend ontevreden over het verloop van de ondersteuning, namelijk de leerkrachten van Maarten (T6-J-BaO), Yassin (T9-J-SO) en Amir (T6-J-SO). Zij drukken hoofdzakelijk hun ontevredenheid uit over bepaalde aspecten van de ondersteuning. We bespreken deze thematisch. Vervolgens worden de genoemde elementen van matige tevredenheid en tevredenheid kort weergegeven.

- **Thema 1: De invulling (vorm en omvang) van de ondersteuning is onvoldoende afgestemd op de noden van de leerling**

Zoals ook enkele overwegend tevreden leerkrachten aangaven (zie hoger), is het **tekort aan uren ondersteuning** een belangrijk element in de algemene ontevredenheid over de ondersteuning. Volgens de leerkracht van Maarten (T6-J-BaO) is de ondersteuning veel te beperkt in uren. Volgens de leerkracht van Yassin (T9-J-SO) is de huidige ondersteuning eveneens onvoldoende om de overstap van het BuSO naar het regulier onderwijs te maken, omdat deze leerlingen te weinig basiskennis hebben. Het is volgens haar onmogelijk om dit tekort aan basiskennis als leerkracht op te vangen. Zeker met het oog op de overstap naar de derde graad zal meer ondersteuning nodig zijn.

Naast het tekort aan uren ondersteuning vindt de leerkracht van Maarten (T6-J-BaO) dat de huidige ondersteuning nog te sterk op de **leerling** gericht is. Ze vergelijkt de huidige ondersteuning met de eerdere (GON-)begeleiding die Maarten kreeg tot in het 4^{de} leerjaar. Deze begeleider was vaker in de klas en hij hielp ook klasgenoten van Maarten.

- **Thema 2: Nood aan meer leerkrachtgerichte ondersteuning**

De **nood aan meer leerkrachtgerichte ondersteuning** speelt eveneens een rol in de algemene negatieve beoordeling. De leerkracht van Maarten (T6-J-BaO) ervaart de ondersteuning in de klas niet altijd als een 'hulp'. Soms vraagt de ondersteuner vooraf aan haar om lessen te plannen waarbij Maarten met zijn computer kan werken. De ondersteuner werkt dan samen met Maarten aan deze opdrachten, maar voor de leerkracht is dit **extra werk** in plaats van 'hulp'. Verder komt de ondersteuner enkel in de klas op vraag van de leerkracht. De leerkracht geeft bijgevolg de voorkeur aan **meer ondersteuning in de klas én meer leerkrachtgerichte ondersteuning** (bv. ook oog voor de andere leerlingen in de klas). De leerkracht van Amir (T6-J-SO) heeft ook nood aan meer leerkrachtgerichte ondersteuning, bijvoorbeeld in de vorm van het samen met de ondersteuner

⁵¹ T6-J-BaO (Maarten, 11 jaar); T9-J-SO (Yassin, 18 jaar); T6-J-SO (Amir, 14 jaar)

overlopen van de cursus om af te spreken welke leerstof relevant is voor Amir. Bepaalde leerstofonderdelen zouden weggelaten of aangepast kunnen worden. Op dit moment heeft ze de indruk dat ze zich vooral baseert op haar eigen ondervindingen met Amir tijdens de les. De leerkracht van Yassin (T9-J-SO) wenst meer en realistischere tips en adviezen van de ondersteuner om haar lessen aan te passen aan de noden van leerlingen zoals Yassin. Het is bijvoorbeeld niet mogelijk om het lestempo te vertragen om te beantwoorden aan de noden van één leerling.

- **Thema 3: Onduidelijkheid rond de functieomschrijving van de ondersteuner**

Sommige leerkrachten wijzen op de onduidelijkheid rond de functieomschrijving van de ondersteuner. De leerkracht van Amir (T6-J-SO) weet niet wat ze kan/mag verwachten van de ondersteuners. Ook voor de leerkracht van Yassin (T9-J-SO) is het onduidelijk waarvoor het ONW ingeschakeld kan worden.

- **Thema 4: Nood aan een inclusiegericht beleid op de school voor gewoon onderwijs**

De **nood aan een inclusiegericht beleid** op de school voor gewoon onderwijs komt ook naar voren als een vierde belangrijk thema van ontevredenheid. De leerkracht van Yassin (T9-J-SO) geeft aan dat een gestructureerd (maandelijks) overleg met het volledige lerarenteam handig kan zijn voor meer overzicht op het traject van de leerling(en) met SOB. Bovendien kan dit positief bijdragen aan een attitude- of mentaliteitswijziging bij (enkele van) haar collega-leerkrachten. De leerkracht van Amir (T6-J-SO) geeft aan dat veel afhankelijk is van de inspanningen van individuele leerkrachten. De rol van de school blijft echter eerder beperkt. Veel praktische zaken moeten door de leerkrachten zelf geregeld worden (bv. tandem voor Amir bij een fietsuitstap).

Citaat leerkracht Yassin (T9-J-SO): Als je wilt dat een heel lerarenteam Yassin blijft opvolgen, moet daar maandelijks een overleg rond ingepland worden. [...] Zo'n maandelijks overlegmoment zou maken dat er veel meer stappen vooruit gezet kunnen worden. [...] Als een directeur geen duidelijke lijnen trekt, dan worden die leerlingen ook onvoldoende ondersteund. [...] Met een maandelijks samenkomst, zouden de leerlingen ook beter opgevolgd worden.

- **Thema 5: Nood aan meer communicatie met de ondersteuner**

De leerkracht van Maarten (T6-J-BaO) merkt op dat de ondersteuner vaak vertrekt voor het eigenlijke lesuur voorbij is. Op die manier is er **geen ruimte voor overleg** met de leerkracht. De leerkracht beseft echter dat de ondersteuner ook veel tijd 'verliest' aan verplaatsingen tussen scholen. (n=1)

Citaat leerkracht Maarten (T6-J-BaO): De ondersteuner vertrekt vaak voordat de les afgelopen is, dus er is geen ruimte voor nabespreking met de ondersteuner.

- **Thema 6: Ontoereikend verslag van het CLB**

Volgens de leerkracht van Yassin (T9-J-SO) was er in het begin van het schooljaar heel weinig informatie over de situatie van Yassin. Het verslag van het CLB was slordig en ontoereikend. De school nodigde Yassins ouders uit om de problematiek duidelijk te stellen. (n=1)

- **Thema 7: Negatieve elementen rond de werking van het ondersteuningsmodel**

De leerkracht van Amir (T6-J-SO) wijst op de **nood aan meer continuïteit** in de ondersteuning. De ondersteuner van vorig schooljaar ging ermee akkoord om begin dit schooljaar mee te gaan op een driedaagse naar zee. De huidige ondersteuner stemde hier echter niet mee in. In het algemeen zou meer continuïteit in de ondersteuning positief zijn. Dezelfde ondersteuner in het basisonderwijs en het secundair onderwijs zou goed zijn op voorwaarde dat er sprake is van een goede relatie tussen de leerling en de ondersteuner. (n=1)

Hoewel deze leerkrachten overwegend ontevreden zijn met de ondersteuning noemen ze ook enkele positieve elementen. Deze sluiten aan bij de reeds hogergenoemde thema's van tevredenheid door de overwegend tevreden leerkrachten.

- **Thema 1: Het gepaste profiel van de ondersteuner**

Volgens de leerkracht van Yassin (T9-J-SO) beschikt de ondersteuner over de **nodige expertise** over de thema's waarrond zij nu werkt met Yassin (bv. planning). Ze heeft onvoldoende vakinhoudelijke expertise, maar dit behoort ook niet tot haar opdracht. De leerkracht van Amir (T6-J-SO) geeft aan dat één van beide ondersteuners zelf een visuele beperking heeft waardoor zij de problematiek van Amir beter kan inschatten en begrijpen. De leerkracht heeft de indruk dat deze ondersteuner sneller reageert dan een collega-ondersteuner.

- **Thema 2: Voldoende samenwerking en communicatie met de verschillende betrokkenen**

In het algemeen verloopt de communicatie vlot en gaat de samenwerking goed volgens de leerkracht van Amir (T6-J-SO).

5.4 De leerkrachten zijn matig tevreden (n⁵²=2; groep 3)

Twee leerkrachten zijn in het algemeen matig tevreden met de ondersteuning, namelijk de leerkracht van Yaro (T3-J-BaO) en Ellen (T-M-BaO). Ze noemen opnieuw zowel elementen van tevredenheid als elementen van ontevredenheid. Deze zijn gelijkaardig aan punten die hoger al besproken zijn.

Zaken waar de leerkrachten tevreden over zijn:

- **Thema 1: Voldoende samenwerking en communicatie met de verschillende betrokkenen, inclusief de ondersteuner**

De communicatie tussen de leerkracht van Yaro (T3-J-BaO) en de ondersteuner loopt vlot, zowel tijdens de (informele) contactmomenten als schriftelijk (per mail). Ook de samenwerking zit goed. De communicatie tussen de leerkracht van Ellen (T2-M-BaO) en de ondersteuner verloopt vlot; naast de officiële formele overlegmomenten is er ook voldoende informeel contact.

- **Thema 2: De goede relatie tussen de ondersteuner en de leerling**

De leerkracht van Yaro (T3-J-BaO) heeft het gevoel dat er een klik is tussen Yaro en de ondersteuner.

- **Thema 3: De leerkracht voelt zich geholpen door de ondersteuning**

De leerkracht van Yaro (T3-J-BaO) is zeer tevreden met de ondersteuning die ze krijgt van de ondersteuner: ze heeft veel steun aan hem, bijvoorbeeld door de concrete tips die hij geeft. Het zou echter nog beter zijn mocht de ondersteuner vaker op school aanwezig kunnen zijn.

Citaat leerkracht Yaro (T3-J-BaO): Als ik vragen heb, kan ik bij hem terecht. Als ik alles kwijt wil, kan ik dat bij hem doen. Dat is dus heel positief.

Zaken waar de leerkrachten ontevredenheid over zijn:

- **Thema 1: Onvoldoende effect van de ondersteuning**

De leerkracht van Yaro (T3-J-BaO) is ontevreden over de mate waarin het doel van de ondersteuning bereikt wordt. De gedragsmoeilijkheden van Yaro zijn eigenlijk niet verbeterd volgens haar. (n=1)

Citaat leerkracht Yaro (T3-J-BaO): Het resultaat, namelijk of zijn gedrag echt verbeterd is, vind ik niet goed. [...] Uiteindelijk komt het gedrag dat hij vertoont telkens terug. Op lange termijn merk ik geen effect. [...] Soms vraag ik me af of het voor Yaro en voor de klasgroep niet beter is dat hij in het aangepast onderwijs (d.i. BuO) zit.

- **Thema 2: Gebrek aan samenwerking met de ouders**

Volgens de leerkracht van Yaro (T3-J-BaO) belemmert het gebrek aan 'steun' van de ouders een vooruitgang in Yaro's gedrag. Volgens de leerkracht is er wel meer feedback aan de ouders nodig, zowel vanwege de school als vanwege de ondersteuner. (n=1)

⁵² T3-J-BaO (Yaro, 10 jaar); T2-M-BaO (Ellen, 11 jaar)

Citaat leerkracht Yaro (T3-J-BaO): Mama praat vaak het opgepast gedrag van Yaro goed. [...] Ze stelt zich heel verdedigend op, waardoor ik me veel minder gesteund voel dan in het begin van het schooljaar. [...] Ik ervaar eerder tegenwind, dan medewerking.

- **Thema 3: De invulling (inhoud en omvang) van de ondersteuning is onvoldoende afgestemd op de noden van de leerling**

De leerkracht van Ellen (T2-M-BaO) is van mening dat er nood is aan vernieuwing wat de inhoud van de ondersteuning betreft. Ze merkt op dat Ellen niet (meer) gemotiveerd is en dat ze ook niet kan inschatten of Ellen de ondersteuning leuk vindt. Daarnaast zou de ondersteuning meer moeten focussen op zelfstandigheid en Ellen leren om het 'geleerde' om te zetten in de praktijk (bv. lezen van straatnamen of prijskaartjes). Er is ook een **tekort aan ondersteuningsuren**. Als er geen ondersteuning is (door de ondersteuner of de vrijwilligers) dan heeft de leerkracht onvoldoende ruimte om aandacht te hebben voor Ellen. (n=1)

Citaat leerkracht van Ellen (T2-M-BaO): Ik kan haar geen hele dag bezighouden. Ik heb daar geen tijd voor.

- **Thema 4: Nood aan meer betrokkenheid bij de inhoud van de ondersteuning en nood aan meer communicatie met de ondersteuner**

De leerkracht van Ellen (T2-M-BaO) vindt dat ze onvoldoende betrokken wordt bij en op de hoogte gehouden wordt over de inhoud van de ondersteuning. Het is voor haar onduidelijk waar de ondersteuner eigenlijk rond werkt. (n=1)

Citaat leerkracht van Ellen (T2-M-BaO): Ik krijg nooit eens de vraag van zullen we eens iets anders doen?

5.5 Conclusie perspectief van de leerkrachten

Tabel 4.4 geeft een overzicht van de thema's van tevredenheid en matige tevredenheid/ontevredenheid die genoemd worden door de leerkrachten.

Tabel 4.4

Thema's gerelateerd aan tevredenheid/ontevredenheid van de leerkrachten

Thema's van tevredenheid	Thema's van matige tevredenheid/ontevredenheid
De ondersteuning is afgestemd op de noden van de leerling en/of heeft een positief effect voor de leerling	De invulling (inhoud/vorm/omvang) is onvoldoende afgestemd op de noden van de leerling <ul style="list-style-type: none"> - Tekort aantal uren ondersteuning (omvang) - Potentieel positief effect van meer uren ondersteuning (omvang) - Te sterk leerlinggericht en individueel (vorm) (n=1) - Nood aan vernieuwing (inhoud) (n=1) Onvoldoende effect van de ondersteuning
De flexibiliteit en proactieve houding van de ondersteuner en de goede relatie tussen de ondersteuner en de leerling	
De samenwerkingsgerichte houding van de ondersteuner ten opzichte van de leerkrachten	

<ul style="list-style-type: none"> - Niet verwijtend ten opzichte van de leerkrachten, samen zoeken naar oplossingen - Open houding en bereid tot samenwerking 	
<p>Het gepaste profiel van de ondersteuner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kennis en vaardigheden 	
<p>Voldoende samenwerking en communicatie met de verschillende betrokkenen, inclusief met de ondersteuner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informatie wordt doorgegeven - Open en flexibele communicatie - Communicatie met de ondersteuner (spontaan, ondersteuner is vlot aanspreekbaar, samenwerken) - Aanwezigheid van de ondersteuner op school faciliteert informeel contact 	<p>Nood aan meer communicatie met de ondersteuner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nood aan meer rechtstreekse communicatie met de ondersteuner (n=1) - Nood aan meer betrokkenheid bij de inhoud van de ondersteuning (n=1) <p>Ruimte tot verbetering van de samenwerking met de ondersteuner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meer aanwezigheid van de ondersteuner op de school voor gewoon onderwijs <p>Gebrek aan samenwerking met de ouders (n=1)</p>
<p>Het ondersteuningsdoel is/wordt afgestemd (flexibiliteit) op de noden van de leerling</p>	
<p>De leerkrachten voelen zich geholpen door de ondersteuning/ondersteuner</p>	
	<p>Negatieve elementen rond de werking van het ondersteuningsmodel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grote verschillen in de profielen van de ondersteuners (n=1) - Problemen rond de communicatie met het CLB voor nieuwe aanvragen (n=1) - Ontoereikend verslag van het CLB (n=1) - Te weinig leerlingen krijgen ondersteuning (n=1) - Onduidelijkheid rond de functieomschrijving van de ondersteuner (verwachtingen) - Nood aan meer continuïteit in de ondersteuning (n=1)
	<p>Nood aan meer leerkrachtgerichte ondersteuning</p>
	<p>Nood aan een inclusiegericht beleid op de school voor gewoon onderwijs</p>

6. Conclusie algemene tevredenheid

In het algemeen is het merendeel van de bevroegde ouders, leerlingen, ondersteuners en leerkrachten overwegend tevreden met de ondersteuning. Twee derde van de ouders en de leerkrachten is overwegend tevreden. De leerlingen zijn het meeste tevreden met de ondersteuning in vergelijking met de andere respondentengroepen: drie vierde van hen is overwegend tevreden. Deze positieve beoordelingen van de leerlingen moeten genuanceerd worden: leerlingen baseren zich bij de algemene beoordeling van de ondersteuning op minder parameters dan hun ouders (en leraren en ondersteuners). Zo brengen ze de samenwerking en communicatie rond de ondersteuning bijvoorbeeld niet in rekening. Ook kennen leerlingen bepaalde aspecten van de ondersteuning een zwaarder gewicht toe dan andere. Het tijdstip van de ondersteuning is bijvoorbeeld voor sommigen een belangrijker aspect van de ondersteuning dan de inhoud ervan. In vergelijking met andere respondentengroepen zijn de ondersteuners kritischer ingesteld: de helft van hen is overwegend tevreden.

