



Erkenningsonderzoeken leersteuncentra 2023-2024

COLOFON

Samenstelling
Onderwijsinspectie

Verantwoordelijke uitgever
Katrien Bonneux, inspecteur-generaal
Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel

Wettelijk depot
D/2024/3241/442

Copyright
© Niets uit deze publicatie mag worden gekopieerd
of op een andere wijze worden verspreid zonder bronvermelding.

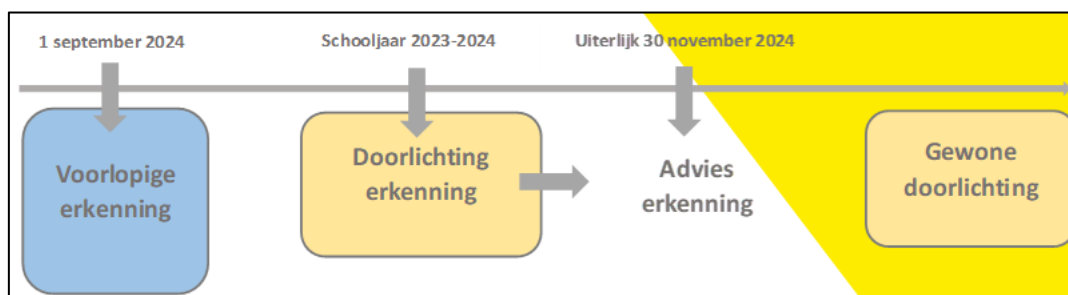
Inhoud

1	Inleiding	4
2	Contextschets	5
2.1	Krachtlijnen van het leersteundecreet	5
2.2	Kwaliteitsvolle leersteun	7
2.3	De leersteuncentra in cijfers	8
3	Onderzoeksopzet	10
3.1	Erkenningsvoorwaarden, referentiekader en toezichtkader	10
3.2	Erkenningsonderzoek via een doorlichting	12
3.3	Onderzoeksactiviteiten	14
3.4	Sterktes en beperkingen van het onderzoek	15
4	Resultaten	16
4.1	Adviezen: in welke mate beantwoorden de leersteuncentra aan de erkenningsvoorwaarden?	16
4.2	In welke mate ontwikkelen de leersteuncentra hun kwaliteit, met bijzondere aandacht voor de aansturing en de kwaliteitsbewaking van de leersteunpraktijk?	16
4.3	In welke mate verstrekken de leersteuncentra kwaliteitsvolle leersteun?	21
4.3.1	Werken leersteuncentra handelingsgericht samen, is de leersteun ingebed in de klaspraktijk en is de aanpak handelingsplanmatig, cyclisch en dynamisch?	21
4.3.2	In welke mate verstrekken de leersteuncentra kwaliteitsvolle leersteun op maat van de leerling en leraar?	25
4.3.3	Hoe kwaliteitsvol verloopt de samenwerking met externe partners?	27
4.4	In welke mate voeren de leersteuncentra een doeltreffend beleid op het vlak van bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne?	29
5	Conclusie en reflecties	31
5.1	Over de kwaliteitsontwikkeling	31
5.2	Over de kernprocessen	32
5.3	Over de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne	34
5.4	Horizontale analyse	35
6	Aanbevelingen	37
6.1	Aanbevelingen voor de leersteuncentra	37
6.2	Aanbevelingen voor de overheid	38
6.3	Aanbevelingen voor de stakeholders (scholen, CLB's, PBD's ...)	38
6.4	Aanbevelingen voor de onderwijsinspectie	39

1 Inleiding

Met de goedkeuring van het decreet leersteun op 5 mei 2023 zette Vlaanderen een nieuwe stap in de richting van inclusief onderwijs. Het gaf aanleiding tot de oprichting van 43 nieuwe leersteuncentra.

Zoals elke nieuwe onderwijsinstelling worden deze centra al dan niet erkend in twee stappen: eerst een voorlopige en nadien een definitieve erkenning. Het decreet leersteun bepaalt dat de centra werden opgericht via een protocol dat de Vlaamse Regering afsloot met de onderwijsverstrekkers. Die centra werden automatisch voorlopig erkend tot het einde van het schooljaar 2024-2025.



De onderwijsinspectie kreeg de opdracht om in het schooljaar 2023-2024 te onderzoeken of de leersteuncentra voldoen aan de decretaal vastgelegde erkenningsvoorwaarden. Dit onderzoek moest gebeuren aan de hand van een doorlichting ter plaatse en uitmonden in een rapport met een advies over de definitieve erkenning aan de Vlaamse Regering. In dit rapport schetsen we eerst de grote lijnen van de decretale context van leersteun om vervolgens ons onderzoeksoptzet toe te lichten. In een derde luik presenteren we onze bevindingen met een evenwichtige mix van kwantitatieve en kwalitatieve gegevens. Tot slot formuleren we onze conclusies en geven we een aantal beleidsaanbevelingen mee.

Voor Vlaanderen vormen de leersteuncentra een nieuw, boeiend gegeven. Met dit rapport willen we, naast het opnemen van onze decretale opdracht om een erkenningsadvies te formuleren, ook het veld stimuleren om verder te groeien in het uitbouwen van kwaliteitsvolle leersteun, ten bate van de leerlingen, de leraren en het schoolteam.

2 Contextschets

Op 5 mei 2023 keurde het Vlaams Parlement het decreet over leersteun goed. Het betekende een nieuwe stap in het ondersteunen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewone onderwijs en het bevorderen van inclusie en gelijke onderwijskansen. De idee dat het onderwijs inclusiever kon worden, had eerder al geleid tot decretale initiatieven zoals de waarborgregeling, het GON/ION-beleid en de uitbouw van ondersteuningsnetwerken in het kader van het M-decreet. De ervaringen uit en evaluaties van dat verleden inspireerden deze hervorming, samen met de grondwettelijke verankering in 2021 van het recht op volledige inclusie van personen met een handicap, met inbegrip van het recht op redelijke aanpassingen.

2.1 Krachtlijnen van het leersteundecreet

Het leersteundecreet vormt geen breuk met het verleden. Verschillende elementen uit het M-decreet blijven aan boord zoals het handelingsgericht werken en het cyclisch proces van handelingsplanning. Het zorgcontinuüm blijft het achterliggend kader, waarbij leersteun voortbouwt op een stevig fundament van brede basiszorg en verhoogde zorg. Zo focust de onderwijsinspectie structureel op leerlingenbegeleiding in haar kwaliteitstoezicht. De pedagogische begeleidingsdiensten (PBD) en centra voor leerlingenbegeleiding (CLB) krijgen eveneens een prominente en proactieve rol in hun samenwerking met scholen zodat de effecten van de inspanningen voelbaar zijn tot op de klasvloer.

Net als in het M-decreet is leersteun mogelijk voor leerlingen die op basis van een verslag recht hebben op uitbreiding van zorg of een individueel aangepast curriculum. Het gaat dan om een verslag na het doorlopen van een (handelingsgericht diagnostisch) traject door een CLB in samenwerking met de school, de ouders en de leerling. Het leersteundecreet onderscheidt een GC-verslag (gemeenschappelijk curriculum), een IAC-verslag (individueel aangepast curriculum) en een OV4-verslag (opleidingsvorm 4 voor leerlingen die intensieve ondersteuning en speciale aanpassingen nodig hebben om het gemeenschappelijke curriculum in het secundair onderwijs te blijven volgen)¹. Leerlingen met een verslag voor type 2 (verstandelijke beperking), 4 (motorisch), 6 (visuele beperking) of 7 (auditieve beperking en spraak- en taalontwikkelingsstoornissen) genereren een open-end financiering die voor IAC- of OV4-verslagen gelijk is aan de financiering in het buitengewoon onderwijs. Voor de types basisaanbod, 3 (gedrags- en emotionele problemen) en 9 (autismespectrumstoornis) geldt er een enveloppefinanciering.

Leersteun heeft twee belangrijke doelen. Ten eerste is het de bedoeling om de maximale ontplooiing, leerwinst, welbevinden, zelfredzaamheid en de volwaardige participatie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften die beschikken over een verslag, te bevorderen. Ten tweede moet de ondersteuning de competenties van leraren en schoolteams versterken om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te begeleiden en om een inclusieve klaspraktijk en schoolcultuur te creëren. Leersteun kan dan ook leerling-, leraar- of teamgericht ingezet worden.

In het leersteundecreet krijgen de centra dus de expliciete opdracht mee om ook leraargerichte leersteun aan te bieden. Zo kunnen de centra hun opdracht waarmaken om de competenties van leraren om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te begeleiden, te versterken. Ze moeten daarvoor inspelen op de ondersteuningsbehoeften van de leraar en mikken op een maximaal effect op

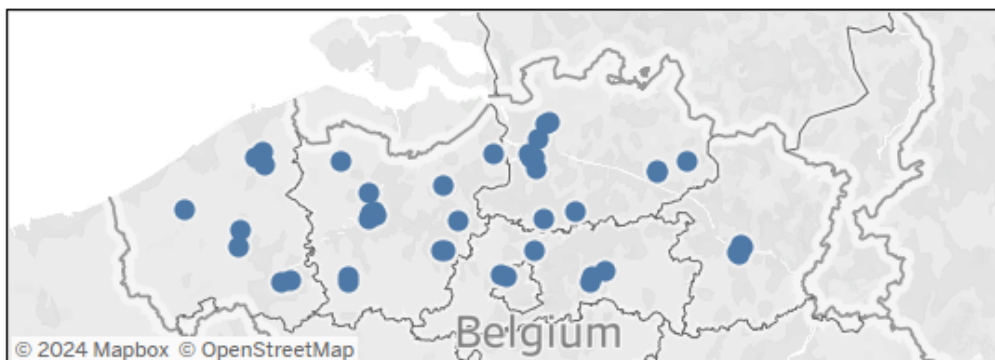
¹ Dit zijn nieuwe benamingen, de oude benamingen 'verslag' en 'gemotiveerd verslag' blijven gangbaar zolang deze verslagen nog in gebruik zijn.

de klasvloer. Nog volgens het decreet geven de centra deze vorm van leersteun inhoud op basis van een proces van handelingsplanmatig werken en vanuit een handelingsgerichte samenwerking, onder andere met de leraar.

Het M-decreet bepaalde al dat de ondersteuningsbehoeften van de leraar een plaats moesten krijgen in de handelingsgerichte diagnostiek van het CLB. Het decreet leersteun zet een stap verder door dit te expliciteren als opdracht van de leersteuncentra, wat maakt dat deze vorm van leersteun een veeleer nieuw gegeven is in het Vlaamse onderwijs.

Om kwaliteitsvolle leersteun mogelijk te maken creëerde het decreet leersteuncentra die de nodige onderwijskundige, handicapspecifieke, inclusie- en coachingsexpertise samenbrengen. Dat vraagt multidisciplinaire teams waarin onderwijskundige, paramedische, sociale, psychologische en orthopedagogische expertises aanwezig zijn. Samenwerking met het buitengewoon onderwijs en welzijnspartners laat toe om deze expertise te delen en verder te ontwikkelen. In principe bestrijken leersteuncentra alle types, al kunnen ze voor de types 4, 6 en 7 expertise inroepen van een ander leersteuncentrum en er structureel mee samenwerken om de ondersteuning van bepaalde types over te nemen. Er zijn specifieke leersteuncentra met een exclusieve focus op deze types. Ad hoc samenwerkingen tussen leersteuncentra zijn eveneens mogelijk. De centra hebben de expliciete opdracht om de expertise in het team te borgen en te ontwikkelen en continu in te zetten op professionalisering.