Voor de ouders, leerlingen en leerkrachten lijkt de beoordeling van de ondersteuning bij casussen uit de types T2, T4, T6 en T7(auditief) gunstiger dan bij casussen uit de types basisaanbod, T3, T7(stos) en T9. Verder onderzoek bij een representatieve steekproef is nodig om deze bevinding te bevestigen en te kunnen generaliseren. Qua onderwijsniveau tekenen er zich geen duidelijke tendensen af: er zijn geen verschillen op te merken in tevredenheid tussen ondersteuning geboden in het basisonderwijs en het secundair onderwijs.

Hoewel ouders, leerlingen, ondersteuners en leerkrachten de ondersteuning beoordelen vanuit hun eigen referentiekader sluiten thema's die bijdragen aan **tevredenheid** voor de verschillende respondentengroepen sterk bij elkaar aan. Een eerste thema dat bijdraagt aan algemene tevredenheid zijn aspecten met betrekking tot **het profiel en de ingesteldheid van de ondersteuner** (ouder, leerling, leerkracht en ondersteuner zelf)⁵³. Aspecten die hierbij genoemd worden, zijn de betrokkenheid en flexibele, proactieve houding van de ondersteuner en de nodige ervaring en juiste achtergrond om ondersteuning aan de leerling te bieden. Belangrijk is ook de relatie die de ondersteuner heeft met de leerling (vertrouwenspersoon en steunfiguur) en de samenwerkingsgerichte houding naar de leerkrachten toe (bv. niet verwijtend). In tegenstelling tot wat verwacht werd, wordt de goede relatie met de ondersteuner minder expliciet aangehaald door leerlingen dan door de andere bevroegden. Mogelijk speelt dit impliciet wel een prominente rol in hun positieve beoordeling van de ondersteuning.

Een tweede belangrijk thema is de **invulling van de ondersteuning**, afgestemd op de noden van de leerling en daaraan gekoppeld het **positieve effect van de ondersteuning op de leerling** (ouder, leerling, ondersteuner, leerkracht) en de **ervaren hulp door de leerkracht** (leerkracht). Ouders wijzen hierbij op het belang van (de mogelijkheid tot) individuele contactmomenten tussen de leerling en de ondersteuner naast het klas- en leerkrachtgericht werken. Deze individuele contactmomenten kunnen ook bevorderend zijn voor een goede relatie tussen leerling en ondersteuner (zie thema 1). Ouders vinden het ook belangrijk dat de ondersteuning niet ten koste gaat van de lesinhoud, terwijl leerlingen er meer belang hechten aan of ze de les die ze missen door de ondersteuning als leuk percipiëren. Om het welbevinden van de leerling en zijn/haar motivatie op schools vlak te bewaken, is aandacht nodig voor de mening van de leerling over het tijdstip waarop de ondersteuning plaatsvindt.

Ten derde is een **goede samenwerking** met de school en de leerkrachten van het gewoon onderwijs, met voldoende betrokkenheid van de diverse partijen bij beslissingen omtrent de ondersteuning, een belangrijk

⁵³ Tussen haakjes wordt vermeld voor welke respondentengroepen dit thema een rol speelt in hun algemene tevredenheid.

thema dat bijdraagt aan tevredenheid (ouder, ondersteuner en leerkracht). Cruciaal is een open en inclusiegerichte houding van de individuele leerkrachten én een inclusiegericht zorgbeleid van de school voor gewoon onderwijs.

Als er negatieve ervaringen zijn omtrent de ondersteuning aan de leerling, dan hangt dit vaak samen met de afwezigheid van één of meerdere van hogervermelde 'succesfactoren'. Een eerste belangrijk negatief punt gerelateerd aan ontevredenheid is het **tekort aan uren ondersteuning** (leerkracht, ondersteuner, ouder) en hieraan **gerelateerd te weinig aanwezigheid van de ondersteuner op school** (ondersteuner, leerkracht). Door het feit dat de ondersteuner te weinig aanwezig is op de school voor gewoon onderwijs ervaren ondersteuners en leerkrachten een tekort aan 'overlegtijd' waardoor er onvoldoende ruimte is voor afstemming van de aanpak van de ondersteuning. Als de ondersteuner vaker aanwezig is op de school zijn er meer mogelijkheden tot informele overlegmomenten tussen leerkracht en ondersteuner. Bovendien kan dit een gunstig effect hebben op de samenwerking met de leerkrachten omdat voor hen op die manier de drempel verlaagd wordt om vragen te stellen aan de ondersteuner.

Een tweede negatief punt is de **school voor gewoon onderwijs die niet openstaat voor ondersteuning en/of het inclusie-idee**. Hierbij aansluitend merken ondersteuners ook grote individuele verschillen tussen leerkrachten in de mate waarin ze een open houding hebben ten opzichte van inclusie en ondersteuning in het bijzonder. Zo wensen sommige leerkrachten niet dat er ondersteuning wordt opgestart of dat de ondersteuner in de klas komt. Een open en inclusiegerichte houding van de leerkrachten én van de school blijkt een absolute voorwaarde voor een vlotte samenwerking. Dit wordt in de eerste plaats aangegeven door de ondersteuners, maar ook enkele leerkrachten erkennen dit. Zij wijzen op de verantwoordelijkheid van de directie en de nood aan een inclusiegericht beleid vanuit de school om een mentaliteitsverandering bij hun collega's teweeg te brengen.

Vanuit het perspectief van de leerlingen is de **ervaring van negatieve of gemengde gevoelens** een belangrijke reden om niet of minder tevreden te zijn met het ondersteuningstraject. Enkele van hen ervaren schaamte bij de ondersteuning doordat ze het gevoel hebben 'anders' te zijn. Voor ondersteuners en leerkrachten speelt **onduidelijkheid met betrekking tot de functieomschrijving** van de ondersteuner een rol. Het is bijvoorbeeld niet altijd duidelijk voor leerkrachten wat ze kunnen of mogen verwachten van de ondersteuner.

Onderzoeksvraag 2 – Concrete vormgeving van de ondersteuning

Dit onderdeel van de resultaten geeft een beschrijving van enkele aspecten van de concrete vormgeving van de ondersteuning (onderzoeksvraag 2). Bijlage 11 bevat een overzicht van deze aspecten (Tabel 3), namelijk het ondersteuningsdoel, de inhoud, vorm en omvang van de ondersteuning aan de leerling en de mate waarin er sprake is van flexibiliteit hierin. Ook algemene informatie over de ondersteuning aan de leerkracht is toegevoegd. De laatste twee kolommen geven informatie over de mate waarin de ouders en de leerling betrokken zijn/worden bij de invulling van en beslissingen rond de ondersteuning aan de leerling en welke 'ondersteuning' of begeleiding de leerling krijgt vanuit de school voor gewoon onderwijs (naast de ondersteuning vanuit het ONW). In de tabel zijn 'ondersteuner' en 'ondersteuning' afgekort met respectievelijk O en OND. We baseerden ons bij het opstellen van dit overzicht op de informatie uit de gedetailleerde casusbeschrijvingen (verticale analyse; bijlage10).

In wat volgt bespreken we enkele algemene bevindingen inzake de concrete vormgeving van de ondersteuning; we volgen hierbij de volgorde van de aspecten uit de overzichtstabel in bijlage 11.

1. Ondersteuningsdoel en inhoud van de ondersteuning aan de leerling

Een eerste aspect van de ondersteuning gericht aan de leerling is het ondersteuningsdoel en daarmee samenhangend de inhoud van de ondersteuning. Ondersteuners worden hoofdzakelijk ingeschakeld **vanuit hun specifieke kennis en expertise voor het type ondersteuning** dat zij voorzien aan de leerling, zoals het werken rond dovenscultuur bij type 6, rond gedragsproblemen bij type 3 en het aanleren van computervaardigheden (hulpmiddel) bij type 4. Toch zien we dat ondersteuners vaak ook volledig of gedeeltelijk werken rond het versterken van **studievaardigheden** van de leerling of dat er tijdens de ondersteuningsmomenten aandacht uitgaat naar **vakinhoudelijke begeleiding**.

Bij sommige casussen hangt de nood aan het versterken van **studievaardigheden** samen met de eigenheid van de diagnose (bv. autismespectrumstoornis; type 9) en is voldoende achtergrondkennis over de problematiek nodig om de ondersteuning zo goed mogelijk af te stemmen op de specifieke noden van de leerling. Zo is een gestructureerde leeraanpak en goede planning essentieel voor leerlingen met type 9-ondersteuning. Bij andere casussen is specifieke expertise van de ondersteuner mogelijk minder noodzakelijk om op een degelijke manier ondersteuning te voorzien omtrent studievaardigheden, bijvoorbeeld bij het werken rond plannen en organiseren bij leerlingen uit type basisaanbod. Hetzelfde geldt voor **vakinhoudelijke begeleiding**. In de casus van Jonas (T4-J-BaO) bijvoorbeeld werd vakinhoudelijk ondersteuning halverwege het schooljaar opgestart voor wiskunde (in de vorm van parallel teaching, afgestemd op het tempo van de leerling) en bij Lucas (T4-J-SO) verwerkte de ondersteuner samen met Lucas een deel van de leerstof nadat hij langdurig afwezig was geweest wegens ziekte ten gevolge van zijn diagnose. Of vakinhoudelijke begeleiding door een ondersteuner opgenomen kan worden, lijkt bovendien samen te hangen met de achtergrondopleiding van de ondersteuner die al dan niet eerder toevallig strookt met de vakinhoudelijke behoeften van de leerling. Zo heeft de ondersteuner van Lucas (T4-J-SO) een achtergrondopleiding in wetenschappen-wiskunde waardoor zij vlot deze vakinhoudelijke begeleiding kan voorzien. De leerkracht van Yassin (T9-J-SO) wijst daarentegen net op het feit dat de ondersteuner onvoldoende expertise heeft om Yassins tekorten in zijn basiskennis op te vangen (al vermoedt ze dat dit niet tot het takenpakket van de ondersteuner behoort).

2. Vorm van de ondersteuning aan de leerling

Een tweede aspect van de ondersteuning gericht aan de leerling is de vorm van de ondersteuning. In 15/24 (63%) casussen vindt de ondersteuning plaats **buiten de klas**. Voor drie leerlingen uit het kleuteronderwijs (type 6), vier leerlingen uit het lager onderwijs (type 4, type 2 en type basisaanbod) en twee leerlingen uit het secundair onderwijs (type 2 en type 6) gebeurt de ondersteuning wel volledig of gedeeltelijk in de klas. De ondersteuning aan Emma (T4-M-BaO) en Amir (T6-J-SO) bijvoorbeeld bestaat grotendeels uit hulp bij het gebruiken van hun laptop (hulpmiddel) tijdens de les. De ondersteuning aan Ellen (T2-M-BaO) gebeurt in de klas en tijdens de les; zij volgt het gemeenschappelijke curriculum niet. De ondersteuning aan Michael (TBA-J-BaO) bestaat in hoofdzaak uit co-teaching en gebeurt bijgevolg ook in de klas. De ondersteuner is telkens ook beschikbaar voor hulp aan en het beantwoorden van vragen van andere leerlingen in de klas.

Redenen waarom leerlingen geen ondersteuning krijgen in de klas en tijdens de les zijn grotendeels terug te brengen tot de **aard van de ondersteuning**. Yaro (T3-J-BaO) krijgt bijvoorbeeld ondersteuning in de vorm van het verwerven van inzicht in zijn eigen aandeel bij conflicten op school via rollenspellen en de socio-emotionele begeleiding van Bram (T7(stO)-J-SO) bestaat uit vertrouwelijke gesprekken met de ondersteuner. Zoals hoger genoemd (1.1) krijgen meerdere leerlingen ondersteuning gericht op studievaardigheden zoals plannen en structureren van leerstof (bv. Sofie, T3-M-SO; Lennert, T9-J-SO). Ook dergelijke ondersteuning is moeilijk te organiseren tijdens de les. Een andere reden om de ondersteuning te laten plaatsvinden buiten de klas is de **nood aan een rustige omgeving** zodat de leerling zich (beter) kan concentreren. Qua inhoud kan de ondersteuning aan Valérie (T2-M-SO) gebeuren in de klas en tijdens de les, wat ook gedeeltelijk het geval is, maar op haar vraag vindt de ondersteuning regelmatig plaats buiten de klas om zich beter te kunnen focussen. De ondersteuning aan Tuur (T6-J-KO) bestaat gedeeltelijk uit het aanleren van braille: het tactiel onderscheiden van de 'letters' vergt veel concentratie, waardoor ook deze ondersteuning beter buiten de klas gebeurt. Verder is er bij enkele casussen geen informatie over de reden om de ondersteuning buiten de klas te laten gebeuren of speelt de weigerachtige houding van de leerkracht hierbij vermoedelijk een rol.

In sommige casussen waarbij de ondersteuning aan de leerling buiten de klas gebeurt, geven de bevrageden wel expliciet aan dat de ondersteuner indien mogelijk **klasgenoten betreft**. Soms worden klasgenoten betrokken omdat zij eveneens baat kunnen hebben bij de inhoud van de ondersteuning (bv. werken rond rekentaal). In andere gevallen is het betrekken van klasgenoten specifiek bedoeld om het gevoel 'anders' te zijn bij de leerling met SOB tegen te gaan of te verminderen (bv. spelletje met klasgenoten ter afronding van de ondersteuning, ondanks individuele ondersteuning aan de leerling introduceert de ondersteuner klassikaal het 'gebaar van de week' bij een leerling met auditieve moeilijkheden die gebarentaal leert). In de casus van Jana (T9-M-BaO) worden klasgenoten betrokken, omdat er specifiek rond sociale vaardigheden gewerkt wordt en omdat zuiver individuele ondersteuning aan Jana volgens de ondersteuner minder geschikt is hiervoor.

Qua **onderwijsniveau** doet er zich geen duidelijke tendens voor in de vorm van de ondersteuning. Toch lijkt de ondersteuning aan leerlingen uit het kleuteronderwijs gemakkelijker in de klas en tijdens de 'les' te gebeuren, ondanks enkele uitzonderingen hierop om hogergenoemde redenen.

Wanneer ondersteuning doorgaat buiten de klas stemt de ondersteuner af met de leerkracht over het **tijdstip van de ondersteuning** zodat de leerling geen belangrijke lesinhoud mist ofwel gebeurt de ondersteuning tijdens een les waarvoor de leerling gedispenseerd wordt (bv. lichamelijke opvoeding, godsdienst). In één casus wordt hiermee geen rekening gehouden, waardoor de leerling wel belangrijke lesinhoud mist, tot ongenoegen van de ouder (zie onderzoeksvraag 1).

3. Flexibiliteit van de ondersteuning

In alle casussen is er sprake van flexibiliteit in de ondersteuning gericht aan de leerling, in één of meerdere opzichten. Er wordt zowel verwezen naar flexibiliteit in het **doel**, de **inhoud** en de **vorm of omvang van de ondersteuning**. In enkele casussen werd het doel van de ondersteuning expliciet aangepast of geherformuleerd doorheen het schooljaar. Het doel van de ondersteuning aan Ellen (T2-M-BaO) bijvoorbeeld is expliciet verlegd naar het bevorderen van sociale participatie en inclusie in plaats van werken rond taal/rekenen aan de hand van aangepast materiaal. Bij Matthias (T6-J-KO) werkte de ondersteuner initieel rond onder andere zelfstandigheid, maar later in het schooljaar werd het doel geherformuleerd tot ondersteuning tijdens de turnles. Ook bij Jonas (T4-J-BaO) en Louis (T7(auditief)-J-KO) werd halverwege het schooljaar beslist om naast de initiële ondersteuning ook aandacht te besteden aan respectievelijk wiskunde en werken rond rekentaal.

Diverse ondersteuners geven aan dat de eigenlijke inhoud van de ondersteuning sterk afhankelijk is van de noden van de leerling; sommige van hen concretiseren dit. Bij Simon (T4-J-SO) en David (T7(stO)-J-SO) bijvoorbeeld vertrekt de ondersteuning vanuit de opgegeven taken en testen (schoolagenda) en wordt er in functie daarvan gewerkt rond het studievaardigheden. Bij Lucas (T4-J-SO), Michael (TBA-J-BaO) en Ward (T6-J-BaO) creëert de ondersteuner ruimte voor socio-emotionele begeleiding indien nodig. Bij Amber (TBA-M-SO) gaat er net minder aandacht uit naar socio-emotionele begeleiding dan initieel nodig geacht werd en focust de ondersteuning meer op het bevorderen van haar zelfstandigheid.

Ten slotte wordt er ook verwezen naar flexibiliteit in de ondersteuning wat de vorm en/of de omvang van de ondersteuning betreft. Zo gebeurt de ondersteuning aan Valérie (T2-M-SO) op haar vraag regelmatig buiten de klas, zodat ze zich beter kan concentreren. Bij Jana (T9-M-BaO) en Michael (TBA-J-BaO) is de ondersteuning soms individueel aan de leerling gericht en worden er soms klasgenoten betrokken, afhankelijk van de situatie. Qua omvang (aantal uren per week) werd de ondersteuning aan Maarten (T6-J-BaO) gereduceerd, omdat hij nog maar weinig zorgnoden had. Uit overleg met de ouders bleek dat Gerben (T9-J-SO) zijn noden camouflerde door veel schoolwerk thuis te maken, waardoor de ondersteuning aan hem doorheen het schooljaar geïntensifieerd werd.