Om deze opdracht mogelijk te maken krijgen de leersteuncentra middelen voor de ondersteuning zelf en voor directie, coördinatie en administratie. De eerste twee schooljaren ontvangen ze extra werkmiddelen om de vlotte opstart van hun werking te ondersteunen. Leerondersteuners hebben een eigen ambt dat breed toegankelijk is voor bachelor- en masterdiploma's en waarin ze vastbenoemd kunnen worden. De totale opdracht bedraagt 36 klokuren en omvat kerntaken (zoals de leersteun zelf, planning, voorbereiding en nazorg, overleg, samenwerking en professionalisering) en andere (administratieve) taken en dienstverplaatsingen.



Figuur 1: Ligging van de leersteuncentra.

Er zijn in Vlaanderen 43 leersteuncentra opgericht, waaronder 4 specifieke die enkel leersteun kunnen bieden voor de types 4, 6 en/of 7. Elke school voor gewoon onderwijs kiest vrij bij welk leersteuncentrum het aansluit, los van de onderwijsverstrekker waaronder het leersteuncentrum is opgericht. Scholen kunnen niet rechtstreeks aansluiten bij een specifiek leersteuncentrum. Het bestuur van het leersteuncentrum richt een leersteunraad op die de diverse partners, waaronder de scholen gewoon onderwijs, samenbrengt en inspraak geeft. Voor scholen en ouders moet het centrum een informatiepunt oprichten en er moet een klachtenprocedure uitgewerkt zijn voor ouders, leerlingen en scholen.

2.2 Kwaliteitsvolle leersteun

Het decreet zet belangrijke lijnen uit om de werking van de leersteuncentra vorm te geven. Het reikt onder meer kaders aan die de kwaliteit van de leersteun ten goede moeten komen. Zo wordt de aanpak van de leersteun gekoppeld aan het handelingsplanmatig werken en het handelingsgericht samenwerken van minstens de leerondersteuner, de leraar, de leerling, de ouders en het schoolteam. De leersteun die in scholen voor gewoon onderwijs geboden wordt, is van toepassing op de fase van uitbreiding van zorg en de ondersteuning van een IAC binnen het zorgcontinuüm.

Voorts moeten leersteuncentra een visie en beleid ontwikkelen over leersteun en daarover communiceren met de betrokken scholen en hun CLB('s) en PBD('s), ouders en andere leersteuncentra waarmee ze samenwerken. Deze samenwerking focust op het voorzien van leersteun, expertiseontwikkeling en -deling. Met de scholen worden er praktische afspraken gemaakt over de leersteun. Het centrum bepaalt in samenspraak met de betrokken scholen, via de leersteunraad, de manier waarop aanvragen tot leersteun ingediend worden, hoe ze opgenomen worden en hoe de leersteun in de scholen aangeboden wordt.

Op het vlak van werkingsprincipes stipuleert het decreet dat de leersteun start vijf schooldagen na de start van het schooljaar en dat nieuwe trajecten starten binnen de tien schooldagen. Wanneer er een structurele samenwerking is met een ander leersteuncentrum voor types 4, 6 en 7 geldt een termijn van vijf schooldagen om de aanvraag aan het andere leersteuncentrum te bezorgen.

Het decreet leersteun vraagt dat de school voor gewoon onderwijs de regie heeft over het totale leerproces van een leerling. De school is verantwoordelijk voor de coördinatie van en de afstemming met de partners die betrokken zijn of aanvullende vormen van ondersteuning die aan de leerling worden geboden in functie van een kwaliteitsvol traject voor de leerling. Tegelijkertijd geeft het decreet aan het leersteuncentrum de verantwoordelijkheid om elk leersteuntraject vorm te geven met betrokkenheid van de school, de leerling en de ouders.

Mede aan de hand van dit decretale kader hebben alle onderwijspartners in Vlaanderen samen een referentiekader voor kwaliteitsvolle leersteun uitgewerkt. Het referentiekader voor kwaliteitsvolle leersteun bouwt voort op het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK) en op het referentiekader voor CLB kwaliteit (RclbK). Het is gebaseerd op stakeholdersgesprekken (met leerlingen, leraren, ouders, ondersteuners, CLB-medewerkers en pedagogisch begeleiders), een uitgebreide literatuurstudie en input van academici. Het referentiekader vat in een aantal kwaliteitsverwachtingen wat een kwaliteitsvol beleid en kwaliteitsvolle leersteun inhouden. De verwachtingen zijn gebundeld in drie rubrieken: resultaten en effecten, ontwikkeling stimuleren, kwaliteitsontwikkeling en beleid. Het referentiekader voorziet in een gedeelde taal om de samenwerking en de dialoog te stimuleren tussen de leerling met specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften, de leerondersteuner, de leraar, de ouders, het schoolteam, de pedagogisch begeleider, de CLB-medewerker, de onderwijsinspectie ...

Referentiekader kwaliteitsvolle leersteun				
Resultaten en effecten	Ontwikkeling van de leerling met specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften		Beleid	
	Visie	Op maat		
(R1) Door middel van leersteuntrajecten bereikt het leersteuncentrum resultaten en effecten bij de leerlingen met specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften.	(V1) Het leersteuncentrum geeft leersteun vorm vanuit een gedragen en inclusieve visie.	(M1) Het leersteuncentrum organiseert leerling-, leraar- en schoolteamgerichte leersteun die doelgericht, systematisch en flexibel is.	(BL1) Het leersteuncentrum voert een doeltreffend leersteunbeleid en organisatiebeleid, en communiceert actief over zijn werking.	
	Samenwerking			
(R2) Door middel van leersteuntrajecten draagt het leersteuncentrum bij aan een verhoogde handelingskwaamheid van leraren.	(S1) De handelingsgerichte samenwerking met alle partners is verbindend en constructief dankzij ieders betrokkenheid en inspraak, en gebeurt vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid.	(M2) Het leersteuncentrum biedt leersteun die aansluit bij de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de leerling.	(BL2) Het leersteuncentrum voert een participatief kwaliteitsbeleid en evalueert zijn werking op systematische en cyclische wijze.	
	(S2) Het leersteuncentrum geeft de leersteun inhoud en vorm in samenwerking met de school voor gewoon onderwijs, de leerling en de ouders.	(M3) Het leersteuncentrum biedt leersteun die aansluit bij de ondersteuningsbehoeften van de leraar en bij de klaspraktijk.	(BL3) Het leersteuncentrum ontwikkelt en voert een personeels- en professionaliseringsbeleid.	
	(S3) Het leersteuncentrum geeft de leersteun inhoud en vorm in samenwerking met het CLB, de PBD en andere relevante partners.		(BL4) Het leersteuncentrum ontwikkelt en voert een financieel, infrastructureel en materieel beleid	
(R3) Door middel van leersteuntrajecten draagt het leersteuncentrum bij aan een inclusief schoolbeleid en een inclusieve schoolcultuur.	(S4) Het leersteuncentrum kan de leersteun inhoud en vorm geven in samenwerking met een ander leersteuncentrum.	(M4) Het leersteuncentrum biedt leersteun die aansluit bij de ondersteuningsbehoeften en leervragen van het schoolteam.	(BL5) Het leersteuncentrum ontwikkelt en voert een beleid op het vlak van de leef- en werkomgeving.	

Figuur 2: Het [referentiekader kwaliteitsvolle leersteun](#) in een oogopslag.

2.3 De leersteuncentra in cijfers

Zoals eerder aangehaald zijn er 43 leersteuncentra opgericht. Ze zijn als volgt verdeeld over de onderwijsverstrekkers: 12 in het gemeenschapsonderwijs, 9 in het officieel gesubsidieerd onderwijs en 21 in het vrij gesubsidieerd onderwijs en 1 onder de Vlaamse gemeenschapscommissie.

De meeste centra vallen onder één bestuur, al zijn er ook besturen die meerdere centra onder hun hoede hebben. De omvang van de centra loopt zeer sterk uiteen. In totaal werken er net geen 4500 leerondersteuners in de sector, weliswaar in verschillende aanstellingspercentages. Het kleinste leersteuncentrum telt 12 personeelsleden, het grootste 222. Daarbij valt op dat drie van de vier specifieke leersteuncentra bij de grotere horen. Automatisch loopt ook het aantal scholen en CLB's waarmee samengewerkt wordt, sterk uiteen. Het aantal scholen waarmee het leersteuncentrum samenwerkt, ligt tussen 4 tot 330, het aantal CLB's tussen 2 tot 16. Doordat scholen vrij kunnen kiezen met welk leersteuncentrum ze samenwerken, zien we dat centra scholen van diverse onderwijsverstrekkers ondersteunen, al domineren meestal de scholen van de eigen onderwijsverstrekker.

Is de vervrouwelijking van het onderwijs een duidelijke tendens de laatste decennia, dan geldt dat zeker voor de leerondersteuners waar slechts 7% een man is en er centra zijn waar alleen vrouwen werken. De brede diplomavereisten vertalen zich ook in het feit dat zowat elke leerondersteuner een vereist diploma heeft. We zien een brede waaier aan opleidingen, met een mix van educatieve en niet-educatieve opleidingen, wat in het licht van de verplichte combinatie van expertise niet verwonderlijk is.

Wat de leeftijd betreft volgt deze groep een normale verdeling, met een mix tussen jonge en oudere profielen. Uit onze onderzoeken en contacten met de leerondersteuners blijkt dat zij vaak een

gemengde loopbaan achter de rug hebben, zowel binnen als buiten onderwijs en dat de collega's met grotere anciënniteit vaak al een verleden hebben in de voorgangers van leersteun.

3 Onderzoeksopzet

*Zoals aangehaald in de inleiding bepaalt het decreet leersteun dat de centra die opgenomen werden in het protocol automatisch voorlopig erkend werden tot het einde van het schooljaar 2024-2025. De onderwijsinspectie kreeg de opdracht om in het schooljaar 2023-2024 te onderzoeken of deze leersteuncentra voldoen aan de **decretaal vastgelegde voorwaarden** voor een definitieve **erkenning**. Dat onderzoek moest gebeuren aan de hand van een doorlichting ter plaatse en moest leiden tot een rapport met advies aan de Vlaamse Regering.*

3.1 Erkenningsvoorwaarden, referentiekader en toezichtkader

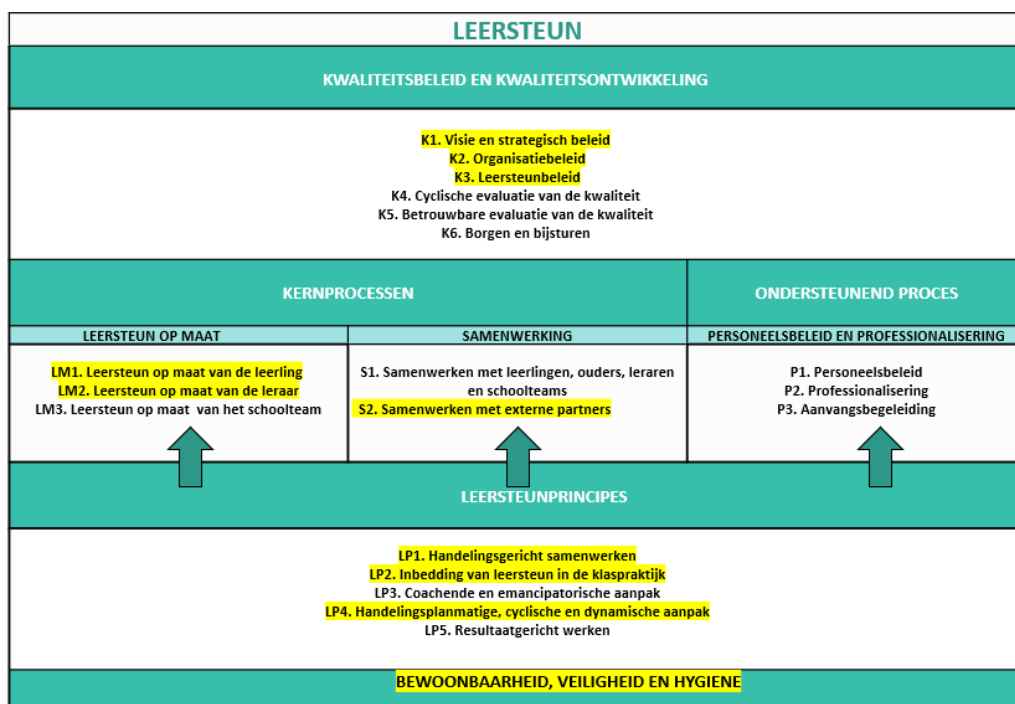
Er zijn 14 **decretaal vastgelegde voorwaarden** voor een (definitieve) **erkenning** waarover de onderwijsinspectie een advies moet uitspreken, twaalf voor gewone leersteuncentra en twee extra voor de specifieke.