4. Ondersteuning gericht aan de leerkracht

Naast leerlinggerichte ondersteuning wordt er in het ondersteuningsmodel ook ingezet op **leerkrachtgerichte ondersteuning**. De bevroegde leerkrachten en ondersteuners verwijzen in hun antwoord op de vraag naar de leerkrachtgerichte ondersteuning ook vaak naar een goede samenwerking met respectievelijk de ondersteuner of leerkracht. Beide lijken dus samen te hangen. In de 24 casussen varieert de mate waarin er sprake is van samenwerking en leerkrachtgerichte ondersteuning. Bij 8/24 casussen is er sprake van een goede samenwerking tussen leerkracht(en) en ondersteuner en een goed uitgebouwde leerkrachtgerichte ondersteuning. Bij 7/24 casussen is er wel sprake van samenwerking en leerkrachtgerichte ondersteuning, maar deze is beperkter dan bij de eerste groep. In 6/24 casussen is er geen samenwerking tussen leerkracht(en) en ondersteuner en/of is leerkrachtgerichte ondersteuning afwezig. Voor 3/24 casussen blijft dit onduidelijk.

Bij de casussen waarbij er sprake is van een goede samenwerking tussen leerkracht(en) en ondersteuner en leerkrachtgerichte ondersteuning, is er ongeveer **wekelijks contact** tussen de ondersteuner en de leerkracht. Vaak is er **informeel overleg** over de inhoud van de ondersteuning voor of na de ondersteuning aan de leerling of is de ondersteuner beschikbaar per mail. Er wordt ook op **inhoudelijk vlak** samengewerkt, al lijkt dit niet in alle casussen even centraal te staan. Enkele voorbeelden van manieren waarop leerkracht en ondersteuner samenwerken: de leerkracht van Jonas (T4-J-BaO) bezorgt de ondersteuner wekelijks de leerstof wiskunde (met instructies en verwachte moeilijkheden voor Jonas) zodat hij deze kan voorbereiden en aan Jonas kan

overbrengen; de ondersteuner van Valérie (T2-M-SO) bezorgt de stappenplannen of schema's die ze opmaakt voor Valérie ook aan de leerkracht zodat hij deze eventueel voor andere leerlingen kan gebruiken; de ondersteuner van Yassin (T9-J-SO) geeft de leerkracht van fysica feedback over bijvoorbeeld formuleringen van examenvragen (op haar vraag). In deze groep casussen wordt de leerkrachtgerichte ondersteuning verder grotendeels **vraaggericht** ingevuld: de ondersteuner fungeert als aanspreekpunt voor vragen of tips rond de ondersteuning en/of geschikte aanpak van de leerling en geeft hieromtrent advies.

In de tweede groep casussen (7/24) verwijzen de bevraagden voornamelijk naar de **mogelijkheid tot vraaggerichte ondersteuning** of is er **regelmatig overleg** tussen leerkracht en ondersteuner, maar minder frequent dan in de eerste groep. In de casus van Lucas (T4-J-SO) bijvoorbeeld gebeurt er overleg met de leerkrachten op de klassenraden (meerdere keren per jaar) en dan gaat er ook aandacht uit naar bewustwording van de leerkrachten omtrent de noden en behoeften van de leerling. De ondersteuner van Matthias (T6-J-KO) geeft aan dat ze tips en informatie geeft aan de leerkracht, maar ze vindt dat er te weinig overlegtijd is om dit grondig aan te pakken (zie onderzoeksvraag 1). Verder verwijzen de ondersteuners van Lennert (T9-J-SO) en Yassin (T9-J-SO) op het feit dat de leerkrachtgerichte ondersteuning goed verloopt bij sommige leerkrachten (bv. ze spreken de ondersteuner rechtstreeks aan in de leraarskamer over hoe ze hun aanpak kunnen afstemmen aan de noden van de leerling), maar met andere leerkrachten is er absoluut geen contact (zie ook onderzoeksvraag 1).

Bij 6/24 casussen is er **geen of onvoldoende** samenwerking met de leerkrachten of leerkrachtgerichte ondersteuning. Eén ondersteuner verwijst expliciet naar het feit dat de leerkracht de noden van de leerling niet erkent en bijgevolg ook niet openstaat voor ondersteuning. Bij vier van deze zes casussen nam de leerkracht niet deel aan het onderzoek. Mogelijke redenen hiervoor werden reeds besproken bij onderzoeksvraag 1.

5. Betrokkenheid van de ouders en de leerling bij de ondersteuning

Wat de **mate van betrokkenheid van de ouders** betreft, zijn 15/24 ouders (63%) **sterk betrokken** bij de ondersteuning aan hun zoon of dochter. Deze ouders zijn steeds aanwezig op de formele overlegmomenten, welke globaal genomen drie keer per jaar plaatsvinden (startvergadering, tussentijdse evaluatie en eindevaluatie). Daarnaast is er ook tussentijds regelmatig contact tussen de ouder(s) en de leerkracht en/of ondersteuner in de vorm van mailverkeer of per telefoon. Bij deze groep ouders wordt er ook regelmatig verwezen naar het feit dat ouders inspraak hebben; hun mening wordt bevraagd op de overlegmomenten en bij (tussentijdse) beslissingen omtrent de ondersteuning.

In vier van de 24 casussen zijn de ouders **niet of maar weinig betrokken** bij het ondersteuningstraject van hun zoon of dochter. Deze ouders hebben geen of slechts in beperkte mate zicht op de ondersteuning die hun zoon of dochter krijgt, hoewel ze wel aanwezig zijn op de overlegmomenten. Bij de overige vijf casussen zijn de ouders **matig betrokken** bij de ondersteuning, maar er is geen sprake van echte samenwerking of regelmatig contact. Deze ouders zijn eveneens aanwezig op de overlegmomenten waar er ruimte is voor inbreng, maar ze nemen bijvoorbeeld weinig initiatief op de overlegmomenten of in de communicatie rond de ondersteuning.

Wat de **mate van betrokkenheid van de leerling** betreft kunnen we geen duidelijke groepen onderscheiden. Een groot deel van de leerlingen (16/24) krijgt regelmatig de ruimte om zijn/haar visie of mening te geven over de ondersteuning. Bij vijf casussen uit het secundair onderwijs krijgen de leerlingen de kans om aanwezig te zijn op de formele overlegmomenten. De inbreng van de leerlingen uit het kleuteronderwijs blijft in het algemeen zeer beperkt door hun jonge leeftijd. Op basis van de beschikbare informatie blijft het onduidelijk in hoeverre leerlingen effectief inspraak hebben over beslissingen rond de ondersteuning en wat deze inspraak concreet inhoudt (bv. tijdstip of inhoud van de ondersteuning).

6. Extra 'ondersteuning' vanuit de school voor gewoon onderwijs

Naast de ondersteuning vanuit het ONW voorziet de **school voor gewoon onderwijs** in 20/24 casussen **extra begeleiding of 'ondersteuning'** (fase 0 en 1 van het zorgcontinuüm; brede basiszorg en verhoogde zorg). De begeleiding wordt in het merendeel van de casussen gegeven door een zorgleerkracht, zorgcoördinator of leerlingbegeleider. Wanneer er vakinhoudelijke begeleiding voorzien wordt, gebeurt dit vaak door een vakleerkracht.

In 6/20 casussen krijgt de leerling **socio-emotionele begeleiding** op school van een zorgleerkracht/-coördinator of leerlingbegeleider. Met uitzondering van de casus van Bram (T7(stO)-J-SO) is deze begeleiding telkens complementair met de ondersteuning vanuit het ONW. Bij Bram (T7(stO)-J-SO) werkt de ondersteuner ook rond zijn socio-emotioneel welbevinden, maar aangezien de leerlingbegeleider meer frequent aanwezig is op school was het praktischer dat zij de socio-emotionele begeleiding naar aanleiding van pestgedrag op school zou opnemen. Deze begeleiding is bijgevolg deels overlappend met de ondersteuning vanuit het ONW.

In 9/20 casussen is er sprake van diverse vormen van extra begeleiding vanuit de school complementair met de ondersteuning vanuit het ONW: **vakinhoudelijke begeleiding** (bv. lezen bij Ward (T6-J-BaO) en taal/rekenen bij Michael (TBA-J-BaO)), **parallel teaching** (Lander (auditief)-J-BaO; de klasgroep wordt opgesplitst in twee delen en de zorgleerkracht geeft parallel les met de 'vaste' leerkracht), **pre-teaching** (Louis (T7(auditief)-J-KO; nieuwe woordenschat wordt vooraf overlopen met de leerlingen die hier nood aan hebben) of **opvolging van gedrag** met volgkaarten (Amber (TBA-M-SO)). In de casus van Gerben (T9-J-SO) werkt de zorgcoach net zoals de ondersteuner rond **studieplanning**, maar dankzij een goede afstemming tussen beiden werken ze complementair.

Verder wijzen de bevrageden in 5/20 casussen op het feit dat er geen extra 'ondersteuning' of begeleiding is op school, maar dat het **zorgteam** op school de situatie wel nauwgezet opvolgt of dat de nodige **zorgmaatregelen of redelijke aanpassingen** op school gebeuren (bv. meer tijd bij examens, koptelefoon, ondersteunende computersoftware). In drie casussen wordt dit ook genoemd, naast extra begeleiding vanuit de school voor gewoon onderwijs. In twee van de vier casussen waarin er geen extra begeleiding vanuit de school gebeurt, wordt deze afwezigheid van extra begeleiding verklaard. Eén ouder geeft aan dat haar zoon geen extra begeleiding krijgt vanuit de school, aangezien de zorgleerkracht ingeschakeld wordt om zieke collega-leerkrachten te vervangen. Bij een andere casus werd de extra 'ondersteuning' vanuit de school stopgezet wegens overlap met de ondersteuning vanuit het ONW.

7. Conclusie concrete vormgeving ondersteuning

Wat het ondersteuningsdoel en daarmee samenhangend de inhoud van de ondersteuning betreft kunnen we op basis van deze steekproef concluderen dat ondersteuners in hoofdzaak invulling aan hun taak vanuit hun **specifieke kennis en expertise** in het type ondersteuning dat ze voorzien (bv. werken rond gedragsproblemen bij type 3). Daarnaast nemen ondersteuners ook vaak (volledig/gedeeltelijk) **studiebegeleiding of vakinhoudelijke begeleiding** op zich. Het is onduidelijk in hoeverre ondersteuners hierbij effectief een beroep doen op hun specifieke kennis en expertise gelinkt aan de ondersteuningsnood van de leerling en of dergelijke begeleiding eventueel niet door leerkrachten of ander (zorg)personeel op school kan opgenomen worden. Of de ondersteuner werkt met de leerling rond vakinhoud lijkt samen te hangen met zijn/haar achtergrondopleiding die eerder toevallig in de lijn ligt van de noden van de leerling (bv. T4-onsteuner met achtergrondopleiding in het domein wetenschappen/wiskunde).

Dat de ondersteuning aan de leerling in 63% van de casussen **buiten de klas** gebeurt, is grotendeels terug te brengen tot de **aard van de ondersteuning** (bv. socio-emotionele begeleiding, samenvattingen maken) en/of de **nood van de leerling aan een rustige omgeving** (bv. concentratie bij het werken rond 'moeilijke' lesinhoud). Indien mogelijk leveren ondersteuners wel inspanningen om klasgenoten te betrekken bij de ondersteuning aan de leerling buiten de klas. Meestal gebeurt dit door enkele klasgenoten mee te nemen buiten de klas (bv. werken rond sociale vaardigheden, spelletje ter afronding van de ondersteuning). Het tijdstip van de ondersteuning wordt afgestemd met de leerkracht zodat de leerling (en mogelijk klasgenoten) geen belangrijke lesinhoud mist (missen) (bv. minder 'belangrijk' vak, vrijstelling).

In alle casussen is er sprake van **flexibiliteit in de ondersteuning**. De bevraagden interpreteerden de vraag naar flexibiliteit op diverse manieren (doel, inhoud, vorm, omvang): zowel herformulering van het ondersteuningsdoel als het concreet afstemmen van waarrond er gewerkt wordt tijdens de ondersteuning op de schoolagenda van de leerling (taken, toetsen) vallen hieronder. Ook een toename of vermindering in aantal uren worden genoemd.

De mate waarin de **samenwerking tussen leerkracht en ondersteuner** en de **leerkrachtgerichte ondersteuning** uitgebouwd zijn, verschilt sterk over de casussen heen. Zoals volgt uit de resultaten bij onderzoeksvraag 1 is dit vermoedelijk afhankelijk van de houding en visie van de individuele leerkracht(en) en bij uitbreiding van de school voor gewoon onderwijs. Bij de casussen waarbij er sprake is van een goede samenwerking en een goed uitgebouwde leerkrachtgerichte ondersteuning, is er minimaal wekelijks (informeel) overleg tussen leerkracht en ondersteuner en is de ondersteuner steeds beschikbaar voor vragen van de leerkracht (vraaggericht). De leerkrachtgerichte ondersteuning bestaat dus hoofdzakelijk uit informatie-uitwisseling in functie van de begeleiding van de leerling. Toch wordt er in meerdere casussen ook op inhoudelijk vlak samengewerkt (bv. stappenplannen voor de leerling met SOB aan de leerkracht bezorgen zodat ze ook voor andere leerlingen gebruikt kunnen worden), maar dit lijkt niet de kern uit te maken van de leerkrachtgerichte ondersteuning.

Meer dan de helft van de **ouders** (63%) zijn **sterk betrokken** bij de ondersteuning aan hun zoon/dochter. Net zoals de ouders die slechts matig of zelfs maar weinig betrokken zijn, zijn deze ouders telkens aanwezig op de formele overlegmomenten met de verschillende betrokkenen. Vaak vinden deze overlegmomenten drie keer per jaar plaats (startvergadering, tussentijdse evaluatie en eindevaluatie). Het verschil in betrokkenheid tussen ouders ligt in het tussentijds contact met de leerkracht en/of ondersteuner via mail of per telefoon en eventueel feedback van de ouders over het functioneren van de leerling thuis (bv. Hoe verloopt het maken van huiswerk?, Wat vertelt de leerling thuis?). Leerlingen krijgen over het algemeen ook ruimte om hun mening te geven over de ondersteuning, maar het is onduidelijk wat dit concreet betekent.

Ten slotte krijgen 20 van de 24 leerlingen ook extra 'ondersteuning' of **begeleiding vanuit de school voor gewoon onderwijs**, complementair met de ondersteuning vanuit het ONW. Meestal gebeurt deze begeleiding door de zorgleerkracht of leerlingbegeleider van de school en in sommige gevallen voorzien vakleerkrachten vakinhoudelijke begeleiding (bv. bijles). De inhoud van deze extra begeleiding bestaat vaak uit socio-emotionele begeleiding. In enkele casussen verwijzen de bevraagden hierbij expliciet naar het feit dat de zorgleerkracht/leerlingbegeleider frequenter dan de ondersteuner aanwezig is op de school voor gewoon onderwijs waardoor hij/zij sneller kan inspelen op situaties die zich voordoen tijdens dergelijke socio-emotionele begeleiding. Ook andere vormen van begeleiding door de school voor gewoon onderwijs worden genoemd, zoals vakinhoudelijke begeleiding (bv. lezen, rekenen), parallel teaching en opvolging van gedrag met een volgkaartensysteem. Dat er geen van de eerdergenoemde begeleiding voorzien wordt door de school voor gewoon onderwijs betekent niet dat de school niet betrokken is bij de ondersteuning aan de leerling. Zo is het zorgteam bijvoorbeeld wel sterk betrokken bij het ondersteuningstraject of gebeuren de nodige

zorgmaatregelen/redelijke aanpassingen op de school voor gewoon onderwijs (bv. meer tijd bij examens, ondersteunende computersoftware).

Onderzoeksvraag 3 - Voorlopig ervaren effecten van de geboden ondersteuning vanuit het ONW

Dit deel van de horizontale analyse biedt een antwoord op de onderzoeksvraag naar de voorlopig ervaren effecten van de geboden ondersteuning vanuit het ONW. We baseren ons hierbij op de informatie van de ouders, leerlingen, ondersteuners en leerkrachten. Om het overzicht te bewaren, maakten we geen expliciet onderscheid tussen de perspectieven van de verschillende respondentengroepen, tenzij hun percepties over het effect van de ondersteuning erg verschillend bleken. We benadrukken hierbij dat de gegevens subjectief zijn ('ervaren' effecten). Er gebeurde geen objectieve effectmetingen.

In wat volgt gaan we dieper in op de ervaren effecten van de ondersteuning vanuit het ONW en besteden we zowel aandacht aan effecten van de ondersteuning voor de leerling (paragraaf 1) als voor de leerkracht (paragraaf 2). De ervaren effecten voor de leerling zijn opgedeeld in effecten op het academisch en het psychosociaal functioneren van de leerling.

1. Ervaren effecten van de ondersteuning voor de leerling

Aangezien alle types ondersteuning vertegenwoordigd zijn in de steekproef zijn de ondersteuningsnoden van de leerlingen en de hieraan gekoppelde ondersteuningsdoelen erg divers en varieert bijgevolg ook het beoogde en uiteindelijk ervaren effect van de ondersteuning sterk over de casussen heen. We delen de steekproef op in drie groepen. Bij de eerste groep van casussen (17/24; 71%) is de ondersteuning gericht op het academisch functioneren van de leerling (bv. ondersteuning gericht op het verbeteren van studievaardigheden). De tweede groep casussen (6/24; 25%) krijgt ondersteuning die gericht is op het psychosociaal functioneren van de leerling (bv. socio-emotionele begeleiding gericht op het verbeteren van het algemeen welbevinden van de leerling). Bij de derde groep casussen (1/24; 4%) is de ondersteuning expliciet gericht op beide domeinen, namelijk zowel het academisch als het psychosociaal functioneren. Er doet zich geen duidelijke tendens voor in de ervaren effecten van de ondersteuning voor de leerling volgens het type ondersteuning.

1.1 De ondersteuning is gericht op het academisch functioneren van de leerling (n=17⁵⁴)

Voor 17 van de 24 leerlingen (71%) was de ondersteuning in hoofdzaak gericht op het academisch functioneren. In 15/17 gevallen werden op dit vlak effecten ervaren; in 2 casussen bleven de effecten uit. Hoewel de ondersteuning bij deze groep leerlingen in strikte zin enkel een effect beoogt op het academisch functioneren werd in het merendeel van deze casussen (13/17) naast een effect op academisch vlak ook een gunstige invloed op het psychosociaal functioneren van de leerling gemeld. Wanneer het effect op het academisch functioneren uitbleef (2/17), werd wel een effect vastgesteld op het psychosociaal functioneren.

Per domein (academisch en psychosociaal functioneren) geven we een overzicht van de belangrijkste thema's die genoemd zijn als ervaren effecten van de ondersteuning door de verschillende bevrageden. We illustreren deze telkens met enkele voorbeelden. In sommige casussen benoemen de verschillende bevrageden meerdere en/of licht verschillende effecten van de ondersteuning bij de leerling of ervaart/noemt één van de bevrageden geen duidelijk effect. In geen enkele casus echter zijn de visies van de verschillende bevrageden met betrekking tot de ervaren effecten tegengesteld, of wijzen ze in een andere richting. De verschillende perspectieven worden bijgevolg ook niet afzonderlijk behandeld.

⁵⁴ Jonas (T4-J-BaO), Emma (T4-M-BaO), Tuur (T6-J-KO), Amir (T6-J-SO), Ward (T6-J-KO), Louis (T7(auditief)-J-BaO), Simon (T4-J-SO), David (T7(stos)-J-SO), Yassin (T9-J-SO), Lennert (T9-J-SO), Gerben (T9-J-SO), Michael (TBA-J-BaO), Amber (TBA-M-SO), Lucas (T4-J-SO), Matthias (T6-J-KO), Sofie (T3-M-SO), Valérie (T2-M-SO)

1.1.1 Ervaren effecten op het academisch functioneren van de leerling

- **Thema 1 (academisch): Betere studievaardigheden en/of betere schoolresultaten**

Een eerste thema in de ervaren effecten van de ondersteuning op het academisch functioneren van de leerling hangt samen met de **verbetering van de studievaardigheden van de leerling** en/of (bijgevolg) ook **de betere schoolresultaten**. Ondersteuners zorgen voor leerstofoverzichten en stappenplannen, leren studiemethodes aan zoals schematiseren, ondersteunen bij het maken van planningsen of maken zelf planningsen voor de leerling; ze helpen de leerlingen dus bij het **verwerken van de leerstof**.

Zo heeft de mama van Simon (T4-J-SO) de indruk dat Simon leerde om zijn studiemethode aan te passen rekening houdend met zijn zwak werkgeheugen. Simon zelf zegt dat hij dankzij de ondersteuning zijn testen beter kan maken en hogere cijfers behaalt. Ook hij verwijst naar zijn geleerde studievaardigheden, namelijk leerstof schematiseren en voldoende traag en zorgvuldig werken. De ondersteuner benadrukt dat de ondersteuning cruciaal is voor Simon om deze studierichting te kunnen volgen.

Ook Yassin (T9-J-SO) heeft volgens zijn ouders vooruitgang geboekt wat studievaardigheden betreft (bv. plannen van leerstof). Voor de ondersteuning startte hij vaak te laat met studeren, maar nu gaat dit beter. Yassin merkt zelf dat zijn werktempo is verhoogd en dat hij beter is in het opstellen van planningsen. De leerkracht merkt ook dat Yassin leerstofoverzichten en planningsen maakt. De ondersteuner heeft de indruk dat de ondersteuning voor Yassin ontzettend helpend is: hij gaat aan de slag met de punten waarrond er gewerkt wordt en hij past veel zaken zelfstandig toe.

Dankzij de ondersteuning bij het leren kunnen Lennert (T9-J-SO) en Gerben (T9-J-SO) in het regulier onderwijs blijven (zie ook verder). Dit komt omdat Lennert volgens zijn mama concrete manieren geleerd heeft om leerstof te verwerken. Hij weet nu bijvoorbeeld hoe hij aan bepaalde opdrachten moet beginnen. Lennert voelt zich ook geholpen met de ondersteuning (bv. stappenplannen), maar hij kan dit niet toelichten. Ook Gerben zelf voelt zich het meest geholpen door de ondersteuning bij het verwerken van de leerstof.

Citaat mama van Lennert (T9-J-SO): Wat is het resultaat? Dat Lennert nu zijn tweede middelbaar doet in een gewone school. En eigenlijk best wel goed. Dat is, vind ik, toch wel het belangrijkste en het meest fantastische resultaat dat er door is, want hij (d.i. Lennert) werkt er hard voor.

De mama van Amber (TBA-M-SO) vindt dat Amber vrij goede resultaten behaalt mede dankzij de ondersteuning. Door de schema's van de ondersteuner kan Amber de leerstof beter onthouden en behaalt ze goede resultaten. De ondersteuner zegt dat Amber al een mooi traject heeft gelopen. Dit schooljaar behaalde ze slechts drie onvoldoendes voor Frans.

Citaat mama van Amber (TBA-M-SO): Het is goed gegaan, de punten zijn goed, die haar... ook nog eens positieve feedback geeft, ja positief stimuleert. [...] Dat haar punten voor het laatste... sinds Kerstmis. Dus zijn haar punten vrij goed.

Betere prestaties kunnen ook het gevolg zijn van ondersteuning op andere vlakken. De mama van Louis (T7(auditief)-J-BaO) vindt dat de ondersteuning de **taalontwikkeling** van Louis ten goede komt. Op schools vlak staat Louis daardoor op bijna alle vlakken op gelijk niveau met zijn klasgenoten. De leerkracht merkt dat Louis ook de rekentaal beter beheerst dankzij de ondersteuning.

Citaat mama van Louis (T7(auditief)-J-BaO): Alles loopt supergoed, hij is volledig mee met zijn klasgenoten.

De mama van David (T7(stos)-J-SO) merkt dat haar zoon vooruitgang heeft geboekt **op het vlak van schrijven**. Hij begrijpt de leerstof ook beter en behaalt daardoor goede cijfers. David bevestigt dit. Davids ondersteuner (T7(stos)-J-SO) wijst op het gunstig effect van de ondersteuning op Davids studiemethode en bijgevolg op zijn schoolresultaten.

Citaat mama van David (T7(stos)-J-SO): Ja, betere punten en dat hij beter studeert, sinds hij ondersteund wordt. Hij doet het goed, maar als hij een keer eventjes van de weg gaat, zetten zij hem er weer op.

- **Thema 2 (academisch): Participatie aan het lesgebeuren en/of mogelijkheid om in het gewoon onderwijs te (blijven) functioneren**

Een tweede aspect van academisch functioneren waarop de ondersteuning een gunstig effect heeft, is de **participatie van de leerling aan het lesgebeuren** en/of de mogelijkheid om in het **gewoon onderwijs** te (blijven) functioneren. Hierbij wordt er regelmatig verwezen naar de concrete hulpmiddelen die de leerlingen mogelijk gebruiken in de les en die maken dat ze de les beter kunnen volgen en hieraan kunnen participeren.

De mama van Emma (T4-M-SO) vindt dat Emma goed kan participeren aan het lesgebeuren, omdat ze heeft geleerd hoe ze haar laptop kan gebruiken (bv. ze heeft vlot leren typen, kan ondersteunende computersoftware gebruiken). Ook Emma zelf zegt dat het dankzij de ondersteuning voor haar veel gemakkelijker is om de les te volgen, omdat ze met haar laptop meer georganiseerd kan werken. Ook de ondersteuner haalt het positief effect op de participatie aan het lesgebeuren aan. Voor Louis (T7(auditief)-J-BaO) is het gebruik van zijn hulpmiddelen (bv. FM-apparatuur) noodzakelijk om volwaardig aan het lesgebeuren te kunnen participeren, aldus de ondersteuner. Volgens de leerkracht van Lennert (T9-J-SO) kan Lennert voor 95% van de tijd meedraaien in de klas en de ondersteuner vindt dat hij goed geïntegreerd is in de klas dankzij zijn hulpmiddelen (bv. koptelefoon).

Zonder ondersteuning zou Tuur (T6-J-KO) volgens zijn mama nog niet zo ver staan en zou hij vermoedelijk in het **gewoon onderwijs** niet kunnen volgen. De ondersteuner haalt dit ook aan: Tuur kan meer actief deelnemen aan het klasgebeuren, omdat de ondersteuner voor aangepast materiaal zorgt (bv. tactiele in plaats van visuele opdracht). De leerkracht kan dit onmogelijk zelf opnemen. Voor de casus van Lucas (T4-J-SO) is het effect van de ondersteuning eveneens dat Lucas kan participeren aan het lesgebeuren en bijgevolg de sterk wiskundige richting in het regulier onderwijs blijven volgen ondanks zijn ernstige motorische problematiek.

- **Thema 3 (academisch): Positief effect op de motivatie van de leerling**

In twee casussen is er sprake van een gunstig effect van de ondersteuning op de **motivatie van de leerling** voor schoolse taken. Zo zegt Amir (T6-J-SO) dat hij zich meer gemotiveerd voelt om naar school te gaan en te leren dankzij de ondersteuning. Volgens de mama van Gerben (T9-J-SO) helpt de ondersteuner Gerben om gemotiveerd te blijven voor school.

Citaat mama van Gerben (T9-J-SO): Ze houdt hem aan het leren.

1.1.2 Ervaren (neven)effecten op het psychosociaal functioneren van de leerling

Naast de ervaren effecten op het academisch functioneren van de leerling, verwijzen vele betrokkenen naar **diverse psychosociale (neven-)effecten van de ondersteuning** op de leerling. In 13/17 casussen worden naast de effecten academisch vlak expliciet naar psychosociale effecten verwezen. We onderscheiden hieromtrent enkele thema's, die onderling ook wel samenhang vertonen.

- **Thema 1 (psychosociaal): Rust voor de leerling, eventueel dankzij de beschikbaarheid van de ondersteuner als steunfiguur of vertrouwenspersoon**

Een eerste thema dat genoemd wordt, verwijst naar de **rust** die de ondersteuning brengt voor de leerling; dit hangt ook samen met de rol van de ondersteuner als **steunfiguur of vertrouwenspersoon**.

Naast het effect op schools vlak zorgt de ondersteuning aan Jonas (T4-J-BaO) volgens de ondersteuner en de leerkracht voor **meer rust** bij hem. Voor de ondersteuning was Jonas vaak ongelukkig en maakte hij zich druk omdat het tempo van de klas te hoog lag voor hem. Dankzij zijn hulpmiddel (laptop) is het klastempo wel

haalbaar. Bovendien kan Jonas tijdens de individuele ondersteuning (parallel teaching) op zijn eigen tempo werken en zo succeservaringen opdoen (bv. Jonas is blij als hij een oefening zelfstandig kan maken).

Op psychosociaal vlak hebben de leerkracht en de ondersteuner van David (T7(stos)-J-SO) de indruk dat het een **opluchting en geruststelling** is voor David te weten dat zijn cursus in orde is en dat er iemand beschikbaar is voor hulp.

Citaat leerkracht van David (T7(stos)-J-SO): 'Ik weet waar ik naartoe kan' [...] 'Als ik begin te studeren weet ik dat mijn map in orde is, ik kan eraan beginnen'. [...] Hij voelt zich niet slecht daardoor.

De ouders van Yassin (T9-J-SO) merken dat hun zoon veel **minder spanning en stress** ervaart en dat hij vrolijker is sinds de ondersteuning. De ondersteuner heeft de indruk dat het hebben van één aanspreekpunt (de ondersteuner) Yassin houvast biedt. Ook volgens de ondersteuner is het stressniveau van Yassin gedaald dankzij de ondersteuning: hij is veel rustiger en blijer.

Ook de mama van Lennert (T9-J-SO) haalt aan dat de ondersteuning **rust** brengt voor Lennert. Lennert zegt dat hij zich geholpen voelt door de ondersteuning op socio-emotioneel vlak, maar hij kan dit niet verder toelichten. Net zoals mama heeft de leerkracht de indruk dat de ondersteuner voor rust zorgt bij Lennert, omdat hij weet dat hij bij haar terecht kan bij stress. Ook de ondersteuner merkt dat Lennert enorm gegroeid is, al zijn er gezien de aard van de problematiek een aantal basismoeilijkheden die niet 'opgelost' kunnen worden. Rust creëren is het belangrijkste effect van de ondersteuning.

Citaat ondersteuner van Lennert (T9-J-SO): Lennert zegt bijvoorbeeld 'ik mag zo mezelf zijn bij u, ik kan op u terugvallen'.

Hoewel de mama van Sofie (T3-M-SO) niet de indruk dat de ondersteuning effect heeft op het academisch functioneren van Sofie (ze blijft zwakke schoolresultaten halen), merkt ze wel op dat de examenplanning die de ondersteuner voor Sofie opmaakt een **geruststelling en houvast** betekent. De ondersteuner van Sofie (T3-M-SO) merkt een gelijkaardig effect op het welbevinden van Sofie als de mama van Sofie: ze is kalmer en gerustgesteld.

Citaat mama van Sofie (T3-M-SO): Nee, ik heb niet het gevoel dat het effect heeft. Uhm, Sofie is begonnen met 78 procent. En nu had ze 56 procent. Dus ik heb het gevoel dat, uh, ja, dat het niet werkt. [...] Dus dat gebruikte ze wel. Dus dat heeft haar wel houvast gegeven. Dus dat heeft wel een goed effect op haar gehad, denk ik.

De mama van Amber (TBA-M-SO) denkt dat Amber zich **gesteund** voelt door de ondersteuner. De ondersteuner toont begrip en Amber kan steeds bij haar terecht met haar verhaal (steunfiguur, vertrouwenspersoon).

Citaat mama van Amber (TBA-M-SO): Amber voelt zich volgens mij echt gesteund, heel begrip vol ook. Ze kan daar eigenlijk ook haar ei kwijt, over bepaalde leerkrachten. Ik zie het meer als een compagnon, ja.

- **Thema 2 (psychosociaal): Positief effect op het welbevinden van de leerling**

De ondersteuning draagt ook positief bij aan het **algemeen welbevinden** van vele leerlingen. We illustreren dit opnieuw met enkele voorbeelden.

Op psychosociaal vlak merkt de mama van Emma (T4-M-BaO) bijvoorbeeld dat Emma trots is op wat ze geleerd heeft op korte tijd. Ze is volgens mama opengebloeid mede doordat ze heeft leren typen. Emma zelf zegt ook zich beter te voelen op school doordat ze haar computer kan gebruiken en ze zich dankzij de ondersteuning ook **meer zoals 'de anderen'** voelt omdat ze het klastempo kan volgen.

De mama en de leerkracht van Louis (T7(auditief)-J-BaO) merken op dat Louis enthousiast is om naar de ondersteuning te gaan en dat hij zich goed voelt in de klas. Ook de ondersteuner van Tuur (T6-J-KO) merkt dat Tuur zich goed in zijn vel voelt op school en in de klas.

Citaat ondersteuner van Tuur (T6-J-BaO): De school staat open voor Tuur, de kinderen zien hem graag. Wij zien dat hij betrokken is en zich goed voelt en ontwikkelt op de meeste vlakken.

Volgens de leerkracht van Ward (T6-J-BaO) geeft de aanwezigheid van de ondersteuner Ward een goed gevoel. De mama van Ward en de ondersteuner vinden dat de ondersteuning tot op zekere hoogte de **frustraties wegneemt** die Ward ervaart ten gevolge van zijn problematiek. Hij krijgt ruimte om zijn frustraties uit te drukken en de ondersteuner kadert deze vervolgens binnen Wards problematiek. De ondersteuner schat in dat Ward op termijn (nog) meer voordeel zal halen uit de emotionele begeleiding rond bewustwording van zijn problematiek.

- **Thema 3 (psychosociaal): Positief effect op het zelfbeeld en zelfvertrouwen van de leerling**

Een volgend thema waarop de ondersteuning een gunstig effect heeft, is het zelfbeeld en zelfvertrouwen van de leerling. Zo noemt de mama van Simon (T4-J-SO) het gunstig effect van de ondersteuning op het zelfvertrouwen van haar zoon. Ze had zelfs niet verwacht dat de ondersteuning dergelijke persoonlijke groei zou teweegbrengen bij hem. Dankzij de complimenten en de focus die ligt op wat hij goed kan, wordt zijn zelfbeeld ook positiever.