Erkenningsvoorwaarden
1° het leersteuncentrum eerbiedigt de internationaalrechtelijke en grondwettelijke beginselen inzake de rechten van de mens en van het kind in het bijzonder
2° het leersteuncentrum is georganiseerd onder de verantwoordelijkheid van een bestuur
3° het bestuur kan aantonen, via een omgevingsanalyse, dat het leersteuncentrum doelmatig en leefbaar is
4° het leersteuncentrum is gevestigd in gebouwen en lokalen die aan de voorwaarden voor de hygiëne, de veiligheid en de bewoonbaarheid voldoen
5° het leersteuncentrum beschikt over een infrastructuur en uitrusting waardoor de taken kwaliteitsvol uitgevoerd kunnen worden en de reglementering over de bescherming van de persoonlijke levenssfeer nageleefd kan worden
6° het bestuur maakt de controle van de onderwijsinspectie mogelijk
7° het leersteuncentrum leeft de bepalingen over de taalregeling in het onderwijs en de taalkennis van het personeel na
8° het leersteuncentrum voert de opdrachten uit conform dit decreet
9° het leersteuncentrum voert een kwaliteitsbeleid
10° het leersteuncentrum werkt samen met zowel scholen voor gewoon basisonderwijs als scholen voor gewoon secundair onderwijs
11° een specifiek leersteuncentrum type 4, 6 of 7 heeft een structurele samenwerking met een of meerdere leersteuncentra voor de types waarvoor het leersteun aanbiedt. Een specifiek leersteuncentrum kan geen erkenning krijgen voor een type waarvoor het geen structurele samenwerking heeft
12° een specifiek leersteuncentrum type 4, 6 of 7 maakt deel uit van een erkende en gefinancierde of gesubsidieerde school voor buitengewoon onderwijs met een onderwijsaanbod in minstens één type waarvoor leersteun wordt geboden
13° het leersteuncentrum beschikt over een leersteunraad als vermeld in artikel 23
14° het leersteuncentrum voert een doeltreffend beleid rond het rookverbod, vermeld in artikel 4 tot en met 7 van het decreet van 6 juni 2008 houdende het instellen van een rookverbod in onderwijsinstellingen en centra voor leerlingenbegeleiding

Figuur 3: Art. 28 van het [decreet leersteun](#).

De regelgeving bepaalt dat leersteuncentra moeten tegemoetkomen aan de kwaliteitsverwachtingen uit het referentiekader voor kwaliteitsvolle leersteun. Het decreet leersteun vraagt bovendien dat de erkenningsonderzoeken worden uitgevoerd aan de hand van een doorlichting, wat eveneens de brug slaat met het referentiekader leersteun en het daaruit ontwikkelde toezichtkader.

Op basis van het referentiekader voor kwaliteitsvolle leersteun ontwikkelde de onderwijsinspectie een **toezichtkader** voor kwaliteitsvolle leersteun (zie figuur 4). Voor elk element in het toezichtkader bestaan er **ontwikkelingsschalen**. Zij beschrijven de verschillende ontwikkelingsniveaus ten aanzien van een kwaliteitsverwachting uit het referentiekader voor kwaliteitsvolle leersteun. Ze laten toe om methodologisch onderbouwd en gestandaardiseerd door te lichten.



Figuur 4: Toezichtkader voor kwaliteitsvolle leersteun, met geel gearceerd de ontwikkelingsschalen die werden geselecteerd voor de erkenningsonderzoeken.

Voor een aantal erkenningsvoorwaarden was het niet nodig om diepgaand onderzoek te verrichten aan de hand van de ontwikkelingsschalen omdat een eenvoudige vaststelling of documentstudie volstond. Dat is het geval voor de volgende erkenningsvoorwaarden:

2° het leersteuncentrum is georganiseerd onder de verantwoordelijkheid van een bestuur
3° het bestuur kan aantonen, via een omgevingsanalyse, dat het leersteuncentrum doelmatig en leefbaar is
6° het bestuur maakt de controle van de onderwijsinspectie mogelijk
7° het leersteuncentrum leeft de bepalingen over de taalregeling in het onderwijs en de taalkennis van het personeel na
10° Het leersteuncentrum werkt samen met zowel scholen voor gewoon basisonderwijs als scholen voor gewoon secundair onderwijs
12° Een specifiek leersteuncentrum type 4, 6 of 7 maakt deel uit van een erkende en gefinancierde of gesubsidieerde school voor buitengewoon onderwijs met een onderwijsaanbod in minstens één type waarvoor leersteun wordt geboden.

Figuur 5: Erkenningsvoorwaarden die afzonderlijk werden onderzocht.

De andere erkenningsvoorwaarden onderzochten we aan de hand van een selectie van ontwikkelingsschalen. Onderstaand overzicht koppelt deze erkenningsvoorwaarden aan de geselecteerde ontwikkelingsschalen.

1° Het leersteuncentrum eerbiedigt de internationaalrechtelijke en grondwettelijke beginselen inzake de Rechten van de Mens en van het Kind in het bijzonder. (ontwikkelingsschaal LP1 Handelingsgericht samenwerken)
4° Het leersteuncentrum is gevestigd in gebouwen en lokalen die aan de voorwaarden voor de hygiëne, de veiligheid en de bewoonbaarheid voldoen. (ontwikkelingsschalen BVH1 en BVH2)
5° Het leersteuncentrum beschikt over een infrastructuur en uitrusting waardoor de taken kwaliteitsvol uitgevoerd kunnen worden en de reglementering over de bescherming van de persoonlijke levenssfeer nageleefd kan worden. (ontwikkelingsschalen BVH 1 en BVH2)
8° Het leersteuncentrum voert de opdrachten uit conform dit decreet. (ontwikkelingsschalen LM1 Leersteun op maat van de leerling, LM2 Leersteun op maat van de leraar, LP1 Handelingsgericht samenwerken, LP2 Inbedding van leersteun in de klaspraktijk, LP4 Handelingsplanmatige, cyclische en dynamische aanpak, S2 Samenwerking met externe partners)
9° Het leersteuncentrum voert een kwaliteitsbeleid. (ontwikkelingsschalen K1 Visie en strategisch beleid, K2 Organisatiebeleid, K3 Leersteunbeleid)
11° Een specifiek leersteuncentrum type 4, 6 of 7 heeft een structurele samenwerking met één of meerdere leersteuncentra voor de types waarvoor het leersteun aanbiedt. Een specifiek leersteuncentrum kan geen erkenning krijgen voor een type waarvoor het geen structurele samenwerking heeft. (ontwikkelingsschaal S2 Samenwerking met externe partners)
13° Het leersteuncentrum beschikt over een leersteunraad, vermeld in artikel 23. (ontwikkelingsschaal K3 Leersteunbeleid)
14° Het leersteuncentrum voert een doeltreffend beleid rond het rookverbod, vermeld in artikel 4 tot en met 7 van het decreet van 6 juni 2008 houdende het instellen van een rookverbod in onderwijsinstellingen en centra voor leerlingenbegeleiding. (ontwikkelingsschalen BVH1 en BVH2)

Figuur 6: Erkenningsvoorwaarden die gekoppeld zijn aan ontwikkelingsschalen.

De ontwikkelingsschalen haken ook in op wat de **regelgeving** voorschrijft aan de leersteuncentra. Daarnaast werden een aantal relevante elementen van de regelgeving afzonderlijk onderzocht, zoals onder andere het inzetten van de middelen voor de primaire processen en het beschikken over een klachtenprocedure en informatiepunt.

3.2 Erkenningsonderzoek via een doorlichting

Om de erkenningsonderzoeken doelgericht uit te voeren via de methodiek van een doorlichting formuleerden we drie onderzoeksvragen.

1. In welke mate ontwikkelt het leersteuncentrum zijn kwaliteit, met bijzondere aandacht voor de aansturing en de kwaliteitsbewaking van de leersteunpraktijk?
2. In welke mate verstrekt het leersteuncentrum kwaliteitsvolle leersteun die tegemoetkomt aan de kwaliteitsverwachtingen uit het referentiekader voor kwaliteitsvolle leersteun en respecteert het de regelgeving?
3. Voldoet het leersteuncentrum aan de erkenningsvoorwaarden?

Zoals in de rubriek hierboven geschetst, beantwoordde de onderwijsinspectie deze vragen aan de hand van enerzijds een korte, rechtstreekse controle van enkele erkenningsvoorwaarden en anderzijds een diepgaander onderzoek aan de hand van een selectie van ontwikkelingsschalen, gekoppeld aan de overige erkenningsvoorwaarden.²

- **het kwaliteitsbeleid en de kwaliteitsontwikkeling**, met de ontwikkelingsschalen ‘visie en strategisch beleid’ (K1), ‘organisatiebeleid’ (K2) en ‘leersteunbeleid’ (K3)
ter onderbouwing van de erkenningsvoorwaarden 8, 9 en 13
- **de leersteunpraktijk**, die uit drie componenten bestaat (leersteun op maat, leersteunprincipes en samenwerking), met de ontwikkelingsschalen ‘leersteun op maat van de leerling’ (LM1), ‘leersteun op maat van de leraar’ (LM2), ‘samenwerking met externe partners’ (S2), ‘handelingsgericht samenwerken’ (LP1), ‘inbedding van de leersteun in de klaspraktijk’ (LP2) en ‘handelingsplanmatige, cyclische en dynamische aanpak’ (LP4)
ter onderbouwing van erkenningsvoorwaarden 1, 8 en 11
- **de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne**, met de ontwikkelingsschalen BVH1 (planning en uitvoering) en BVH 2 (ondersteuning)
ter onderbouwing van erkenningsvoorwaarden 4, 5 en 14

Voor elk erkenningsonderzoek rapporteert het inspectieteam over de kwaliteitsontwikkeling en de kwaliteitsvolle werking aan de hand van de ontwikkelingsschalen. Voor de erkenningsonderzoeken bestonden die telkens uit drie ontwikkelingsniveaus – gezien de recente opstart van de leersteuncentra kon er nog geen ‘overstijgt de verwachting’ uitgesproken worden.

Beneden de verwachting Er zijn meerdere essentiële elementen die voor verbetering vatbaar zijn.
Benadert de verwachting Er zijn, naast sterke punten, ook nog meerdere punten ter verbetering. Daardoor komt het geheel nog niet tegemoet aan de verwachting.
Volgens de verwachting Er zijn veel sterke punten en geen belangrijke punten of gebieden ter verbetering. Het geheel komt tegemoet aan de verwachting.