Citaat mama van Simon (T4-J-SO): Hij groeit enorm van de ondersteuning.

De ondersteuner van David (T7(stos)-J-SO) vindt dat David is geëvolueerd van schuchter en bang (bv. zich vastklampen aan zijn broer) naar iemand zelfverzekerder. Ook op schools vlak heeft hij meer zelfvertrouwen, bijvoorbeeld omdat hij weet dat hij een goede planning kan maken.

Valérie (T2-M-SO) zegt zelf meer zelfvertrouwen te hebben dankzij de ondersteuning en ze voelt zich ook beter. Haar leerkracht is ook overtuigd van het gunstig effect van de ondersteuning in de vorm van een positiever zelfbeeld. Valérie is dankzij de ondersteuning assertiever is geworden en heeft meer vertrouwen in haar eigen ontwikkelingsproces, aldus de ondersteuner: ze leerde kijken naar wat ze nóg niet kan in plaats van naar welke kennis/vaardigheden ze mist (ontwikkelingsgericht). Ondanks dit effect op psychosociaal vlak blijft de vooruitgang op academisch vlak beperkt(er). Valérie merkt dat ze wat vooruitgang heeft geboekt voor rekenen en taal, maar de leerkracht twijfelt sterk aan een effect van de ondersteuning op academisch vlak. De ondersteuner is van mening dat de vooruitgang op psychosociaal vlak zich tot op zekere hoogte wel vertaalt in het schools functioneren. Valérie gaf bijvoorbeeld, mits ondersteuning, een presentatie voor de klasgroep.

- **Thema 4 (psychosociaal): Positief effect op de sociale relaties van de leerling (sociale participatie)**

Veel bevrageden geven aan dat er zich op sociaal vlak geen problemen voordoen, waardoor de ondersteuning zich niet richt op bevordering van sociale participatie van de leerling. Toch wordt er in twee casussen expliciet verwezen naar het gunstige effect van de ondersteuning op sociale participatie van de leerling.

Volgens de mama van Tuur (T6-J-KO) is Tuur veel socialer geworden en speelt hij meer met andere kindjes in de klas. Mama vermoedt wel dat zijn leeftijd een rol speelt in deze ontwikkeling op sociaal vlak, maar ook de ondersteuning heeft hieraan bijgedragen. Ook Tuurs leerkracht verwijst naar het gunstige effect van de ondersteuning op sociaal vlak, maar ze kan dit niet verder concretiseren.

Hoewel Louis (T7(auditief)-J-BaO) goed in de klasgroep ligt en er geen nood is aan ondersteuning gericht op sociale participatie (bv. Louis' klasgenoten maakten voor zijn verjaardag een tekening van hem waarop ze ook zijn hoorapparaatjes toevoegden), vindt de leerkracht het toch positief dat de ondersteuner Louis' klasgenoten zo veel mogelijk betreft bij de ondersteuning. Louis mag bijvoorbeeld de individuele ondersteuningsmomenten

afsluiten door een spelletje te spelen met twee andere klasgenootjes. De klasgenoten hebben de ondersteuner ook onmiddellijk aanvaard.

1.2 De ondersteuning is gericht op het psychosociaal functioneren van de leerling (n=6⁵⁵)

Bij de tweede groep van leerlingen beoogt de ondersteuning een effect op het psychosociaal functioneren van de leerling. Of de doelen op dit vlak bereikt worden, daarover zijn de meningen van de verschillende bevrageden per casus meer verdeeld. In één casus geven de betrokkenen aan dat er dankzij de ondersteuning vooruitgang wordt geboekt op psychosociaal vlak. In 3/6 casussen zijn de visies hierop verschillend en in de overige 2 casussen is men overwegend negatief over de vorderingen op dit vlak.

Zo worden er in één casus, namelijk bij Lander (T7(auditief)-J-BaO), **positieve effecten** genoemd van de ondersteuning op psychosociaal vlak door de ouder, de leerling en de ondersteuner⁵⁶. Volgens de mama van Lander is de impact van de ondersteuning positief, zo niet zou haar zoon geen vragende partij zijn om de ondersteuning verder te zetten. Vooral op emotioneel vlak vermoedt mama dat Lander veel heeft aan de ondersteuner. Lander zelf voelt zich geholpen door de ondersteuner bij het omgaan met zijn hoorapparaat. Het belangrijkste effect van de ondersteuning is volgens de ondersteuner het feit dat Lander iemand heeft bij wie hij terecht kan bij moeilijkheden of problemen. Lander ziet de ondersteuner volgens haar als een vertrouwenspersoon.

Citaat Lander (T7(auditief)-J-BaO): Ze zegt tegen mij 'je hoeft je niet te schamen als je je hoorapparaat draagt' ofzo, want vroeger werd ik daarvoor gepest en dan door X (naam ondersteuner) voel ik me beter.

In 3/6 casussen zijn de visies van de betrokkenen op de geboekte vooruitgang dankzij de ondersteuning **meer verdeeld**, namelijk voor de casus van Jana (T9-M-BaO), Yaro (T3-J-BaO) en Maarten (T6-J-BaO). In de casus van Jana (T9-M-BaO) wordt er gewerkt rond sociaal-emotioneel welbevinden, namelijk sociale vaardigheden en het omgaan met emoties. De mama van Jana (T9-M-BaO) merkt een positief effect op het sociaal functioneren van haar dochter. Zo heeft Jana geleerd dat ze haar vriendinnen niet kan 'claimen'. Ook Jana zelf merkt een gunstig effect op sociaal vlak (bv. minder ruzie met vriendinnen). In tegenstelling tot Jana en haar mama ziet de ondersteuner een minder duidelijk effect: Jana kent de gemaakte afspraken rond bijvoorbeeld het samenspelen wel, maar ze past deze nog te weinig toe.

Bij de casus van Yaro (T3-J-BaO) zijn de ouders en Yaro tevreden over wat er met de ondersteuning tot nu toe is bereikt. Concreet zien de ouders van Yaro (T3-J-BaO) een gunstige invloed van de ondersteuning op Yaro's gemoedstoestand en gedrag: hij stelt zich opener op naar de ouders en heeft meer vrienden op school. Yaro zelf vindt dat zijn gedrag al een beetje verbeterd is. Hij vindt ook dat hij beter kan omgaan met zijn klasgenoten.

Citaat ouders van Yaro (T3-J-BaO): Want tot nu toe zien we toch dat (naam ondersteuner) een goede invloed heeft op hem. Als hij thuiskomt, dan is hij toch wel blij als hij met (naam ondersteuner) gepraat heeft. Zijn gedrag is ook beter. [...] Want er is iets raars, maar we weten niet wat. En we merken sinds hij die gesprekken heeft met (naam ondersteuner) dat hij opener is met ons nu. Dus ik vind die gesprekken toch wel positief, het positiefst tot nu toe. Hij had geen vriendjes, hij had een beetje ruzie met iedereen. En nu wordt hij gebeld, en wordt hij opgehaald door kindjes en zei hij zelf hoe (naam ondersteuner) hem zei hoe hij vriendjes moest maken. Dat hij niet moet vechten om vriendjes te maken, maar juist lief moet zijn.

De leerkracht en de ondersteuner daarentegen merken geen of slechts een minimaal verschil in Yaro's gedrag ten opzichte van de situatie voor de ondersteuning. Zij hebben zelfs de indruk dat de overstap naar een school voor BuO voor Yaro aangewezen is, omdat zijn ondersteuningsnaden de mogelijkheden van het ONW overstijgen. Yaro's leerkracht merkt enkel een effect van de ondersteuning op korte termijn, maar zeker geen

⁵⁵ Ellen (T2-M-BaO), Maarten (T6-J-BaO), Lander (T7(auditief)-J-BaO), Thijs (T9-J-SO), Jana (T9-M-BaO), Yaro (T3-J-BaO)

⁵⁶ De leerkracht nam niet deel aan het onderzoek.

verbetering in zijn gedrag op lange termijn. Na een ondersteuningsmoment is Yaro soms wat stiller en rustiger, al lijkt dit effect snel 'verdwenen' te zijn bijvoorbeeld na de speeltijd. Het effect van de ondersteuning blijft volgens haar dus heel beperkt. Ondanks het feit dat de ondersteuning bij Yaro moeilijk loopt en een gedragsverandering uitblijft, heeft hij volgens de ondersteuner wel inzicht verworven in zijn eigen gedrag (actie, reactie, gevolgen). Een volgende stap zal zijn om ook te handelen naar deze verworven inzichten.

Maarten (T6-J-BaO) zelf ervaart de aanwezigheid van de ondersteuner als rustbrengend: hij weet dat er iemand is bij wie hij terecht kan bij vragen. Zijn mama werd niet bevroegd over het effect van de ondersteuning. Volgens de ondersteuner helpt de ondersteuning Maarten met het aanvaarden van zijn aandoening. De leerkracht echter vindt het effect van de huidige ondersteuning op Maarten minimaal. Vooral op sociaal vlak was de positieve invloed van de eerdere GON-begeleider groter dan van de huidige ondersteuner.

In 2/6 casussen is men **overwegend negatief over de vorderingen op psychosociaal vlak**, met name in de casus van Ellen (T2-M-BaO) en Thijs (T9-J-SO). Gezien de aard van Ellens problematiek (T2-M-BaO; syndroom van Down) beoogt de ondersteuning in de eerste plaats sociale inclusie en participatie, al wordt er volgens de mama van Ellen onvoldoende aan dit doel gewerkt. Toch benadrukt mama de evolutie die Ellen doorgemaakt heeft op het vlak van zelfredzaamheid (bv. zelfstandig een bestelling plaatsen in de winkel), al is dit volgens haar niet louter het effect van de ondersteuning. Ellen leert ook veel door andere kinderen te observeren. Specifiek wat sociale participatie betreft loopt het dit schooljaar ook volgens de ondersteuner minder vlot: Ellen kan de structuur van de lessen niet meer meevolgen omdat het niveau hoger ligt ten opzichte van vorige jaren en ze valt hierdoor wat buiten de klasgroep.

Bij de casus van Thijs (T9-J-SO) is er geen effect van de ondersteuning op psychosociaal vlak volgens de mama van Thijs en Thijs zelf heeft evenmin de indruk dat de ondersteuning hem helpt. Hoewel een gedragsverandering bij Thijs uitblijft (stellen van sociaal aanvaardbaar gedrag ten opzichte van leerkrachten), vermoedt de ondersteuner toch dat de ondersteuning in zekere zin helpend is voor hem. Ze leidt dit af uit het feit dat Thijs steeds correct aanwezig is op de ondersteuningsmomenten en dat hij vlot spreekt in de gesprekken met de ondersteuner. Op sociaal vlak heeft Thijs veel problemen met zijn klasgenoten, maar de huidige ondersteuning is hier momenteel niet op gericht. Aangezien de ondersteuning onvoldoende effect oplevert, is volgens mama en de ondersteuner een school voor BuO aangewezen voor Thijs. De ondersteuner is van mening dat de ondersteuningsnood van Thijs de capaciteiten van het ONW overstijgt. Mama overweegt de overstap naar het BuO, maar zij denkt ook dat een meer uitgebreid zorgbeleid op de school voor gewoon onderwijs (bv. autiklas en -coach) een overstap naar het BuO zou kunnen vermijden.

Hoewel de meningen bij deze groep casussen meer verdeeld zijn en niet alle bevroegden steeds een effect ervaren op psychosociaal vlak, onderscheiden we inhoudelijk toch twee thema's. Een eerste thema is het positief effect van de ondersteuning op de **sociale relaties** van de leerling (sociale participatie), mits het feit dat de ondersteuning hierop focust. Dergelijk effect wordt enkel ervaren door de ouders en leerlingen. Het tweede thema is **rust voor de leerling** door de beschikbaarheid van de ondersteuner als vertrouwenspersoon. Beide thema's sluiten aan bij de eerdergenoemde psychosociale (neven)effecten van ondersteuning die zich in hoofdzaak richt op het academisch functioneren van de leerling. Opvallend is dat vooral gedragsveranderingen moeizaam tot stand komen. In twee casussen (2/6) wordt er zelfs een overstap naar het BuO overwogen, omdat een gedragsverandering bij de leerling uitblijft.

1.3 De ondersteuning is gericht op het academisch en psychosociaal functioneren van de leerling

De ondersteuning aan één leerling, namelijk Bram (T7(stos)-J-SO) beoogt expliciet een effect op academisch én psychosociaal vlak. Er is enkel informatie van de ondersteuner beschikbaar rond het ervaren effect van dit

ondersteuningstraject. In de lijn van wat ook bij andere leerlingen genoemd wordt, bieden de ondersteuning en de redelijke aanpassingen **rust** voor Bram. Door de visuele ondersteuning bij zijn leerstof (theorie) bijvoorbeeld moet hij niet alleen op de woorden focussen tijdens het studeren. De andere beoogde effecten op vlak van sociale participatie en op schools vlak (academisch functioneren) worden echter niet (volledig) bereikt. Inzake sociale participatie is de situatie complex volgens de ondersteuner. Bram ervaart sterke stemmingsschommelingen en hij is erg aanwezig en druk in de klas, wat het contact met de klasgroep bemoeilijkt⁵⁷. De presentatie die Bram heeft gegeven aan zijn klas rond zijn problematiek heeft wel positief bijgedragen aan de sociale participatie. De medeleerlingen stelden vragen en ze waren geïnteresseerd. Dit leidde tot meer inzicht en begrip voor Brams situatie. Of er een effect is op lange termijn blijft echter af te wachten volgens de ondersteuner. Ook op schools vlak blijft het effect van de ondersteuning eerder beperkt, aangezien Bram weerstand toont rond het vakinhoudelijk werken.

2. Ervaren effecten van de ondersteuning voor de leerkracht

Naast het effect van de ondersteuning voor de leerling (paragraaf 1) werd ook het effect van de ondersteuning voor de leerkracht bevraagd. Deze informatie is hoofdzakelijk gebaseerd op de interviews met de leerkrachten en de ondersteuners, omdat zij hier het beste zicht op hebben. We maken geen onderscheid tussen het effect van de leerling- en leerkrachtgerichte ondersteuning, aangezien beide deel uitmaken van het ondersteuningstraject. Zoals bij het effect van de ondersteuning op de leerling groeperen we de genoemde effecten thematisch en illustreren we deze telkens met enkele casussen. We sluiten deze paragraaf af met enkele kritische bemerkingen en algemene reflecties die leraren en ondersteuners op dit vlak aanhalen.

2.1 Thematisch overzicht van de ervaren effecten van de ondersteuning voor de leerkracht

- **Thema 1: Meer ruimte en tijd voor andere leerlingen en/of reductie van de werklust**

Een eerste veelgenoemd effect van de ondersteuning is het feit dat de ondersteuning zorgt voor meer ruimte en tijd voor de leerkracht om aandacht te hebben voor de andere leerlingen in de klas. Algemeener wordt er ook verwezen naar de ondersteuning die zorgt voor een reductie van de werklust van de leerkracht. We geven enkele voorbeelden ter illustratie.

Volgens de leerkracht en de ondersteuner van Jonas (T4-J-BaO) is het effect van de ondersteuning voor de leerkracht in de eerste plaats dat de leerkracht meer ruimte en tijd heeft voor de andere leerlingen in haar klas die ook diverse noden hebben. De ondersteuner benadrukt dat het onmogelijk zou zijn voor de leerkracht om individuele aandacht te besteden aan Jonas bij het gebruiken van zijn computer in de klas. Ook de ondersteuner van Matthias (T6-J-KO) heeft de indruk dat de aanwezigheid van een ondersteuner in de klas helpend is voor de leerkrachten omdat de ondersteuner individueel aandacht kan schenken aan de leerling en de leerkracht dit niet hoeft te doen. Ook volgens de ondersteuner van Amber (TBA-M-SO) zorgt de individuele ondersteuning aan Amber ervoor dat de leerkracht even geen rekening hoeft te houden met Amber en zo is er meer ruimte om te beantwoorden aan de noden van andere leerlingen (bv. gedragsproblemen). De leerkracht van Valérie (T2-M-SO) ervaart de ondersteuning alsof er een last wegvalt bij hem omdat de ondersteuner één-op-één begeleiding voorziet. De leerkracht zelf heeft hier geen ruimte en tijd voor

Citaat ondersteuner van Matthias (T6-J-KO) : Ze moeten even niet bezig zijn met Matthias.

Volgens de ondersteuner van Michael (TBA-J-BaO) vermindert de ondersteuning aan de leerkracht de werklust voor de leerkracht. De leerkracht zelf zegt dat de ondersteuner zorgt voor meer draagkracht en werkverlichting waardoor de kwaliteit van lesgeven verhoogt. De leerkracht van Tuur (T6-J-KO) ervaart de ondersteuning ook als een reductie van haar werklust, omdat de ondersteuner werk uit haar handen neemt.

⁵⁷ Er werd externe psychologische begeleiding opgestart, met de bedoeling om hierop een invloed uit te oefenen.

Citaat leerkracht van Tuur (T6-J-KO): Er wordt werk uit je handen genomen. De ondersteuner doet veel, vooral het manueel omzetten van werkjes is een grote hulp, want het kost veel tijd.