Figuur 77: Ontwikkelingsniveaus.

Het erkenningsonderzoek gebeurde in **twee fasen**. Bij elk leersteuncentrum werden in de **eerste fase** alle erkenningsvoorwaarden onderzocht. Wanneer een leersteuncentrum in de eerste fase (november 2023 - april 2024) onmiddellijk voldeed aan alle erkenningsvoorwaarden, werd het onderzoek beëindigd en kreeg het leersteuncentrum een positief advies voor definitieve erkenning.

In een **tweede fase** (mei 2024) keerden we terug naar de centra die nog niet aan alle erkenningsvoorwaarden voldeden. We onderzochten in dat geval enkel de ontwikkelingsschalen die gekoppeld waren aan de negatief geëvalueerde erkenningsvoorwaarde(n) en die niet ‘volgens de

² Gezien de leersteuncentra recent zijn opgestart en het hier om een erkenningsonderzoek gaat, werden een aantal ontwikkelingsschalen niet geselecteerd voor het onderzoek. Zo zijn bijvoorbeeld wat de kwaliteitsontwikkeling betreft de cyclisch en betrouwbare evaluatie van de kwaliteit alsook het borgen en bijsturen niet onderzocht.

Doordat er meestal verschillende ontwikkelingsschalen gekoppeld waren aan een erkenningsvoorwaarde, is er geen één-op-één-relatie tussen een inschaling en het al dan niet voldoen aan een erkenningsvoorwaarde.

verwachting' scoorden. Dit gebeurde bij acht leersteuncentra (zie figuur 8). Zeven van deze centra voldeden in de eerste fase nog niet volledig aan de erkenningsvoorwaarden op vlak van bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne, drie centra nog niet aan de erkenningsvoorwaarde op vlak van kwaliteitsbeleid, twee centra nog niet aan de erkenningsvoorwaarde op het vlak van de uitvoering van de opdracht conform het decreet en in één centrum werd het rookverbod nog niet volledig gerespecteerd. De acht centra slaagden er allen in om in die mate bij te sturen dat zij ook na die tweede fase voldeden aan de erkenningsvoorwaarden. Het is dat **eindbeeld** (dus na fase twee) waarover we hier rapporteren.

Erkenningsvoorwaarden	Ontwikkelingsschalen ³	Aantal centra die niet voldeden aan de erkenningsvoorwaarde(n)
4 en 5	BVH1 en BVH2	7
8	LM1 en LM2, LP1, LP2, LP4, S2	2
9	K1, K2 en K3	3
14	BVH1 en BVH2	1

Figuur 88: Overzicht van de erkenningsvoorwaarden en bijhorende ontwikkelingsschalen die in de eerste fase bij acht leersteuncentra niet in orde waren.

3.3 Onderzoeksactiviteiten

Elk onderzoek werd uitgevoerd door een team van twee of drie onderwijsinspecteurs vanuit diverse werkterreinen zoals basis- en secundair onderwijs, buitengewoon onderwijs of CLB. Soms werden er nog extra observatoren toegevoegd aan een team. Er was een vaste pool van een twintigtal inspecteurs die de leersteuncentra doorgelicht hebben.

Voorafgaand aan en tijdens het erkenningsonderzoek vonden er verschillende onderzoeksactiviteiten plaats. Dat liet ons toe om de diverse bevindingen te trianguleren om tot een zo betrouwbaar mogelijk beeld te komen.

Voorafgaand

In oktober 2024 stuurde de onderwijsinspectie een **bevraging** voor leraren en ouders uit die onder meer peilde naar de communicatie met leraren en ouders, de vormgeving van de leersteun in de praktijk en de samenwerking met andere partners. 10006 leraren en 7172 ouders vulden de bevraging in. De resultaten benutten we tijdens de erkenningsonderzoeken om de gesprekken met leraren en ouders voor te bereiden alsook als input voor de gesprekken met het beleidsteam en de leerondersteuners.

De onderwijsinspectie maakte ter voorbereiding van de erkenningsonderzoeken een **LeersteunWijzer** op. De LeersteunWijzer is een dynamisch en interactief instrument met als doel inzichten te genereren aan de hand van data. Via een beveiligde toegang kunnen ook de leersteuncentra de eigen data raadplegen en zich positioneren ten opzichte van Vlaanderen en andere leersteuncentra. De LeersteunWijzer presenteert enerzijds de resultaten van de bevraging en anderzijds administratieve data. Meer bepaald bevat hij informatie over het aantal samenwerkingsverbanden met scholen, CLB's en andere partners, over de beschikbare omkadering, over het personeelsbestand en over het aantal GC-, IAC- en OV4-verslagen.

³ Een ontwikkelingsschaal werd enkel opnieuw onderzocht in de tweede fase als de bovenliggende erkenningsvoorwaarde niet voldeed en de ontwikkelingsschaal niet volgens verwachting scoorde.

Tijdens

De doorlichting gebeurde hybride en bestond uit een divers scala van onderzoeksactiviteiten online (een beperkt aantal gesprekken op dag 1) en ter plaatse:

- De inspecteurs analyseerden **data** uit de LeersteunWijzer (bevraging en administratieve data).
- De inspecteurs voerden **gesprekken** met het beleidsteam, leerondersteuners, leraren en ouders.
- De inspecteurs analyseerden voor elk centrum **casussen** van 18 leersteuntrajecten van 9 leerondersteuners en bespraken deze met de betrokken leerondersteuners. De inspecteur-teamcoördinator selecteerde de casussen en lette daarbij op een evenwichtige spreiding over types, verslagen en leerondersteuners (naar opleiding, ervaring ...).
- De inspecteurs bestudeerden **documenten** zoals onder meer de omgevingsanalyse, samenwerkingsafspraken met scholen, professionaliseringsactiviteiten, verslagen ...

3.4 Sterktes en beperkingen van het onderzoek

Dat de erkenningsonderzoeken de vorm van een doorlichting kregen, bracht een aantal sterktes met zich mee. De link was daarmee onmiddellijk gelegd met het referentiekader voor kwaliteitsvolle leersteun en het daarop gebaseerde toezichtkader. Dat bood centra de gelegenheid om hier kennis mee te maken of deze kennis te verdiepen. Voor vele onderwijsprofessionals was het immers de eerste keer dat zij in deze setting en met deze focus met de onderwijsinspectie in contact kwamen.

De combinatie van diverse onderzoeksactiviteiten gaf de onderwijsinspectie de kans om bronnen te trianguleren en tot een onderbouwd oordeel te komen, dat geschraagd werd door het gebruik van de ontwikkelingsschalen.

De erkenningsvoorwaarden lieten bovendien toe om zowel sterk in de diepte als in de breedte te onderzoeken, waardoor de centra kwaliteitsvolle feedback konden krijgen. Aangezien de centra allen in het eerste jaar van de opstart bezocht zijn, kan dit beschouwd worden als een vorm van nulmeting.

Toch hebben de erkenningsonderzoeken ook hun beperkingen. Alle onderzoeken moesten worden uitgevoerd in het eerste werkjaar van de leersteuncentra, terwijl het veld de nieuwe regelgeving en opdrachten nog aan het implementeren was. Voor de eerst onderzochte centra kwam het bezoek zeer kort na de opstart.

We presenteren in dit rapport de resultaten van het eindbeeld, nadat alle onderzoeken van de eerste en tweede fase waren afgerond. De enkele centra die ook een bezoek kregen in de tweede fase, hadden de kans om bij te sturen.

Onze keuze om ouders en leraren vroeg in het schooljaar te bevragen, leverde een zeer grote respons en had een meerwaarde voor de kwaliteitsontwikkeling van de eerst bezochte centra maar verloor bij de later bezochte centra aan relevantie omwille van de grote tijdsparre tussen de afname en de bespreking.

Tot slot boden de erkenningsonderzoeken ons de kans om gesprekken te voeren met leraren en ouders en hun perspectief mee te nemen. Het was binnen het kader van deze onderzoeken echter niet aan de orde om ook het perspectief van de CLB's of PBD's op de samenwerking in het kader van de leerlingenbegeleiding en leersteun te verkennen, wat een vollediger beeld van de samenwerking zou opleveren.

4 Resultaten

In dit onderdeel van het rapport bespreken we de resultaten van onze erkenningsonderzoeken. Eerst geven we de adviezen mee die volgen uit de onderzoeken, vervolgens gaan we dieper in op de verschillende onderzoeksvragen aan de hand van de gebruikte ontwikkelingsschalen. Waar dat relevant is gaan we in op mogelijke inbreuken tegen de regelgeving. Bij elke ontwikkelingsschaal sluiten we telkens af met enkele tips voor de leersteuncentra.

4.1 Adviezen: in welke mate beantwoorden de leersteuncentra aan de erkenningsvoorwaarden?

Na afronding van alle onderzoeken stellen we vast dat alle leersteuncentra voldoen aan de erkenningsvoorwaarden. We adviseren de Vlaamse Regering dan ook om alle leersteuncentra die opgenomen zijn in het protocol definitief te erkennen.

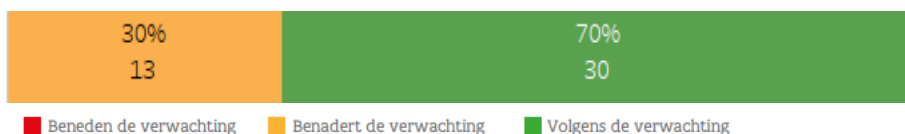
Aangezien deze erkenningsonderzoeken gebeurden aan de hand van een grondige doorlichting ter plaatse, heeft de onderwijsinspectie een helder beeld over het eerste werkjaar van de leersteuncentra. Dat beeld schetsen we hieronder.

4.2 In welke mate ontwikkelen de leersteuncentra hun kwaliteit, met bijzondere aandacht voor de aansturing en de kwaliteitsbewaking van de leersteunpraktijk?



Figuur 9: Overzicht ontwikkelingsschalen kwaliteitsontwikkeling. De voor de erkenningsonderzoeken geselecteerde schalen zijn blauw gearceerd.

Visie en strategisch beleid (K1)



In zeven op de tien leersteuncentra **beantwoordt** de visie en het strategisch beleid **aan de verwachting**. Ze hebben een eigen visie op wat kwaliteitsvolle leersteun voor het centrum betekent en die spoort met de regelgeving. Deze leersteuncentra stimuleren de leerondersteuners om als team de centrumeigen visie te realiseren. De leerondersteuners voelen zich hiervoor mee verantwoordelijk. In deze centra kunnen een aantal zaken ook nog beter. De visie is niet altijd zichtbaar in de centrumwerking, de leersteunpraktijk en de samenwerking met de partners. Het beschikken over een strategie om de visie te realiseren vormt in een aantal van deze centra nog een groeikans.

In drie op de tien leersteuncentra **benadert** de visie en het strategisch beleid **de verwachting**. Voor een aantal van deze centra is het centrumspecifiek maken van de visie op kwaliteitsvolle leersteun en die vertalen naar de eigen context nog een werkpunt, maar ze spoort meestal wel met de regelgeving. De visie is in beperkte mate zichtbaar in de werking van het leersteuncentrum, de leersteunpraktijk en de samenwerking met partners en is ook nog maar beperkt richtinggevend voor de verschillende opdrachten. In een groot deel van deze centra stimuleert het beleidsteam wel de leerondersteuners om als team de visie te realiseren en voelen de leerondersteuners zich daarvoor mee verantwoordelijk. Vooral het ontbreken van een strategie om de visie te realiseren vormt in deze centra nog een probleem.