De leerkracht van David (T7(stos)-J-SO) zelf vindt dat de ondersteuning haar in zekere zin ontziet van werklast, omdat ze bijvoorbeeld weet dat de cursus van David gecontroleerd wordt op volledigheid. Ze vindt het ook fijn om te merken aan David dat de ondersteuning nuttig is geweest.

Citaat leerkracht van David (T7(stos)-J-SO): Dat zijn toch al drie grote taken die van ons worden overgenomen. [...] Hij was weer mee en hij begreep het beter. Ik denk dat dat voor hem ook wel een meerwaarde is.

Volgens de zorgcoördinator van Lucas (T4-J-SO) biedt de ondersteuner de leerkrachten een stuk expertise, waardoor ze in dat opzicht deels ontlast worden. Op die manier wordt het draaglijk om met leerlingen met verschillende noden om te gaan.

- **Thema 2: De ondersteuning is een geruststelling en/of steun voor de leerkracht (professioneel/persoonlijk)**

Ten tweede is de ondersteuning bij meerdere leerkrachten een geruststelling of opluchting en/of betekent het een steun voor de leerkracht (professioneel of persoonlijk). We lichten dit toe aan de hand van enkele voorbeelden.

Voor de leerkracht van Jonas (T4-J-BaO) betekent de ondersteuning aan Jonas een geruststelling: ze weet dat Jonas de hulp krijgt die hij nodig heeft. De leerkracht van Lennert (T9-J-SO) voelt zich heel erg geholpen, omdat ze meer rust ervaart en zich meer (zelf)zeker voelt: ze weet hoe ze met bepaalde situaties kan omgaan en ze kan terugvallen op de ondersteuner die over de nodige kennis en expertise beschikt (professioneel). De leerkracht van Ward (T6-J-BaO) verwijst ook naar het feit dat er altijd iemand is bij wie ze terecht kan waardoor ze niet het gevoel heeft er alleen voor te staan.

Citaat leerkracht van Lennert (T9-J-SO): Zonder de ondersteuning zou het niet gaan met Lennert in de klas, dat zou heel moeilijk zijn. Nu bolt het allemaal. [...] Je weet dat er iemand is die daarover meer weet, iemand met kennis van zaken.

Volgens de ondersteuner van Yaro (T3-J-BaO) voelt de leerkracht zich gesteund op psychosociaal vlak, omdat ze onder andere ook de mogelijkheid heeft om tijdens de regelmatige informele contacten te ventileren (persoonlijk). Op inhoudelijk vlak kan de leerkracht terugvallen op de didactische hulpmiddelen die de ondersteuner maakte voor Yaro (professioneel). De leerkracht zelf bevestigt dat ze zich geholpen voelt door de ondersteuning, omdat ze de concrete tips van de ondersteuner kan toepassen in de les.

- **Thema 3: Bewustwording van de nood aan en/of de waarde van de ondersteuning**

Een volgend belangrijk effect van de ondersteuning is bewustwording en inzicht bij de leerkrachten over de specifieke onderwijsbehoefte(n) en ondersteuningsnoden van de leerling en/of over de waarde van de ondersteuning voor de leerling.

De leerkracht-zorgcoördinator van Michael (TBA-J-BaO) is dankzij de co-teaching met de ondersteuner alerter geworden voor noden en behoeften van leerlingen en heeft ze meer oog voor mogelijke zorgmaatregelen. Ook de ondersteuner van Lander (T7(auditief)-J-BaO) denkt dat de leerkracht ondertussen beseft dat Lander zijn hulpmiddel (FM-apparaat) nodig heeft om de les te kunnen volgen. Ook de ondersteuner van Gerben (T9-J-SO) heeft de indruk dat de leerkrachten Gerbens situatie beter begrijpen en er daardoor meer begrip voor opbrengen. Ze begrijpen bijvoorbeeld de nood van Gerben om soms in een apart lokaal te zitten.

De ondersteuner en zorgcoördinator van Lucas (T4-J-SO) merken dat sommige leerkrachten zich meer bewust zijn geworden van het feit dat de ondersteuning 'een extra' is (waarde van de ondersteuning). Ook de ondersteuner van Valérie (T2-M-SO) ziet een positieve evolutie in de bewustwording van de leerkracht: bij de start van de ondersteuning leekt hij niet helemaal overtuigd van het nut van de ondersteuning, maar nu ervaart de leerkracht de ondersteuning wel als zinvol en staat hij ervoor open. Volgens de ondersteuner van Simon (T4-J-SO) is het effect van de ondersteuning op de leerkrachten vooral inzicht en de bereidheid tot verandering. Dit inzicht kan er vervolgens voor zorgen dat weerstand verdwijnt en dat er ruimte ontstaat voor verandering en professionalisering (zie ook thema 4).

- **Thema 4: Toename in handelingsbekwaamheid van de leerkracht**

Verder noemen enkele bevrageden ook een gunstig effect van de ondersteuning op de handelingsbekwaamheid van de leerkracht.

De leerkracht van Matthias (T6-J-KO) verwijst naar de informatie en tips die ze krijgt van de ondersteuner in het omgaan met de verschillende problematieken (bv. werken met sterk contrasterende kleuren voor de leerling). Ook de leerkracht van Ward (T6-J-BaO) heeft veel bijgeleerd dankzij de ondersteuning. Ze probeert bovendien elementen uit de ondersteuning aan Ward toe te passen voor andere kinderen die er baat bij kunnen hebben.

Volgens de ondersteuner van Tuur (T6-J-KO) houdt de leerkracht rekening met de tips van de ondersteuner en als haar gevraagd wordt om iets op te nemen wanneer de ondersteuner er niet is, dan doet ze dit ook. Als de leerkracht nog een kleuter met een visuele beperking in haar klas krijgt dat zou de omgang met die leerling veel makkelijker lopen dan in het begin van dit schooljaar. Toch blijft ondersteuning noodzakelijk om de werklust van de leerkrachten te beperken. Ook de ondersteuner van Louis (T7(auditief)-J-KO) heeft de indruk dat de leerkracht dankzij de ondersteuning meer inzicht heeft verworven in hoe ze best communiceert met Louis: ze kan zich beter inleven in Louis' situatie en inschatten waar zijn noden liggen.

De ondersteuner van Ward (T6-J-BaO) merkt dat de leerkracht haar manier van lesgeven aanpast aan de noden van Ward. Zo werkt de leerkracht nu heel gestructureerd en voerde ze een dagschema in, omdat ze merkte dat Ward meer nood had aan voorspelbaarheid. Vroeger speelde ze eerder in op wat de klas nodig had en hanteerde ze een minder strikte structuur.

Volgens de ondersteuner van David (T7(stos)-J-SO) zorgde de ondersteuning ervoor dat enkele leerkrachten zich meer bewust zijn geworden van hoe ze hun les kunnen aanpassen en hoe ze visuele ondersteuning kunnen implementeren. Een voorbeeld: In het begin van het schooljaar gaf de leerkracht Nederlands mondelinge instructies aan de klas. Nu voorziet ze afgedrukte instructies voor de hele klasgroep.

De ondersteuner van Lander (T7(auditief)-J-BaO) geeft als voorbeeld van toegenomen handelingsbekwaamheid van de leerkracht dat hij de FM-apparatuur van Lander consequent en correct gebruikt. De leerkracht past ook de tips van de ondersteuner toe. Een voorbeeld: Ter inleiding van de lessen wereldoriëntatie speelt de leerkracht telkens een toneeltje. Hierbij werkte hij ook met 'fluisterstemmetjes'. Nadat de ondersteuner aangaf dat dit moeilijk hoorbaar was voor Lander, paste hij zich daaraan aan. Ook andere suggesties van de ondersteuner worden vermoedelijk toegepast, zo niet zou Lander dit vertellen aan de ondersteuner. In het algemeen heeft de leerkracht meer kennis en inzicht verworven in de problematiek van Lander.

2.2 Enkele kritische en algemene bemerkingen

Tot slot geven we enkele kritische opmerkingen weer van leerkrachten en ondersteuners bij de vraag naar het ervaren effect van de ondersteuning voor de leerkracht. Ten eerste speelt de *persoon van de ondersteuner en de leerkracht* een belangrijke rol in de ondersteuning en het mogelijke effect ervan voor de leerkracht. Zo voelt de leerkracht van Ward (T6-J-BaO) zich geholpen door de ondersteuner, omdat er altijd iemand is bij wie ze

terecht kan en ze niet het gevoel heeft er alleen voor te staan. Toch is het volgens haar sterk afhankelijk van de persoon van de ondersteuner of dit positief effect zich voordoet. Vanuit het perspectief als ondersteuner merkt de ondersteuner van Amir (T6-J-SO) op dat het effect voor de leerkracht sterk afhankelijk is van de inspanningen en houding van de leerkracht ten opzichte van de ondersteuning en inclusief onderwijs.

Ten tweede benadrukt de ondersteuner van Matthias (T6-J-KO) dat het belangrijk is dat *leerkrachten zelf het positief effect van de ondersteuning ervaren* (bv. zelf baat hebben bij de ondersteuning, zelf de evolutie voelen die de leerling maakt). Dit draagt ertoe bij dat leerkrachten de ondersteuning als 'helpend' ervaren, aangezien de aanwezigheid van een ondersteuner in de klas soms ook wel confronterend kan zijn voor hen.

Ten derde is het volgens de ondersteuner van Thijs (T9-J-SO) voor de leerkrachten positief dat de *ondersteuner een 'buitenstaander'* is. Leerkrachten kunnen zich op die manier vrijer voelen om te spreken over de problemen die ze in de klas ervaren. Hun eigen directie is hiervoor minder geschikt aangezien zij de leerkrachten ook moeten evalueren.

Ten slotte beklemtoont de ondersteuner van Tuur (T6-J-KO) dat het veel vraagt van leerkrachten om een leerling met een visuele problematiek (of een andere SOB) in de klas te hebben. Hoewel de ondersteuning aan Tuur een positief effect heeft op de handelingsbekwaamheid van de leerkracht is én blijft *individuele ondersteuning van de leerling door een ondersteuner noodzakelijk* voor de leerkrachten. Zij hebben immers onvoldoende ruimte en tijd om de nodige aandacht te besteden aan een kind met SOB.

3. Conclusie ervaren effecten van de ondersteuning geboden vanuit het ONW

Dit deel van de horizontale analyse geeft een overzicht van enkele ervaren effecten van de geboden ondersteuning vanuit het ONW voor de leerling én voor de leerkracht. Ondanks de grote variëteit aan ondersteuningsnoden en –doelen kunnen we in het algemeen toch enkele overkoepelende thema's onderscheiden in de genoemde ervaren effecten, op academisch en psychosociaal vlak.

Op academisch vlak onderscheiden we volgende thema's:

- betere studievaardigheden en/of betere schoolresultaten;
- (betere) participatie aan het lesgebeuren en/of mogelijkheid om in het gewoon onderwijs te (blijven) functioneren;
- een positief effect op de motivatie van de leerling.

Op psychosociaal vlak komen volgende thema's naar voren:

- rust voor de leerling (en/of steun bij het aanvaarden van de problematiek), eventueel dankzij de beschikbaarheid van de ondersteuner als steunfiguur of vertrouwenspersoon;
- een positief effect op het welbevinden van de leerling;
- een positief effect op het zelfbeeld en zelfvertrouwen van de leerling;
- een positief effect op de sociale relaties van de leerling.

Bij drie vierde van de casussen die een effect op academisch vlak beogen, wordt naast een gunstig effect ook een gunstig (neven)effect op psychosociaal vlak genoemd door de bevrageden. In twee casussen (2/17) wordt het beoogde effect op academisch vlak niet (volledig) bereikt, maar heeft de ondersteuning wel een gunstige impact op het psychosociaal functioneren van de leerling.

Wanneer de ondersteuning een effect beoogt op het psychosociaal functioneren van de leerling, zijn de meningen van de bevroegden over het ervaren effect meer verdeeld en lijken er in het algemeen ook minder vorderingen gemaakt te worden door de leerlingen. Mogelijk zijn effecten op psychosociaal vlak minder zichtbaar of vraagt het meer tijd en inspanningen om dergelijk effect te bekomen. Opvallend is dat vooral gedragsveranderingen bij leerlingen vaak moeizaam verlopen: in twee van de drie casussen waarbij een gedragsverandering uitblijft, wordt zelfs een overstap naar het BuO overwogen.

We merken ook op dat veel bevroegden aangaven dat er zich op sociaal vlak geen moeilijkheden voordoen (bv. de leerling ligt goed in de groep, hij speelt met iedereen) en dat de ondersteuning dus niet gericht is op het bevorderen van sociale participatie. Ze noemen bijgevolg geen directe noch indirecte effecten van de ondersteuning op sociaal vlak. Hoewel er in enkele casussen wel sprake is van een gunstig effect op de sociale relaties van de leerling (sociale participatie), is verder en meer gericht onderzoek nodig om zicht te krijgen op de mate waarin ondersteuning positief bijdraagt aan de sociale participatie van de leerling en welke elementen daarbij cruciaal zijn.

Wat de ervaren effecten van de ondersteuning voor de leerkrachten betreft kunnen we vier overkoepelende thema's benoemen, namelijk:

- meer ruimte en tijd voor andere leerlingen en/of reductie van de werklast van de leerkracht;
- de ondersteuning is een geruststelling en/of steun voor de leerkracht (professioneel/persoonlijk);
- bewustwording van de nood aan en/of de waarde van de ondersteuning;
- toename in handelingsbekwaamheid van de leerkracht (bv. de leerkracht past haar lessen/manier van lesgeven aan op basis van de tips en informatie van de ondersteuner).

De interviews leverden onvoldoende informatie om na te gaan wat er precies helpend en noodzakelijk is in het bereiken van de ervaren ondersteuningseffecten en in welke mate deze ervaren effecten voor de verschillende respondentengroepen in de lijn liggen met de verwachtingen. Ten eerste konden beide aspecten niet systematisch bevroegd worden door tijdsgebrek. Daarnaast gaven de geïnterviewden soms aan in welke mate de ondersteuning in het algemeen aan hun verwachtingen voldoet, maar niet in welke mate het effect ervan aan hun verwachtingen beantwoordt. Verder onderzoek aan de hand van een meer gestructureerde onderzoeksmethode is aangewezen om dit duidelijk in kaart te brengen.

Onderzoeksvraag 4 - Vergelijking ervaring huidige ondersteuning vs. eerdere vormen van begeleiding

De gesprekken met de bevrageden gingen hoofdzakelijk over het beantwoorden van de eerste drie onderzoeksvragen. Indien er voldoende ruimte en tijd was, werden de ouders (en eventueel leerlingen) ook kort bevraged over hoe anders ze de ondersteuning vanuit het ondersteuningsnetwerk of de school voor buitengewoon onderwijs ervaren ten opzichte van eerdere vormen van begeleiding (m.n. op de school voor gewoon onderwijs of GON-/ION-begeleiding). Dit deel van de resultaten is uitsluitend gebaseerd op informatie van de ouders (en eventueel leerlingen), omdat zij zicht hebben op de volledige schoolloopbaan van de leerling.

In 6/24⁵⁸ casussen kreeg de leerling geen eerdere begeleiding (Sofie, T3-M-SO; Michael, TBA-J-BaO en Yaro, T3-J-BaO) of volgde er hierover onvoldoende (duidelijke) informatie uit het gesprek met de ouder(s) (Simon, T4-J-SO; Matthias, T6-J-KO; Ward, T6-J-KO). In 6/24 casussen ging de leerling eerder naar een school voor buitengewoon onderwijs. In de overige 12 casussen bestond de eerdere begeleiding uit GON- of ION-begeleiding. Ondanks de beperkte informatie uit de gesprekken met de ouders, bespreken we kort enkele ervaringen van ouders met beide vormen van begeleiding in vergelijking met de huidige ondersteuning, namelijk begeleiding op de school voor buitengewoon onderwijs (paragraaf 1) en GON-/ION-begeleiding (paragraaf 2).

1. Eerdere begeleiding op de school voor buitengewoon onderwijs

6/24⁵⁹ leerlingen gingen in hun eerdere schoolloopbaan (tijdelijk) naar een school voor buitengewoon onderwijs en/of maakten de overstap naar het gewoon onderwijs met de invoering van het huidige ondersteuningsmodel. De ervaringen van de ouders betreffende de vergelijking tussen de huidige ondersteuning en de begeleiding op de school voor BuO zijn zeer uiteenlopend.

Twee ouders (2/6), met name de mama van Louis (T7(auditief)-J-KO) en van Amber (TBA-M-SO), geven aan dat ze **beide systemen niet** kunnen **vergelijken**, omdat ze te verschillend zijn. Bij twee casussen (2/6) gaat de **voorkeur** expliciet uit naar de **huidige ondersteuning** vanuit het ONW of de school voor BuO. Zo zijn de ouders van Yassin (T9-J-SO) tevreden met de overstap naar het huidige systeem, omdat hun zoon veel beter opgevolgd wordt en als ouders worden ze ook meer betrokken bij het ondersteuningstraject. Yassin zelf heeft geen voorkeur voor één van beide systemen, maar hij heeft soms wel de indruk dat hij nu meer ondersteuning krijgt dan toen hij schoolliep in het buitengewoon onderwijs. Ook Valérie (T2-M-SO) heeft de indruk dat ze momenteel meer ondersteuning krijgt dan vroeger. Ze is ook positief over de ontwikkelingsgerichte aanpak, wat gunstig is voor haar zelfbeeld.