Tips

- Concretiseer de visie en maak ze centrumspecifiek, afgestemd op de eigen context.
- Bepaal samen met het team een strategie om de visie te realiseren en te verankeren in de werking.

Organisatiebeleid (K2)



In bijna alle leersteuncentra **komt** het organisatiebeleid **tegemoet aan de verwachting**. De centra ontwikkelen en voeren een beleid waarbij participatie, dialoog en efficiëntie belangrijk zijn. De leersteuncentra staan open voor het betrekken van leerlingen, ouders, leraren, leerondersteuners en andere partners, maar de helft van de leersteuncentra vertaalt die inbreng nog maar in geringe mate in zijn keuzes. De leersteuncentra laten wel nog kansen liggen om leerlingen, ouders, leraren en leerondersteuners te betrekken bij de besluitvorming.

In de meeste leersteuncentra is er een innovatieve organisatiecultuur aanwezig waarbij men openstaat voor maatschappelijke ontwikkelingen en daar weloverwogen op inspeelt. De leerondersteuners

krijgen kansen om vernieuwingen uit te proberen. Het introduceren van vernieuwingen met een impact op de leersteunpraktijk is nog in evolutie.

In zo goed als alle centra is er een efficiënte organisatiecultuur aanwezig die bijdraagt tot een transparante, ondersteunende en stimulerende interne communicatie. In meer dan de helft van de centra draagt die organisatiecultuur bij tot het communiceren over de doelen, resultaten, effecten en ontwikkelingen op het gebied van de leersteun alsook het maken van praktische afspraken.

De lerende organisatiecultuur waarbij de leerondersteuners reflecteren over het eigen functioneren is sterk aanwezig. De formele en informele overlegstructuren ondersteunen het leren van elkaar. De centra laten wel nog kansen liggen om de leerondersteuners gerichte feedback te geven over de manier waarop ze hun opdracht vervullen. Bijna alle leersteuncentra werken samen met andere leersteuncentra in functie van het aanbieden van de gepaste leersteun. De samenwerkingsverbanden dienen ook voor de expertise-ontwikkeling en expertisedeling met andere leersteuncentra, met scholen voor buitengewoon onderwijs en met andere relevante partners.

De meeste centra beschikken al over een leersteunraad. Het overgrote deel stemt zijn beleid af op de adviezen van de leersteunraad. In een beperkt aantal centra is de werking van de leersteunraad nog ontoereikend.

De leersteuncentra communiceren laagdrempelig over hun werking met interne en externe belanghebbenden. De centra laten nog kansen liggen om de leerlingen, ouders en scholen doelgericht te informeren over de leersteun.

Drie op vier leersteuncentra beschikken over een informatiepunt waar leerlingen, ouders en leraren op een laagdrempelige manier informatie kunnen verkrijgen over leersteun. In een beperkt aantal centra werkt het informatiepunt onvoldoende laagdrempelig. Enkele centra beschikken (nog) niet over een informatiepunt. Drie op vier leersteuncentra voorzien in een klachtenprocedure voor leerlingen, ouders en scholen. In een beperkt aantal leersteuncentra staat de werking van de klachtenprocedure nog niet op punt.

Voor een aantal leersteuncentra leidt het niet beschikken over een informatiepunt en/of een klachtenprocedure (of de ontoereikende werking ervan) tot een **inbreuk** op de regelgeving die ook expliciet opgenomen is in het verslag van het erkenningsonderzoek.

Tips

- Betrek belanghebbenden bij de werking.
- Geef de leerondersteuners feedback over de wijze waarop ze hun opdrachten invullen.
- Benut de leersteunraad voor de afstemming met de partners.
- Geef op een laagdrempelige manier doelgericht informatie over leersteun aan leerlingen, ouders en leraren.
- Zorg ervoor dat de partners op de hoogte zijn waar ze terecht kunnen met vragen en/of klachten.

Leersteunbeleid (K3)



In vijf op de tien leersteuncentra **komt** het leersteunbeleid **tegemoet aan de verwachting**. In de meeste van deze centra zijn er doelgerichte maatregelen en afspraken op zowel het niveau van het leersteuncentrum, op het niveau van het leersteunteam als op het niveau van de individuele leerondersteuner. In de overige centra zijn de aanwezige maatregelen in mindere mate doelgericht en zijn ze er niet altijd op alle niveaus. In de meeste van deze groep van leersteuncentra zijn de nodige systemen en structuren aanwezig om de maatregelen en afspraken te realiseren. Daarvoor zetten de leersteuncentra de nodige financiële en personele middelen in. De maatregelen en afspraken zijn in deze centra samenhangend, maar het concretiseren van de centrameigen visie over de leersteunpraktijk is in enkele centra nog een werkpunt.

Het personeel wordt doeltreffend ingezet voor de realisatie van een efficiënte leersteunwerking. De taken en verantwoordelijkheden zijn billijk en evenwichtig verdeeld onder de leerondersteuners en zijn voor hen transparant. Deze leersteuncentra zetten continu in op de professionalisering van de leerondersteuners en betrekken daarbij relevante partners. In de meeste van deze leersteuncentra is de professionalisering gericht op het verbreden van de onderwijskundige expertise, de handicapspecifieke expertise, de inclusieve expertise en de expertise op het vlak van coaching waarbij de handicapspecifieke expertise betrekking heeft op de kennis van alle types.

In de andere helft van de leersteuncentra **benadert** het leersteunbeleid **de verwachting**. Het vormgeven van het leersteunbeleid gebeurt daar nog te fragmentair, de maatregelen zijn niet altijd doelgericht en de afspraken niet steeds duidelijk voor alle leerondersteuners. In meer dan de helft van deze leersteuncentra zijn er maar een beperkt aantal systemen en structuren om de maatregelen en afspraken te realiseren. In een deel van deze leersteuncentra worden de nodige financiële en personele middelen weinig planmatig ingezet waardoor er niet altijd een billijke werkverdeling is tussen de leerondersteuners. De maatregelen en afspraken zijn in de meeste van deze centra in mindere mate samenhangend waardoor ze dan ook de centrameigen visie over de leersteunpraktijk nog maar beperkt concretiseren.

De meeste leersteuncentra die nog niet aan de verwachting voldoen, zetten continu in op de professionalisering van de leerondersteuners en betrekken daarbij relevante partners. In ongeveer de helft van deze centra is de professionalisering in beperkte mate gericht op het verbreden van de onderwijskundige expertise, de handicapspecifieke expertise, de inclusieve expertise en de expertise op het vlak van coaching waarbij de handicapspecifieke expertise betrekking heeft op de kennis van alle types.

We vervolgen met een aantal algemene vaststellingen over de aanwending van de omkadering die voor de meeste centra gelden.

Alle leersteuncentra die we bezochten, met uitzondering van de specifieke leersteuncentra, bieden leersteun voor alle types of werken voor type 4, 6 of 7 structureel samen met een ander leersteuncentrum.

De omkadering die leerlingen met een IAC -verslag type 2, 4, 6 en 7 genereren, wordt door de meeste centra aangewend voor de leersteun voor die leerlingen en/of leraren. De flexibele aanwending van de omkadering die leerlingen met een IAC-verslag type 2, 4, 6 en 7 genereren, gebeurt in bijna alle centra in overleg met de leerling, de ouders en de school. De meerderheid van de centra respecteert de opsplitsing tussen de punten die zijn toegekend voor leersteun type basisaanbod, type 3 en type 9 en type 2, 4, 6 en 7.

We stellen vast dat de kerntaak (het bieden van leersteun zelf) kwantitatief verschillend wordt ingevuld van centrum tot centrum. In sommige leersteuncentra gaat dat over 18 tot 26 klokuren van de 36 klokuren (voor een voltijdse opdracht). De overige uren (van de 36 klokuren) worden besteed aan administratie, professionalisering, overleg, dienstverplaatsingen ...

Slechts een beperkt aantal van de centra benut de punten voor leersteun (primaire processen) enkel voor de opdracht van de leerondersteuners, zoals het decreet leersteun vraagt. We stellen vast dat in de andere centra een deel van de punten voor leersteun (primaire processen) ingezet worden voor het uitbreiden van de secundaire processen (directie, coördinatie of administratie), wat een **inbreuk** op de regelgeving vormt. Ook centra waar er geen inbreuk is vastgesteld, vullen op andere manieren de middelen voor de secundaire processen aan. Het inrichtend bestuur vult dan bijvoorbeeld de secundaire processen aan, een andere instelling van hetzelfde centrumbestuur neemt de beleidsondersteuning over of het centrum gebruikt een deel van het werkingsbudget hiervoor.

Tot slot wijzen we nog op een aandachtspunt in de specifieke leersteuncentra. Zij kunnen enkel deel uitmaken van een school voor buitengewoon onderwijs en kunnen dus niet als zelfstandige instelling fungeren. Deze centra worden aangestuurd door één of meerdere coördinatoren. Hoewel deze personeelsleden in de praktijk de functie van directeur uitoefenen, vallen zij administratief onder een selectieambt en niet onder een bevorderingsambt. Door deze personeelsleden aan te stellen in een bevorderingsambt, zoals dat van adjunct-directeur, zouden ze de erkenning krijgen die evenredig is met de taaklast en verantwoordelijkheid van deze functie.

Tips

- Zet in op doelgerichte maatregelen en afspraken en bewaak de samenhang ervan.
- Zorg voor een billijke verdeling van de taken en maak ze transparant voor de leerondersteuners.
- Benut de punten voor leersteun voor de primaire processen.
- Zet gericht in op de professionalisering van de leerondersteuners.
- Zorg voor een professionalisering die gericht is op het verbreden van de verschillende expertises die nodig zijn voor de leersteunpraktijk.

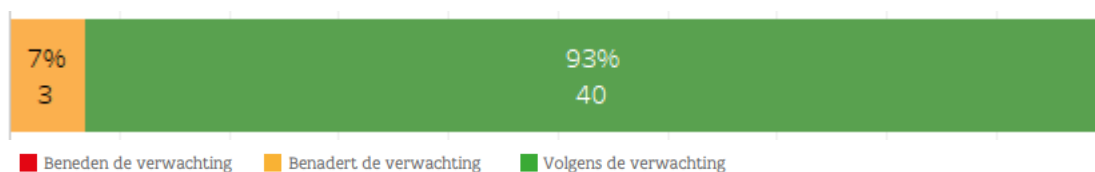
4.3 In welke mate verstrekken de leersteuncentra kwaliteitsvolle leersteun?

4.3.1 Werken leersteuncentra handelingsgericht samen, is de leersteun ingebed in de klaspraktijk en is de aanpak handelingsplanmatig, cyclisch en dynamisch?



Figuur 1010: Overzicht ontwikkelingsschalen leersteunprincipes. De voor de erkenningsonderzoeken geselecteerde schalen zijn blauw gearceerd.

Handelingsgericht samenwerken (LP1)



In meer dan negen op tien leersteuncentra **komt** het handelingsgericht samenwerken **tegemoet aan de verwachting**, slechts in een kleine minderheid van de leersteuncentra is dit niet het geval.

De meeste leerondersteuners creëren leersteuntrajecten steeds vanuit een verbindende en open en respectvolle houding. Dit doen ze in nauwe samenwerking met alle betrokken partners. Deze samenwerking is constructief en gebaseerd op de sterktes van alle betrokkenen. Hierbij worden in de meeste centra de leerlingen, de ouders, de leraren en het schoolteam als evenwaardige partners betrokken. Elkaars deskundigheid wordt meestal gerespecteerd en gefaciliteerd. Dit resulteert in een breed draagvlak voor de leersteuntrajecten. Binnen het leersteuntraject bouwen de meeste leerondersteuners grotendeels voort op wat ouders, leraren, het schoolteam en andere partners al

hebben gerealiseerd. De betrokkenheid, de complementaire samenwerking, de afstemming en de wisselwerking tussen de leerling, de ouders, de leraren, het CLB, de PBD en andere externen worden in drie op de vier centra benut.

Meer dan één op drie van de leerondersteuners laten kansen liggen om doelgericht, systematisch en planmatig met alle betrokken partners samen te werken. Hoewel er regelmatig doordachte criteria aanwezig zijn voor de frequentie van het overleg, is de toepassing ervan wisselend en worden in één op vier centra de afspraken over ieders rol en engagement niet altijd nagekomen. In de helft van de centra komt het creëren van een optimale balans tussen gedeelde verantwoordelijkheid en efficiënte taakverdeling in het gedrang. De leerling, de ouders en de leraren worden in één op de vier centra betrokken bij alle fasen van het handelingsplanmatig werken (beeldvorming, doelen, vormgeving, evaluatie en bijsturing) van het leersteuntraject. Dit geldt ook voor de flexibele toepassing van de leersteun en bij overgangsmomenten.

In vier op de tien de centra missen leerondersteuners kansen om doelen voor de samenwerking te bepalen vanuit de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoeften van de leraar en het schoolteam. Dit resulteert in een beperkt stapsgewijze aanpak.

Tips

- Versterk de doelgerichte samenwerking middels een meer planmatige aanpak met duidelijke doelen, rollen en verantwoordelijkheden voor alle betrokkenen.
- Betrek de leerling, ouders en leraren als actieve partners in alle fasen van het leersteuntraject, van beeldvorming tot evaluatie.
- Stem doelen en acties af op de onderwijsbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoeften van de leraar en het schoolteam.
- Beoordeel regelmatig de effectiviteit van de samenwerking en pas de aanpak aan indien nodig.
- Speel in op veranderende noden en context, met extra ondersteuning tijdens overgangsmomenten zoals schoolwisselingen of curriculumwijzigingen.

Inbedding van de leersteun in de klaspraktijk (LP2)



In meer dan acht op tien leersteuncentra komt de inbedding van de leersteun in de klaspraktijk **tegemoet aan de verwachting**. In zeven leersteuncentra **benadert ze de verwachting**.

In de meeste centra streven leerondersteuners ernaar om de leersteuntrajecten van leerlingen maximaal te laten aansluiten bij de klaspraktijk. Dit doen ze door samen met de leraar de klaspraktijk aan te passen waar nodig. De leerondersteuners informeren meestal samen met de leraar de klasgroep over de leersteuntrajecten en aanpassingen. In drie op de vier centra zoeken ze samen met de leraar naar laagdrempelige, effectieve en duurzame aanpassingen van de klaspraktijk voor alle leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en kiezen ze voor duurzame aanpassingen met het oog op een inclusieve klaspraktijk. De leerondersteuners gebruiken regelmatig de klasgroep als hefboom voor

inclusie en laten in groeiende mate medeleerlingen participeren aan de leersteuntrajecten. In de meeste centra onderzoeken ze samen met de leraar hoe ze de klasgroep kunnen betrekken bij de leersteun en hoe ze hen een actieve rol laten opnemen (bijvoorbeeld als buddy, vertrouwenspersoon, handige helper ...). De inbedding van leersteun in de klaspraktijk zorgt er veelal voor dat ook leraren duurzaam kunnen leren in de context van hun eigen klaspraktijk. De meeste leerondersteuners zoeken samen met de leraar naar mogelijkheden om het leersteuntraject van de leerling maximaal in te bedden in de klaspraktijk.

Hoewel leerondersteuners zich inzetten om leersteun te integreren in de klaspraktijk, zijn er nog verschillende groeikansen. De helft van de leerondersteuners zoekt onvoldoende naar kansen om het expliciet leren van leraren in de context van hun eigen klaspraktijk te benutten. De aansluiting tussen de leersteun voor de leerling en de leraar kan hierbij nog versterkt worden. Eén op drie leerondersteuners laat nog te vaak kansen liggen om de leersteuntrajecten van leerlingen maximaal in te bedden in de klaspraktijk en kan nog meer kiezen voor duurzame aanpassingen met het oog op een inclusieve klaspraktijk. Hierbij liggen nog mogelijkheden in het zoeken naar laagdrempelige, effectieve en duurzame aanpassingen voor alle leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Opvallend hierbij is dat het vooral in het secundair onderwijs een werkpunt is om via de inbedding van de leersteun in de klaspraktijk de leraar optimale kansen te bieden die ze nodig hebben om leerlingen duurzaam te laten leren in de context van hun eigen klaspraktijk.

Tips

- Versterk de samenwerking tussen leerondersteuners en leraren om de leersteun voor de leerling optimaal af te stemmen op de klaspraktijk.
- Zoek naar laagdrempelige manieren om de klasgroep te betrekken bij leersteuntrajecten en stimuleer actieve participatie van leerlingen.
- Werk samen met de klasleraar van bij het begin van het leersteuntraject om de leersteun optimaal af te stemmen op de specifieke context van de onderwijscontext.
- Evalueer de inbedding van leersteuntrajecten in de klaspraktijk en zoek naar manieren om deze te continueren.
- Creëer een ondersteunende schoolomgeving waarin leerondersteuners, leraren, het zorgteam en schoolleiding samenwerken in functie van inbedding van de leersteun in de klas- en schoolcontext.

Handelingsplanmatige, cyclische en dynamische aanpak (LP4)



In vier op tien leersteuncentra komt de handelingsplanmatige, cyclische en dynamische aanpak **tegemoet aan de verwachting**, in zes op tien leersteuncentra **benadert** de aanpak **de verwachting**.

Bij de leerlinggerichte leersteun hanteren de meeste leerondersteuners een handelingsplanmatige aanpak. Ze doorlopen hierbij een proces in verschillende fasen (beeldvorming, kiezen en formuleren van doelen op maat, inhoud en vormgeving, evaluatie en bijsturing). Ze kunnen hierbij de doelen op maat nog concreter formuleren en de evaluatie van leersteuntrajecten versterken. Die aanpak zorgt in

de meeste centra voor een dynamische leersteun op maat van de leerling. De leerondersteuners zetten de leersteun flexibel in en passen zich aan bij veranderende situaties en naargelang de noden van de leerlingen, de ouders, de leraren en het schoolteam. Bij overgangsmomenten in de schoolloopbaan bewaken de meeste leerondersteuners de continuïteit en zorgen ze voor een kwaliteitsvolle overdracht. De meeste leerondersteuners starten de trajecten op binnen de decretaal vastgelegde termijnen.

Bij de leraar- en schoolteamgerichte leersteun hanteren de leerondersteuners in de meeste leersteuncentra in beperkte mate een cyclische aanpak. Ze doorlopen een proces met verschillende fasen maar doen dat niet consequent. Het plan van aanpak van het leersteuntraject gericht op de leraar of het schoolteam is in meer dan de helft van de leersteuncentra niet altijd overzichtelijk, functioneel en efficiënt. De leerondersteuners laten kansen liggen om de doelen, de inhoud, de vormgeving, de resultaten en effecten, en de bijsturingen beknopt op te nemen in het plan. De doelen van de leraar- en schoolteamgerichte leersteun kunnen hierbij explicieter en concreter worden geformuleerd.

Meer dan de helft van de centra sluiten het leersteuntraject niet af bij het bereiken van de vooropgestelde doelen op niveau van de leerling- en leraargerichte leersteun.

Tips

- Formuleer heldere, meetbare doelen op niveau van de leerling, leraar en school. Besteed hierbij extra aandacht aan de beeldvorming van de leerling, leraar en school en stem de doelstellingen hier op af.
- Zet in op overzichtelijke en efficiënte plannen van aanpak voor elk leersteuntraject op maat van de leerling, leraar en school.
- Betrek de leerling, de leraar en/of het schoolteam actief bij het formuleren van de doelstellingen en het opmaken van de plannen van aanpak.
- Maak gebruik van systematische evaluatiemethoden om het bereiken van de doelen en de effectiviteit van de leersteun te meten en te verbeteren. Betrek hierbij ook de leerling, ouders, leraren en andere betrokkenen.
- Werk aan een gestructureerde cyclische aanpak voor leraar- en schoolteamgerichte leersteun. Versterk hierbij de communicatie en samenwerking met alle betrokkenen.

4.3.2 In welke mate verstrekken de leersteuncentra kwaliteitsvolle leersteun op maat van de leerling en leraar?



Figuur 11: Overzicht ontwikkelingsschalen leersteun op maat. De voor de erkenningsonderzoeken geselecteerde schalen zijn blauw gearceerd.

Leersteuntraject op maat van de leerling (LM1)



In bijna drie op de vier centra komt de leersteun op maat van de leerling **tegemoet aan de verwachting**. De leerondersteuners werken op basis van de beeldvorming een leersteuntraject uit op maat van de leerling. De inhoud en vormgeving van het leersteuntraject zijn veelal afgestemd op de onderwijs- en begeleidingsdoelen van de leerling en op een inclusieve klaspraktijk. De intensiteit van de leersteun staat er meestal in verhouding tot de onderwijs- en begeleidingsdoelen en tot de ondersteuningsnoden van de leerling.

In deze centra kunnen een aantal zaken echter nog beter. De onderwijs- en begeleidingsdoelen zijn meestal weinig concreet geformuleerd. De afstemming van het traject op de onderwijsdoelen en het gemeenschappelijk curriculum, met het oog op het waarborgen van de studievoortgang, een kansrijk loopbaanperspectief van de leerling en een optimale aansluiting bij het klasgebeuren, vormt in een aantal centra nog een groeikans. De meerderheid van deze centra kan nog sterker verder bouwen op redelijke aanpassingen uit de fase van de verhoogde zorg.

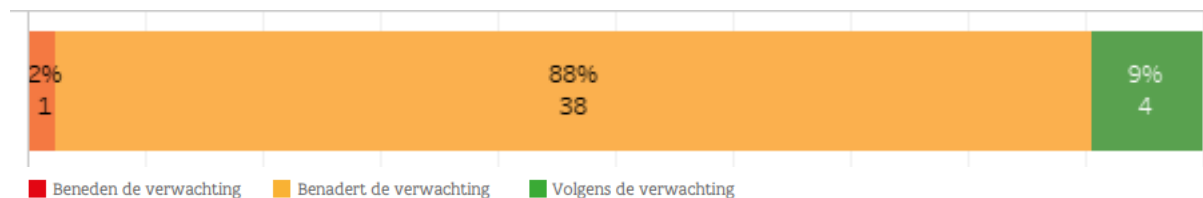
In één op de vier centra **benadert** de leersteun op maat van de leerling **de verwachting**. De leerondersteuners laten kansen liggen om op basis van een doelgericht verfijnde beeldvorming een leersteuntraject op maat van de leerling en met het oog op een inclusieve klaspraktijk uit te werken. Ze formuleren in beperkte mate onderwijs- en begeleidingsdoelen op maat van de leerling, met het gemeenschappelijk curriculum als richtsnoer, en bouwen niet altijd verder op de redelijke aanpassingen uit de fase van verhoogde zorg.

Het leersteundecreet vraagt dat de geboden leersteun van toepassing is op de fase van uitbreiding van zorg en de ondersteuning van een IAC binnen het zorgcontinuüm (fase 2 en 3). Als de brede basiszorg en verhoogde zorg in scholen nog weinig uitgebouwd zijn, komt deze verwachting onder druk te staan. Bij een vierde van de centra leidt dit tot een **inbreuk** tegen de regelgeving.