De ouders van Jonas (T4-J-BaO) (1/6) verkiezen **geen van beide systemen** boven het andere. Ze vinden enerzijds dat er op de school voor buitengewoon onderwijs (Jonas volgde er de brugklas tussen de derde kleuterklas en het eerste leerjaar) meer aandacht was voor het welbevinden van de leerling, maar anderzijds was er volgens hen te weinig intellectuele uitdaging voor hun zoon.

De papa van Amir (T6-J-SO) (1/6) ten slotte verkiest het **onderwijs op de school voor BuO** boven het huidige systeem, omdat er meer aandacht was voor de beperking van Amir en omdat leerkrachten meer ervaring hebben. Toch heeft papa geen negatieve ervaringen met het huidige systeem én geeft Amir zelf de voorkeur aan zijn huidige school.

⁵⁸ Sofie (T3-M-SO), Simon (T4-J-SO), Matthias (T6-J-KO), Ward (T6-J-KO), Michael (TBA-J-BaO), Yaro (T3-J-BaO)

⁵⁹ Jonas (T4-J-BaO), Valérie (T2-M-SO), Amir (T6-J-SO), Louis (T7(auditief)-J-KO), Yassin (T9-J-SO), Amber (TBA-M-SO)

2. Eerdere begeleiding in de vorm van GON- of ION-begeleiding

In 12/24⁶⁰ casussen ging de leerling reeds naar een school voor gewoon onderwijs en kreeg hij/zij GON- of ION-begeleiding. 7/12 ouders geven in het gesprek aan waarvoor hun zoon of dochter GON-begeleiding kreeg (bv. taalstimulatie). Op basis van de beschikbare informatie kunnen we echter geen uitspraken doen over een voorkeur voor één van beide systemen (en omwille van tijdsgebrek werd hier ook niet meer expliciet naar gevraagd).

Eén ouder, de mama van Ellen (T2-M-BaO) verkiest de **eerdere begeleiding** boven de huidige ondersteuning, omdat volgens haar het profiel en de houding van de eerdere ION-begeleider(s) beter aansloot bij de noden en behoeften van haar dochter (bv. meer ervaring, creatiever in het betrekken van Ellen bij het klasgebeuren, meer inclusiegericht) dan het profiel en de houding van de huidige ondersteuner.

De vier overige ouders verkiezen **geen van beide systemen** boven het andere. Zo had Maarten (T6-J-BaO) bijvoorbeeld een goede relatie met zijn vorige GON-begeleider en gebruikt hij de hulpmiddelen die toen geïnstalleerd werden (bv. bord- en beeldcamera, tv-leesloep) nog steeds. Mama merkt geen verschil tussen beide systemen. Ook de ouders van Bram (T7(stos)-J-SO) hebben geen negatieve ervaringen met de eerdere GON-begeleiding; zijn ouders zijn hierover heel positief.

3. Conclusie ervaring huidige ondersteuning vs. eerdere vormen van begeleiding

Op basis van de beschikbare informatie over de ervaringen van de ouders met de eerdere begeleiding (op de school voor BuO of GON-/ION-begeleiding) ten opzichte van de huidige ondersteuning kunnen we geen uitspraken doen over de voorkeur voor het ene of het andere systeem. In totaal verkiezen twee ouders de eerdere begeleiding boven het huidige systeem: één ouder verwijst hierbij naar het profiel en de houding van de ondersteuner en de andere ouder noemt het feit dat de leerkrachten op de school voor BuO meer ervaring hebben in het omgaan met de problematiek van de leerling. Verder zijn er vier ouders positief over het vorige GON-systeem, maar ze verkiezen noch het vorige systeem noch het huidige systeem. In eveneens twee casussen gaat daarentegen de voorkeur uit naar het huidige systeem, onder andere door een betere opvolging, meer betrokkenheid van de ouders, meer ondersteuning en een ontwikkelingsgerichte aanpak. Enkele ouders geven aan dat de systemen niet vergelijkbaar zijn en één ouder noemt zowel een positief element uit het huidige systeem als uit het vorige systeem.

Op basis van dit casestudieonderzoek vinden we geen aanwijzingen voor systematische verschillen tussen de beoordeling van de ondersteuning binnen het huidige ondersteuningsmodel en de vroegere begeleiding binnen buitengewoon onderwijs, GON of ION. Een diepgaandere bevraging van de ouders kan mogelijk een vollediger beeld geven en is aldus aan te bevelen.

⁶⁰ Lucas (T4-J-SO), Emma (T4-M-BaO), Ellen (T2-M-BaO), Tuur (T6-J-KO), Maarten (T6-J-BaO), Lander (T7(auditief)-J-BaO), Bram (T7(stos)-J-SO), David (T7(stos)-J-SO), Lennert (T9-J-SO), Thijs (T9-J-SO), Jana (T9-M-BaO), Gerben (T9-J-SO)

Hoofdstuk 5: Algemene conclusie en discussie

Dit laatste hoofdstuk geeft een synthese van de belangrijkste bevindingen uit het onderzoeksrapport, enkele beleidsaanbevelingen en tot slot enkele tekortkomingen van het huidige onderzoek, met suggesties voor vervolgonderzoek.

1. Synthese van de belangrijkste bevindingen

Vooreerst had dit onderzoek tot doel om zicht te krijgen op de **algemene tevredenheid van ouders, leerlingen, ondersteuners en leerkrachten over de ondersteuning in het kader van het nieuwe ondersteuningsmodel en welke factoren bijdragen aan deze tevredenheid of ontevredenheid (onderzoeksvraag 1)**. Ongeveer twee op drie ouders en leerkrachten in deze steekproef zijn overwegend tevreden met deze ondersteuning. De leerlingen in dit onderzoek beoordelen de ondersteuning het meest positief: drie op vier is in het algemeen positief. De bevroegde ondersteuners zijn het meest kritisch ingesteld: in deze steekproef is één op twee overwegend tevreden. Ondanks de vele positieve beoordelingen formuleren de bevroegden ook enkele kritische opmerkingen en/of drukken ze hun ontevredenheid uit over bepaalde aspecten van de ondersteuning. We bespreken achtereenvolgens de belangrijkste thema's van tevredenheid ('succesfactoren voor een geslaagd ondersteuningstraject') en van ontevredenheid. Opvallend hierbij was dat de verschillende respondentengroepen – ouders, leerlingen, ondersteuners en leraren - vaak naar dezelfde thema's verwijzen.

Een eerste thema gerelateerd aan tevredenheid bij alle respondentengroepen in deze steekproef is het profiel en de ingesteldheid van de ondersteuner, met name een betrokken, flexibele en proactieve houding enerzijds en de nodige ervaring en achtergrond anderzijds. Voor de bevroegde ouders is ook de goede relatie tussen de ondersteuner en hun kind belangrijk (ondersteuner als steunfiguur/vertrouwenspersoon) en bevroegde leerkrachten hechten belang aan een samenwerkingsgerichte houding van de ondersteuner. Consistent hiermee wijzen scholen voor gewoon onderwijs in het rapport van de terreinverkenning door de onderwijsinspectie (2019) naar de open houding en aanspreekbaarheid van ondersteuners als positief punt. Ten tweede hangt een algemene positieve beoordeling vaak samen met het feit dat de invulling van de ondersteuning (inhoud, vorm en/of omvang) is afgestemd op de noden van de leerling. Een opvallende bevinding is dat enkele bevroegde ouders expliciet wijzen op het belang van individueel contact tussen hun kind en de ondersteuner, naast het leerkracht- en klasgericht werken. Ook genoemd door ouders is dat de ondersteuning geboden buiten de klas, niet ten koste mag gaan van het missen van belangrijke lesinhouden. De leerlingen vinden het hieromtrent belangrijk dat ze geen leuke of ontspannende les missen door de ondersteuning. Een derde belangrijk thema gerelateerd aan tevredenheid van ouders, ondersteuners en leerkrachten is een goede samenwerking tussen de school voor gewoon onderwijs (inclusief de leerkrachten) en de ondersteuner, met voldoende betrokkenheid van de diverse partijen bij beslissingen omtrent de ondersteuning. Cruciaal voor een goede samenwerking is een open, inclusiegerichte houding van de individuele leerkrachten en een inclusiegericht zorgbeleid in de school voor gewoon onderwijs.

Ontevredenheid van de bevroegden hangt vaak samen met de afwezigheid van één of meerdere van de eerdergenoemde 'succesfactoren'. Daarnaast worden nog andere punten aangehaald. Een eerste negatief punt dat vaak genoemd wordt door ontevreden leerkrachten, ondersteuners en ouders is het tekort aan uren ondersteuning. Ook in het onderzoek van Het Rekenhof (2019) ervaarden de bevroegde scholen soms onvoldoende uren ondersteuning. Samenhangend met een tekort aan uren ondersteuning wijzen ondersteuners en leerkrachten op het feit dat ondersteuners te weinig aanwezig zijn op de school voor gewoon onderwijs, wat vaak zorgt voor een tekort aan overlegtijd en bijgevolg ruimte voor afstemming tussen leerkracht en ondersteuner. Het ontbreken van structurele overlegmomenten komt in het rapport van de terreinverkenning

door de onderwijsinspectie (2019) eveneens naar voren als belemmerende factor voor een goede samenwerking tussen ondersteuners en scholen. Voldoende aanwezigheid van ondersteuners op de scholen voor gewoon onderwijs, ook buiten de ondersteuningsuren, kan volgens de bevroegde ondersteuners bevorderend werken. Een tweede belangrijk punt van ontevredenheid dat naar voren komt in dit onderzoek is dat de school voor gewoon onderwijs (inclusief leerkrachten) niet of onvoldoende open staat voor de ondersteuning en/of het inclusie-idee. Zowel ondersteuners als enkele leerkrachten wijzen op de verantwoordelijkheid van de directie op dit vlak en het belang van het uitwerken van een gezamenlijk inclusiegerichte visie en (zorg)beleid op school, aangezien er grote individuele verschillen ervaren worden in de houding van leerkrachten (bv. weigeren om redelijke aanpassingen door te voeren of geen toestemming geven voor ondersteuning in de klas). Dit ligt opnieuw in de lijn van het rapport van de terreinverkenning door de onderwijsinspectie (2019), waarin leerkrachten niet altijd lijken open te staan voor coaching en niet altijd positief staan ten opzichte van klasinterne ondersteuning. Verder tonen negatieve of minder positieve ervaringen van leerlingen met de ondersteuning zich in de vorm van negatieve of gemengde gevoelens, zoals schaamte door het gevoel 'anders' te zijn. Een laatste element van ontevredenheid bij enkele bevroegde leerkrachten en ondersteuners hangt samen met de onduidelijkheid over het takenpakket van de ondersteuner: voor leerkrachten is het niet altijd duidelijk wat ze van de ondersteuner mogen of kunnen verwachten.

Verder wilde dit onderzoek aspecten van de **concrete vormgeving en inhoud van de leerling- en leerkrachtgerichte ondersteuning** beschrijven (**onderzoeksvraag 2**). Voor de leerlinggerichte ondersteuning geven ondersteuners in hoofdzaak invulling aan hun taak vanuit hun specifieke kennis en expertise gebonden aan het type ondersteuning dat ze voorzien. Daarnaast nemen ondersteuners ook vaak (volledig of gedeeltelijk) studiebegeleiding of vakinhoudelijke begeleiding aan de leerling op zich. Het is onduidelijk of ondersteuners hiervoor effectief gebruik maken van hun specifieke expertise dan wel of dat dergelijke begeleiding ook door andere onderwijsprofessionals (bv. (zorg)leerkracht, leerlingbegeleider) kan geboden worden. Wellicht is dit tot op zekere hoogte afhankelijk van de individuele noden en behoeften van de leerling met SOB en dus casusafhankelijk. Of de ondersteuner vakinhoudelijk werkt met de leerling hangt samen met de achtergrondopleiding van de ondersteuner. Of de achtergrondopleiding van de ondersteuner aansluit bij de vakinhoudelijke noden van de leerling lijkt, op basis van de informatie in dit onderzoek, eerder op toeval te berusten.

De leerlinggerichte ondersteuning gebeurt in meer dan de helft van de casussen in dit onderzoek buiten de klas. De twee meest genoemde redenen die maken dat de ondersteuning niet plaatsvindt in de klas en tijdens de les zijn de aard van de ondersteuning (bv. socio-emotionele begeleiding, studieplanning) en de nood aan een rustige omgeving zodat de leerling zich kan concentreren (bv. aanleren braille). In enkele casussen gebeurt de ondersteuning volgens de ondersteuner niet in de klas omwille van de weigerachtige houding van de leerkracht ten opzichte van de ondersteuning. Wanneer de leerlinggerichte ondersteuning buiten de klas gebeurt, leveren ondersteuners indien mogelijk wel inspanningen om hierbij ook klasgenoten te betrekken. In sommige gevallen worden klasgenoten betrokken omdat zij ook baat kunnen hebben bij de inhoud van de ondersteuning en in andere gevallen met als doel om de leerling waarvoor de ondersteuning in de eerste plaats bedoeld is, zich minder 'anders' te laten voelen. Hoger werd reeds aangegeven dat leerlingen soms gevoelens van schaamte of zich 'anders' voelen hebben, omwille van de ondersteuning (zie algemene tevredenheid bij leerlingen).

De krachtlijn in het ondersteuningsmodel over de flexibiliteit van de ondersteuning wordt op diverse manieren omgezet in de praktijk. Er is sprake van flexibiliteit qua doel (bv. herformulering, uitbreiding ondersteuningsdoelen), inhoud (bv. afgestemd op de noden of agendaplanning van de leerling), vorm (bv. op vraag van de leerling kan de ondersteuning buiten de klas plaatsvinden) en omvang (bv. intensifiëring wanneer zich meer noden stellen, reductie wanneer de leerling nog maar weinig zorgvragen heeft, overleg om de ondersteuning 'on hold' te zetten).

Een andere belangrijke krachtlijn van het nieuwe ondersteuningsmodel is dat de ondersteuning niet alleen gericht is op de leerling, maar ook op de leerkracht en het schoolteam. Leerkrachten en ondersteuners verwijzen bij de vraag naar de mate waarin er sprake is van leerkrachtgerichte ondersteuning ook vaak naar de manier waarop ze samenwerken. De mate waarin de samenwerking tussen leerkracht en ondersteuner en de leerkrachtgerichte ondersteuning uitgebouwd zijn, verschilt sterk over de casussen heen en hangt samen met de houding en visie van de individuele leerkracht(en) en bij uitbreiding van de school voor gewoon onderwijs (zie ook hoger – onderzoeksvraag 1). Bij de casussen waarbij er sprake is van een goede samenwerking en een goed uitgebouwde leerkrachtgerichte ondersteuning, is er minimaal wekelijks (informeel) overleg tussen leerkracht en ondersteuner en is de ondersteuner steeds beschikbaar voor vragen van de leerkracht (vraaggericht). De leerkrachtgerichte ondersteuning bestaat daarbij hoofdzakelijk uit informatie-uitwisseling in functie van de begeleiding van de leerling. Toch wordt er in meerdere casussen ook op inhoudelijk vlak samengewerkt (bv. aangepast materiaal voor de leerling uitwerken dat de leerkracht eventueel ook voor andere leerlingen kan gebruiken), maar dit lijkt niet de kern uit te maken van de leerkrachtgerichte ondersteuning. In welke mate er effectief sprake is van co-creatie tussen leerkracht en ondersteuner en hoe dit concreet vorm krijgt, kan voorwerp uitmaken voor vervolgonderzoek.

Meer dan de helft van de bevroegde ouders in dit onderzoek geeft aan sterk betrokken te worden bij beslissingen rond de ondersteuning aan hun zoon of dochter. Daar waar alle bevroegde ouders - ook diegenen die aangeven minder sterk of matig betrokken te zijn bij de ondersteuning - aanwezig zijn op formele (vaak trimestriële) overlegmomenten over het verloop van de ondersteuning, hebben sterk betrokken ouders daarnaast regelmatig tussentijds contact met de ondersteuner (en/of leerkracht) via mail of telefoon (bv. feedback over het functioneren van de leerling thuis). Het subjectieve gevoel 'voldoende' betrokken te worden bij (beslissingen rond) de ondersteuning draagt bij tot gevoelens van tevredenheid. Wat 'voldoende' betrokkenheid precies inhoudt, hangt samen met verschillende zaken zoals hoe vlot het school- en ondersteuningstraject van de leerling loopt en de behoefte van de ouders aan betrokkenheid bij of communicatie rond de ondersteuning. Wat de leerlingen betreft, wordt het merendeel regelmatig gevraagd wat hij/zij vindt van de ondersteuning en is er ruimte voor leerlingen om hun mening te geven over (het verloop) van de ondersteuning. Op basis van de beschikbare informatie is het onduidelijk in welke mate leerlingen effectief inspraak hebben in de concrete vormgeving van de ondersteuning. Aangezien bijvoorbeeld de meningen van ouders en leerlingen over het tijdstip van ondersteuning buiten de klas (zie hoger - onderzoeksvraag 1) mogelijk niet overeenkomen, is het belangrijk om ook de leerling voldoende te horen hierin. Verder vragen we ons af of sommige leerlingen voldoende in staat zijn om aan te geven wat ze nodig hebben (bv. aanpassen inhoud of doel van de ondersteuning) en op welke manier hun leeftijd hierin een rol speelt.