Tips

- Verfijn de beeldvorming doelgericht als de bestaande informatie ontoereikend is.
- Formuleer doelen voldoende concreet zodat ze een goede basis vormen voor de evaluatie.
- Bepaal ook onderwijsdoelen op maat, met het gemeenschappelijk curriculum als richtsnoer, en stem het leersteuntraject hierop af.
- Bouw verder op de maatregelen die het schoolteam al nam in de fase van de verhoogde zorg en ga met het schoolteam in gesprek als de basis- of verhoogde zorg nog versterkt kan worden.

Leersteuntraject op maat van de leraar (LM2)



Uit onze erkenningsonderzoeken blijkt dat negen op de tien centra worstelen met deze opdracht en **nog niet aan deze verwachting tegemoetkomen**, met één centrum dat beneden de verwachting blijft. Waar centra de verwachtingen inlossen, vindt een kwaliteitsvolle beeldvorming plaats van de beginsituatie en ondersteuningsbehoeften van de leraar. Daaruit volgt een traject op maat, met doelgerichte ondersteuningsdoelen en aandacht voor het versterken van de handelingsbekwaamheid van de leraar. Die trajecten sluiten aan bij een inclusieve klaspraktijk en de leersteuntrajecten van de leerling.

Zich een duidelijk beeld vormen van de beginsituatie van de leraren is een belangrijk werkpunt in driekwart van de centra. De stap naar gezamenlijke reflectie over de leervraag en ondersteuningsbehoeften van de leraar en het samen uitwerken van een leersteuntraject voldoet op dit moment slechts in één op de tien gevallen. Minder dan de helft van de centra komt tot het bepalen en helder formuleren van doelen. Zo is er weinig aandacht voor het tijdsgebonden karakter van eventuele doelen.

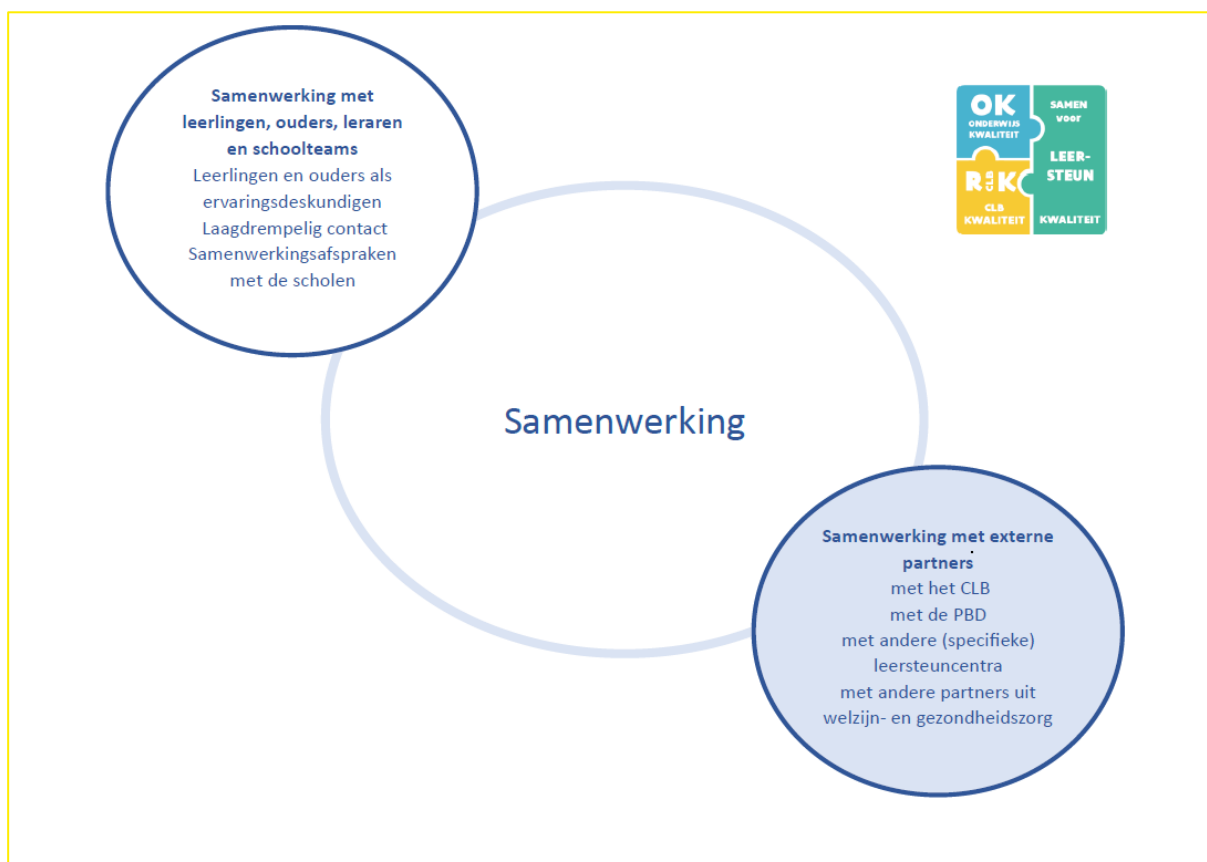
De inhoud en vormgeving van de leraargerichte leersteun kan in meer dan de helft van de centra beter afgestemd worden op elementen zoals de reeds toegepaste redelijke aanpassingen, het

leersteuntraject van de leerling en de bestaande klas- en schoolpraktijk. Toch zijn er in de meeste centra positieve aanknopingspunten, zeker in de uitvoering die al vaak inzet op het samen handelen in de klas, het inzetten van de klasgroep, het ondersteunen bij het implementeren van nieuwe hulpmiddelen of materialen en het versterken van de relatie tussen de leraar en de leerlingen. Deze interventies leiden echter nog onvoldoende tot het duurzaam versterken van de handelingsbekwaamheid van de leraren om om te gaan met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Tips

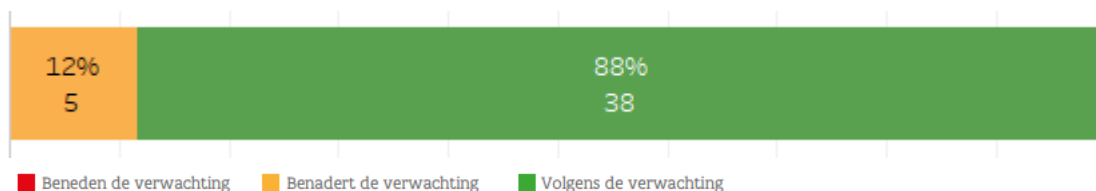
- Zet in op het vermogen van leraren om heldere leervragen te formuleren die focussen op hun handelingsbekwaamheid en zich niet beperken tot het ondersteuningstraject van de leerling(en).
- Zoek manieren om de beeldvorming over de leraar op een veilige en constructieve manier ter sprake te brengen. De taal en de richtingaanwijzers van het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK) kunnen daarbij inspirerend en richtinggevend werken.
- Werk samen met de leraar kwaliteitsvolle doelen uit die voldoende specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdgebonden zijn.

4.3.3 Hoe kwaliteitsvol verloopt de samenwerking met externe partners?



Figuur 1212: Overzicht ontwikkelingsschalen samenwerking. De voor de erkenningsonderzoeken geselecteerde schalen zijn blauw gearceerd.

Samenwerking met externe partners (S2)



In de meeste centra **beantwoordt** de samenwerking met externe partners **aan de verwachting**. Voor een efficiënte ondersteuning van leerlingen werken de meeste leerondersteuners indien nodig doelgericht samen met leerondersteuners uit een ander leersteuncentrum of met partners uit de welzijns- en gezondheidszorg. Indien nodig werken de meeste centra voor leersteun type 4, 6 of 7 samen met leerondersteuners uit een specifiek leersteuncentrum en realiseren ze de samenwerkingsafspraken die hun leersteuncentrum met andere (specifieke) leersteuncentra maakte.

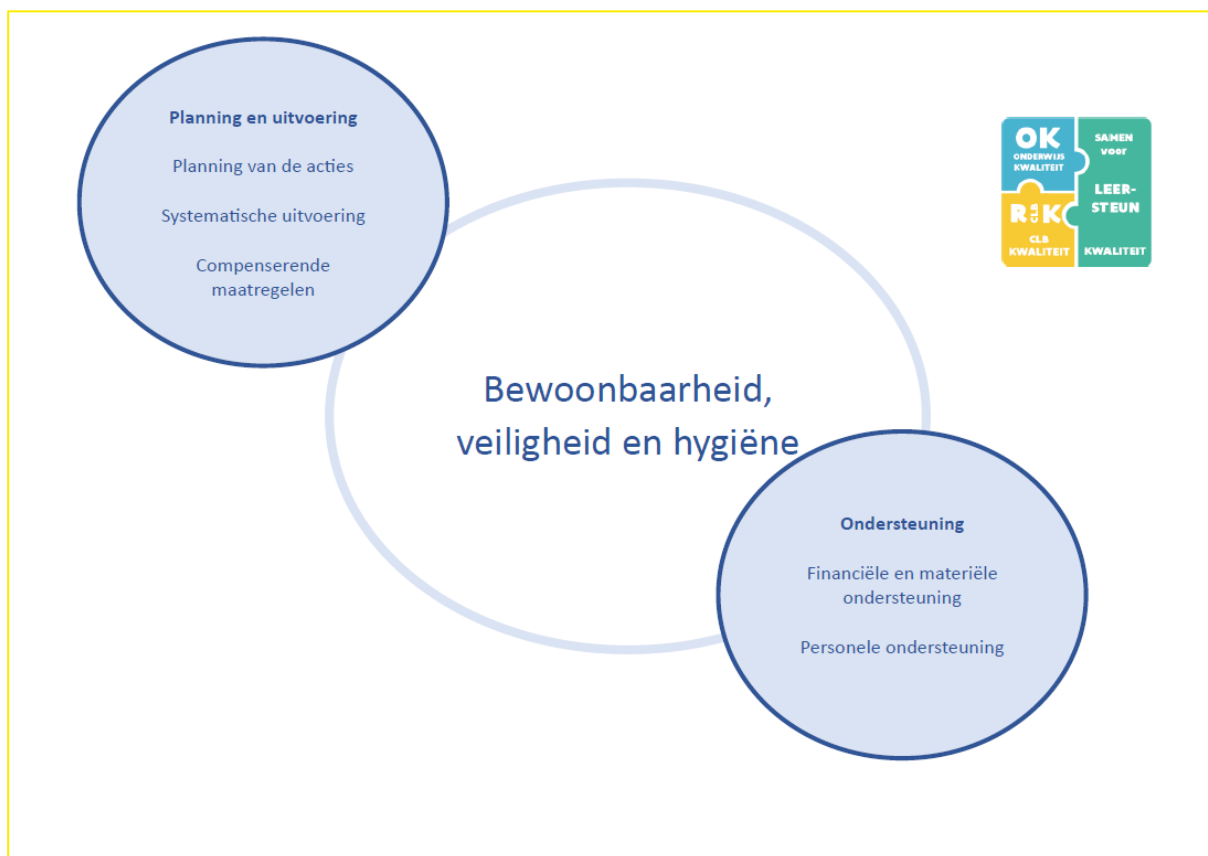
De samenwerking met het CLB vertrekt meestal vanuit de concrete onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de leerling. De meeste centra respecteren de draaischijffunctie van het CLB. Hetzelfde geldt voor de rol van de pedagogisch begeleiders. In vier op tien leersteuncentra vormt de complementaire samenwerking met de PBD nog een groeikans. Als deze samenwerking niet op punt staat, zet dat een rem op de versterking van de leraar- en schoolteamgerichte leersteun.