Tot slot bevroegen we de invulling en vorm van de geboden ondersteuning vanuit het ONW ten opzichte van de begeleiding die de school voor gewoon onderwijs biedt binnen de hogere fasen van het zorgcontinuüm (met uitzondering van de basiszorg). In bijna alle casussen waar er sprake is van extra begeleiding door de school, is deze complementair met de ondersteuning geboden door de ondersteuner. Zorgleerkrachten/-coördinatoren of leerlingbegeleiders voorzien vaak socio-emotionele begeleiding aan de leerling. Positief hieraan is dat zij frequenter op school aanwezig zijn dan de ondersteuner (en dus ook meer aanspreekbaar zijn voor de leerling), waardoor er sneller ingespeeld kan worden op situaties die zich voordoen. Zorgleerkrachten/-coördinatoren of leerlingbegeleiders voorzien ook diverse andere vormen van begeleiding, bijvoorbeeld werken rond lezen of rekenen, opvolging van het gedrag van de leerling met een volgkaartensysteem of parallel teaching met de klasleerkracht. In mindere mate zorgen (vak)leerkrachten daarnaast voor remediëringslessen aan de leerling. Wanneer er - volgens de bevroegde actoren⁶¹ - geen concrete zorgtaken worden opgenomen door de school

⁶¹ Een ondersteuner kan maar aan de slag gaan binnen een school voor gewoon onderwijs wanneer de schoolinterne ondersteuning ontoereikend is voor de ondersteuningsbehoeften van hun leerlingen. Een school voor gewoon onderwijs dient met andere woorden leerlingen eerst de nodige begeleiding te geven binnen de eigen schoolwerking vooraleer extra ondersteuning te kunnen invoeren. Uit eerder onderzoek blijkt echter dat ouders, maar ook leraren niet altijd op de hoogte zijn van de extra inspanningen voor een leerling door de school voor gewoon onderwijs of deze inspanningen niet beschouwen als 'extra' (Struyf, Bodvin, & Jacobs, 2016).

voor gewoon onderwijs of als er geen nood hieraan wordt benoemd, is het zorgteam vaak wel sterk betrokken bij het ondersteuningstraject voor praktische regelingen (bv. aangepast examenrooster) of voorziet de school de nodige zorgmaatregelen of redelijke aanpassingen (bv. extra tijd op examens, gebruik koptelefoon).

Vervolgens wilden we met dit onderzoek ook een zicht krijgen op de **ervaren effecten van de ondersteuning** in het kader van het nieuwe ondersteuningsmodel voor zowel de leerling als de leerkracht (**onderzoeksvraag 3**). Wat de ervaren **effecten voor de leerling** betreft, maken we een onderscheid tussen effecten op academisch vlak en op psychosociaal vlak, die evenwel met elkaar kunnen samenhangen. Wat het academisch vlak betreft, identificeerden we drie domeinen waarop effecten werden ervaren: (1) betere studievoordingen en/of betere schoolresultaten, (2) (betere) participatie aan het lesgebeuren en/of mogelijkheid om in het gewoon onderwijs te (blijven) functioneren, en (3) een positief effect op de motivatie van de leerling voor schoolse taken. Op psychosociaal vlak komen volgende thema's naar voren: (1) meer rust voor de leerling (en/of steun bij het aanvaarden van de problematiek), eventueel dankzij de beschikbaarheid van de ondersteuner als steunfiguur of vertrouwenspersoon; (2) een positief effect op het welbevinden van de leerling; (3) een positief effect op het zelfbeeld en zelfvertrouwen van de leerling; en (4) een positief effect op de sociale relaties van de leerling. In het merendeel van de casussen waarbij de ondersteuning zich in hoofdzaak richt op het academisch functioneren van de leerling, ervaren de bevroegden in het algemeen ook een effect op dit vlak. Bij drie vierde van deze casussen heeft de ondersteuning volgens de bevroegden daarnaast ook een gunstig (neven)effect op psychosociaal vlak. In enkele van de casussen waar het beoogde effect op academisch vlak niet (volledig) bereikt wordt, wordt wel een gunstige impact op het psychosociaal functioneren van de leerling ervaren. Wanneer de ondersteuning een effect beoogt op het psychosociaal functioneren van de leerling, zijn de meningen van de bevroegden over het ervaren effect meer verdeeld en lijken er in het algemeen ook minder vorderingen gemaakt te worden. Een mogelijke verklaring is dat effecten op psychosociaal vlak minder zichtbaar zijn of dat het meer tijd of meer gerichte interventies vraagt om positieve effecten te bekomen. Vooral gedragsveranderingen bij leerlingen verlopen vaak moeizaam, soms in die mate dat een overstap naar het BuO volgens de betrokkenen aangewezen lijkt.

Daarnaast werden er vier ervaren **positieve effecten** van de ondersteuning **voor de leerkrachten** benoemd. Een eerste effect is meer ruimte en rust bij de leerkracht om aandacht te hebben voor andere leerlingen in de klas en/of een reductie van de werklast van de leerkracht. Ten tweede betekent de ondersteuning voor leerkrachten ook een geruststelling en/of steun voor de leerkracht, op professioneel (bv. nodige expertise is aanwezig) of persoonlijk vlak (bv. vertrouwenspersoon). Een derde ervaren effect voor leerkrachten is bewustwording van de nood aan ondersteuning voor de leerling en het ervaren van de meerwaarde ervan. Ten slotte wordt ook een toename in handelingsbekwaamheid van de leerkracht genoemd (bv. de leerkracht past haar manier van lesgeven aan op basis van tips van de ondersteuner).

Wat de ervaren effecten betreft, benadrukken we dat we ons baseren op subjectieve ervaringen van de betrokkenen. We merken verder op dat het mogelijke aandeel van bijvoorbeeld de hogergenoemde begeleiding op de school ook niet onderscheiden kan worden van het aandeel van de ondersteuning in de vooruitgang die de leerling boekt op psychosociaal en/of academisch vlak.

Tot slot wilden we **ervaringen van ouders met de huidige ondersteuning vergelijken met hun ervaringen met eerdere vormen van begeleiding** geboden door een school voor BuO of met het oude systeem van GON-/ION-begeleiding (**onderzoeksvraag 4**). Op basis van de beschikbare informatie uit dit casestudieonderzoek blijkt geen duidelijke voorkeur voor het vorige of het huidige systeem.

2. Beleidsaanbevelingen

Op basis van deze resultaten komen we tot enkele aanbevelingen voor het beleid en voor de school voor gewoon onderwijs/lerarenteams en ondersteuners.

Aanbevelingen voor het beleid:

- *Sensibiliseer en informeer schooldirecties over het belang van een inclusiegerichte houding bij alle leerkrachten voor een goede samenwerking tussen leerkrachten/scholen en ondersteuners:* Een open en inclusiegerichte houding bij de leerkrachten en de school voor gewoon onderwijs komt naar voren als een cruciaal element om een goede samenwerking met ondersteuners mogelijk te maken, wat bijdraagt tot algemene tevredenheid van ouders, ondersteuners en leerkrachten.
- *Blijf de uitbouw van een beleid op leerlingbegeleiding⁶² stimuleren dat aansluit bij het inclusie-idee:* Aansluitend bij het belang van een inclusiegerichte houding is ook een uitgebouwd inclusiegericht beleid op leerlingbegeleiding op de school voor gewoon onderwijs belangrijk. Een concrete suggestie van een ouder is een zorgplan ter inspiratie beschikbaar stellen voor scholen voor gewoon onderwijs met allerlei mogelijke zorgmaatregelen per type problematiek of het beleid op leerlingbegeleiding van scholen raadpleegbaar maken voor andere scholen, eventueel met toevoeging van een kwaliteitsoordeel door onafhankelijke experts.
- *Stimuleer scholen om de effecten van ondersteuning zelf in kaart te brengen (single-case studies):* Op basis van de informatie uit dit onderzoek blijkt het voor de bevroagden voornamelijk moeilijk om effecten van de ondersteuning op psychosociaal vlak in kaart te brengen. Meer zicht hierop door de scholen voor gewoon onderwijs zou kunnen bijdragen aan een meer doelgerichte invulling van de ondersteuning, wanneer die in hoofdzaak gericht is op het psychosociaal functioneren van de leerling.
- *Zorg voor voldoende middelen bij de ondersteuningsnetwerken of ondersteun de betrokken actoren om de organisatie van de bestaande middelen zo efficiënt mogelijk te laten verlopen:* In meerdere casussen wordt er gewezen op een tekort aan uren ondersteuning per leerling om tegemoet te kunnen komen aan de specifieke noden en behoeften. Hiermee samenhangend vinden sommige ondersteuners en leerkrachten dat ondersteuners te weinig fysiek aanwezig zijn op de scholen voor gewoon onderwijs, omdat ze ondersteuning voorzien aan leerlingen op meerdere scholen. Als ondersteuners vaker aanwezig zijn op de scholen voor gewoon onderwijs, dan kan dit voor leerkrachten de drempel verlagen om vragen te stellen aan de ondersteuner en hun houding ten opzichte van ondersteuning positief beïnvloeden. Zowel leerkrachten als ondersteuners wijzen ook op een tekort aan tijd om grondig te overleggen en af te stemmen over de ondersteuning (zie verder).
- *Bouw structurele overlegtijd in voor leerkrachten en ondersteuners:* Structurele overlegtijd tussen leerkrachten en ondersteuners kan ervoor zorgen dat het volledige schoolteam meer vertrouwd raakt met de ondersteuning en leerkrachten en ondersteuners een vertrouwensband opbouwen. Dergelijke vertrouwensband kan de samenwerking leerkracht-ondersteuner gunstig beïnvloeden en ook zorgen voor een bredere invulling van de leerkrachtgerichte ondersteuning volgens het werkingsprincipe co-creatie. Tijdens deze structurele overlegtijd kan er ook aandacht uitgaan naar de taakverdeling tussen zorgleerkrachten/-coördinatoren/leerlingbegeleiders en ondersteuners (bv. In welke mate is het nodig dat de ondersteuner studiebegeleiding voorziet aan de leerling of kan dit door de school opgenomen worden?).
- *Zorg voor verduidelijking van het takenpakket van de ondersteuner:* Onduidelijkheid rond het precieze takenpakket van de ondersteuner draagt eveneens bij tot ontevredenheid bij enkele leerkrachten en

⁶² In de praktijk (bv. interviews met ouders, leerkrachten en ondersteuners) wordt de term 'zorgbeleid' (nog) vaak gebruikt in plaats van 'beleid op leerlingbegeleiding'.

ondersteuners. Verduidelijking van de precieze functieomschrijving en het takenpakket van ondersteuners is aangewezen.

- *Creëer de mogelijkheid voor ondersteuningsnetwerken om samen te werken en expertise te delen:* Aangezien er grote verschillen zijn tussen de ondersteuningstrajecten vanuit de verschillende ondersteuningsnetwerken, is het aangewezen om ondersteuningsnetwerken de mogelijkheid te bieden om samen te werken en expertise te delen, zodat ze van elkaars *good practices* kunnen leren.

Aanbeveling voor de school voor gewoon onderwijs/lerarenteams en ondersteuners:

- *Houd rekening met de noden en behoeften van de individuele leerling wat de vormgeving van de ondersteuning betreft:* Leerlingen moeten voldoende gehoord worden in hun voorkeur betreffende de vorm van de ondersteuning. Sommige leerlingen geven aan nood te hebben aan individuele ondersteuning buiten de klas (bv. meer rust, ondersteuner als vertrouwenspersoon), terwijl andere leerlingen zich door de ondersteuning net 'anders' voelen dan hun klasgenoten (bv. schaamte). Het is bijgevolg belangrijk om rekening te houden met de noden en behoeften van de individuele leerling.

3. Beperkingen huidig onderzoek en suggesties vervolgonderzoek

Tot slot formuleren we enkele beperkingen van het huidig onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek. Ten eerste beoogde dit casestudieonderzoek aan de hand van 24 cases geen representativiteit, maar verdieping en verheldering. We kunnen de bevindingen uit dit eindrapport bijgevolg niet generaliseren naar de hele populatie van leerlingen met SOB die ondersteuning krijgen vanuit een ONW of een school voor BuO. Hiertoe is onderzoek bij een uitgebreidere en representatieve steekproef nodig.

Ten tweede zijn de cases niet evenwichtig verdeeld volgens het aantal leerlingen met SOB dat ondersteuning krijgt vanuit de diverse types in de populatie. Zo zijn bijvoorbeeld de leerlingen die type 6-ondersteuning krijgen licht oververtegenwoordigd in de steekproef en de leerlingen met ondersteuning type basisaanbod licht ondervertegenwoordigd. Ondanks een over- en ondervetegenwoordiging van sommige types vonden we uiteindelijk wel leerlingen met diverse profielen en hun ouders bereid om aan het onderzoek te participeren.

Ten derde gebeurde de rekrutering van cases via de ondersteuningsnetwerken en scholen voor BuO, waardoor we rekening moeten houden met een mogelijk selectie-effect. Als onderzoekers hebben we onvoldoende zicht op de factoren die een rol speelden in de selectie van cases die door de ondersteuningsnetwerken en scholen voor buitengewoon onderwijs aangeleverd werden. Om dit zo goed mogelijk op te vangen, schreven we per type ondersteuning meerdere ondersteuningsnetwerken aan. Ook vroegen we de ONWn om, indien er meerdere cases in aanmerking kwamen voor het onderzoek, die cases aan te leveren wiens achternaam eerst of laatst in het alfabet voorkwam, om zo veel mogelijk ad random variatie in de cases te bekomen over de ONWn heen. Uit de cases die de ONWn aanleverden, maakten we opnieuw een selectie met het oog op zo veel mogelijk variatie in de steekproef. Enkel aan de ouders van de geselecteerde cases werd uiteindelijk toestemming gevraagd tot deelname. We hebben evenmin zicht op welke factoren bijdroegen aan het feit dat sommige ouders niet wensten deel te nemen aan het onderzoek.

Ten vierde werd er om praktische redenen gebruik gemaakt van één methode van dataverzameling, met name semigestructureerde interviews. Een aandachtspunt bij deze methode is sociale wenselijkheid, zeker bij de leerlingen als respondentengroep. We probeerden dit in te perken door de respondenten een anonieme verwerking van de gegevens te verzekeren. Bij vervolgonderzoek is het gebruik van meerdere en verschillende methoden van dataverzameling aangewezen, bij voorkeur kwalitatieve en kwantitatieve methoden (triangulatie).

Ter afronding formuleren we enkele concrete suggesties voor vervolgonderzoek. Ten eerste zou verder onderzoek naar de ervaren effecten van de ondersteuning zich moeten richten op de effectiviteit van de ondersteuning die psychosociale effecten beoogt (in het bijzonder gedragsverandering) en de factoren die hierin een rol spelen (bv. aard van de problematiek, effectiviteit van de gebruikte interventies, rol van de context). Een ander aspect dat aandacht verdient, is in hoeverre de ondersteuning (in)direct bijdraagt aan sociale participatie van de leerlingen met SOB. Verder is het zinvol na te gaan welke factoren helpend en noodzakelijk zijn in het bereiken van de ervaren ondersteuningseffecten. Meer gericht onderzoek kan ook zorgen voor meer zicht op de impact van de ondersteuning op het schoolteam en op welke manier dit helpend is of kan zijn voor de leerlingen met SOB.

Ten tweede kan verder onderzoek een antwoord bieden op de vraag naar welke factoren ervoor zorgen dat ondersteuners taken zoals studiebegeleiding (en in mindere mate vakinhoudelijke begeleiding) opnemen en op welke manier er meer samenwerking tussen scholen en ondersteuners mogelijk is rond dit begeleidingsdomein.

Ten slotte is meer gericht onderzoek aangewezen naar de mate waarin er effectief sprake is van co-creatie in de samenwerking tussen leerkrachten en ondersteuners en hoe dit concreet vorm krijgt. Hierbij kan ook aandacht uitgaan naar eventuele bezwaren van leerkrachten tegen bijvoorbeeld ondersteuning in de klas en/of ondersteuning in het algemeen (inclusief samenwerking met de ondersteuner).

Literatuurlijst

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Lavrysen, H. (2018). De stem van de ondersteuner moet gehoord worden. *BASIS*, 22.
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*: Acco Leuven.
- Onderwijsinspectie. (2019). *Ondersteuningsnetwerken. Een terreinverkenning*. Brussel.
- Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Veire, H. V. D. (2018). Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie. *ACCO: Leuven/Den Haag*.
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405. doi:10.1080/00313830802184558
- Rekenhof. (2019). M-decreet en de zorg in het gewoon onderwijs. *Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement, Brussel, april 2019*.
- Struyf, E., Bodvin, K., & Jacobs, K. (2016). Toeleiding naar het zorgaanbod: een onderzoek naar bestaande praktijken en verklarende factoren op kind-, gezins-en schoolniveau in het gewoon en buitengewoon onderwijs in Vlaanderen: eindrapport.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*: Sage publications.