Hoewel er afspraken bestaan over de rollen en verantwoordelijkheden van leerondersteuners, CLB-medewerkers en pedagogisch begeleiders, is de exacte inhoud daarvan onduidelijk voor ongeveer de helft van de leerondersteuners. Daarnaast is in meer dan de helft van de centra de afstemming tussen de werkwijze van leerondersteuners en de CLB-consultatieve leerlingenbegeleiding voor leraar- en schoolteamgerichte leersteun beperkt. Een soortgelijk beeld zien we bij de samenwerking met pedagogisch begeleiders. Voor de schoolteamgerichte leersteun gebeurt de afstemming tussen de leerondersteuners en de pedagogisch begeleiders in de helft van de centra slechts occasioneel. Tot slot blijkt dat scholen leerondersteuners te beperkt betrekken bij het structurele overleg tussen school, CLB en PBD. De regelgeving legt het initiatief hiervoor bij de school.

Tips

- Maak de afspraken over rollen en verantwoordelijkheden tussen leerondersteuners, CLB-medewerkers en pedagogisch begeleiders helder en eenduidig. Zorg voor een goede communicatie over deze afspraken.
- Stem de werkwijze van leerondersteuners af op de consultatieve leerlingenbegeleiding door het CLB en op de werking van de PBD. Doe dit zeker voor de leraar- en schoolteamgerichte leersteun.
- Stimuleer scholen om leerondersteuners te betrekken bij het verplichte structurele overleg tussen school, CLB en PBD. Dit bevordert de afstemming en samenwerking en zorgt voor een gezamenlijke aanpak van de ondersteuning van leerlingen, leraren en schoolteams.

4.4 In welke mate voeren de leersteuncentra een doeltreffend beleid op het vlak van bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne?



Figuur 13: Overzicht ontwikkelingsschalen BVH. De voor de erkenningsonderzoeken geselecteerde schalen zijn blauw gearceerd.

Doordat de leersteuncentra met het leersteundecreet zelfstandige instellingen geworden zijn, dragen ze ook de verantwoordelijkheid om een doeltreffend beleid te voeren rond bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH). Deze verantwoordelijkheid brengt de nodige formele opdrachten met zich mee. Het beleid moet de nodige maatregelen nemen ter bevordering van het welzijn van de teamleden bij de uitvoering van hun opdracht. Het informeert de nieuwe teamleden over BVH bij indiensttreding. Verder neemt het centrum in samenwerking met de interne dienst de nodige maatregelen opdat het werksmilieu en de arbeidsomstandigheden veilig zijn en geen risico's opleveren voor de veiligheid en de gezondheid binnen het werkterrein en de diverse scholen of lesplaatsen waar de teamleden ondersteunen.

Deze vereisten zijn voor de meeste centra een relatief nieuw gegeven, dat om specifieke expertise vraagt. Centra bouwden deze expertise uit gedurende dit schooljaar of wisselden hierover uit met andere centra of onderwijspartners. Centra gingen regelmatig op zoek naar nieuwe locaties en gingen daarvoor samenwerkingsverbanden aan met scholen.

Dit alles was merkbaar in de eerste fase van ons erkenningsonderzoek, waar zeven centra nog niet aan de verwachtingen voldeden. Een van die centra voldeed ook niet omwille van het ontbreken van een rookbeleid. Na een tweede bezoek bleek dat deze centra in voldoende mate hadden bijgestuurd. Hun structuren en risicobeheersing waren voorbij de opstartfase en voldeden ondertussen aan de

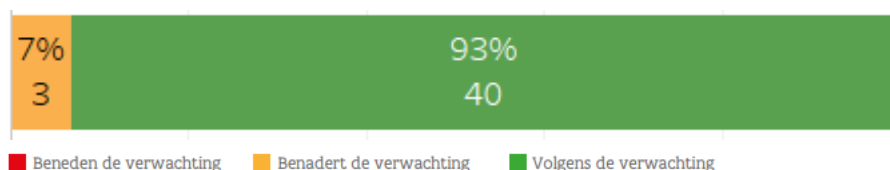
erkenningvoorwaarden gerelateerd aan BVH. De hieronder besproken vaststellingen zijn gebaseerd op de beeldvorming na de tweede bezoeken.

Planning en uitvoering (BVH1)



Twee op drie leersteuncentra scoorden **volgens de verwachting** voor planning en uitvoering. Drie vierde van de bezochte centra beschikten over een globaal preventieplan en een jaaractieplan waarbij ze zich beroepen op info van interne en externe diensten. De situatie van het centrum kan daarin nog sterker zichtbaar worden. Alle centra beschikken over een preventieadviseur die advies verleent. Meer dan de helft van de centra heeft zicht op de plaatselijke lessituaties in de scholen waar de leerondersteuners ondersteuning bieden. Centra met een gedeeltelijk zicht laten kansen liggen om compenserende maatregelen te nemen met het oog op beperking of voorkomen van risico's op deze lesplaatsen. We zien daar dat de acties, adviezen of alternatieven die voortvloeien uit de risicoanalyse nog meer opgenomen kunnen worden in het globaal preventieplan en het jaaractieplan.

Ondersteuning (BVH2)



Negen op tien leersteuncentra scoorden na de tweede bezoekenronde op het vlak van ondersteuning **volgens de verwachting**. Vrijwel alle centra voorzien planmatig in voldoende financiële en materiële middelen voor de uitvoering van de preventiemaatregelen. Zoals reeds aangehaald waren een aantal centra tijdens de eerste bezoekenronde nog in de opstartfase van hun BVH-beleid waardoor ze nog niet beschikten over efficiënte systemen en structuren voor de uitvoering van preventiemaatregelen. De overgrote meerderheid van de centra voorziet ondertussen voldoende in personele middelen voor de uitvoering van de preventiemaatregelen. Het doelgericht informeren van de teamleden is bij drie op de tien centra een aandachtspunt en de inzet op ondersteuning, sensibilisering of professionalisering van de teamleden op basis van hun behoeften en noden kan bij één op de vijf nog sterker.

Tips

- Zorg dat het BVH-beleid van het leersteuncentrum zijn specifieke plaats krijgt binnen het globale veiligheidsbeleid van het centrumbestuur.
- Voer een beleid dat gericht is op het voorkomen of inperken van risico's zowel binnen het centrum als op de lesplaatsen waar de leerondersteuners hun ondersteuningsactiviteiten uitvoeren.

5 Conclusie en reflecties

In het vorige deel overliepen we bondig de belangrijkste vaststellingen per ontwikkelingsschaal. In wat volgt brengen we deze gegevens samen in een drietal ruimere, meer inzichtelijke reflecties, opgehangen aan de thema's kwaliteitsontwikkeling, kernprocessen en BVH. We schetsen vanuit onze ervaringen op het veld enkele grotere lijnen. We hebben daarbij oog voor de specifieke context waarin de leersteuncentra zich momenteel bevinden, zich een eigen weg banend in het nieuwe decretale kader. We sluiten af met een analyse die patronen over de leersteuncentra heen in beeld brengt.

5.1 Over de kwaliteitsontwikkeling

De leersteuncentra geven aan dat het implementeren van de **visie** in de werking, een traject is dat tijd vraagt en gaandeweg vorm zal krijgen. De meeste centra beschikken wel al over een visie die ook meestal participatief tot stand is gekomen, maar het is vooral het hanteren van een doelgericht plan om de visie waar te maken dat nog ontbreekt.

Verschillen qua grootte van de centra en qua uitgestrektheid van het werkgebied zorgen voor uiteenlopende organisatievormen. Hoewel de leersteuncentra zich op korte tijd hebben moeten organiseren, stellen we vast dat het **organisatiebeleid** toch meestal sterk is. De aanwezige structuren zorgen voor dialoog, participatie en ondersteunen in vele centra de expertisedeling, het reflecteren over de eigen werking en het leren van elkaar. Centra kunnen wel vaak nog gericht feedback geven aan de leerondersteuners over hoe ze hun opdracht vervullen. Het informatiebeleid (de werking van het informatiepunt en de klachtenprocedure) is in meerdere centra nog in volle ontwikkeling. Dat komt onder andere omdat het hier om volledig nieuwe opdrachten gaat waarvoor de centra tijd nodig hebben om dit verder vorm te geven.

Het ontwikkelen van een **beleid op leersteun** en het beschikken over doelgerichte maatregelen en afspraken over de leersteunwerking, professionalisering en personeelsbeleid zijn nog in volle ontwikkeling. De leersteuncentra geven aan dat de beginsituatie (doorstart of nieuwe start, ervaren of nieuwe beleidsploeg) een (groot) verschil maakt in de tijd en ruimte die nodig zijn voor het ontwikkelen van een leersteunbeleid. Meerdere centra geven ook aan nog zoekende te zijn om binnen de (regio)werking een efficiënt personeelsbeleid te voeren waarbij de taken billijk verdeeld en transparant zijn. Met betrekking tot de prestatieregeling en opdrachten van de leerondersteuners stellen we vast dat er (grote) verschillen zijn in het aantal uren die effectief besteed worden aan het bieden van leersteun (contacten met leerlingen, leraren en scholen). Binnen de 36 klokuren (voor een voltijdse opdracht) verschilt dat van 18 tot 26 klokuren. Centra hinken vaak op twee benen als ze keuzes moeten maken qua inzet van personeel. Enerzijds beseffen ze het belang van de herkenbaarheid van leerondersteuners voor de partners, wat samengaat met een zekere continuïteit in de ondersteuning. Anderzijds staan ze voor de uitdaging om flexibel in te spelen op veranderende noden en expertise op de juiste plaats in te zetten.

Het overgrote deel van de centra zet in op **professionalisering**, wat zeker een sterkte is. Tegelijkertijd vormt dat ook een groeikans omdat we merken dat de professionalisering te weinig evenwichtig inzet op het verbreden en verdiepen van de verschillende vormen van expertises om kwaliteitsvolle leersteun te kunnen bieden (onderwijskundige expertise, handicapspecifieke expertise, inclusie-expertise en expertise op het vlak van coaching). De centra wijzen op de grijze zone tussen primaire en secundaire processen, waarbij ze een gebrek aan voldoende middelen voor het organiseren van het

beleid (de secundaire processen) ervaren. Zij geven aan dat ze daardoor hun beleidsmatige processen onvoldoende kunnen uitbouwen. In meerdere centra zijn nieuwe leerondersteuners aan de slag gegaan. Zo komt tijdens de gesprekken naar boven dat zowel het budget voor de aanvangsbegeleiding als voor de professionalisering te beperkt is. Er zijn leersteuncentra die ervoor kiezen alle types te begeleiden en geen of weinig structurele samenwerkingsverbanden aan te gaan met specifieke leersteuncentra voor de types 4, 6 en 7. Sommige van deze leersteuncentra krijgen erg weinig aanmeldingen voor de kleine types. Dit leidt ertoe dat er weinig leerondersteuners diepgaande expertise kunnen opbouwen voor deze types en er een beperking is in de interne handicapspecifieke expertisedeling en -uitbreiding.

5.2 Over de kernprocessen

De achterliggende principes waarop leersteun gebaseerd is, zijn niet nieuw: **het handelingsgericht werken en de handelingsplanmatige aanpak**. Zeker voor het samenwerken op maat van de leerling staan de meeste centra al vrij ver. De houding is doorgaans verbindend, open en respectvol. Daarbij is er aandacht voor de al gedane inspanningen, betrokkenheid en sterktes van alle partners, met inbegrip van het CLB en in toenemende mate ook de PBD. Dat creëert een breed draagvlak voor leersteuntrajecten.

We moeten bij dat positieve beeld enkele kanttekeningen plaatsen. De leersteun wordt niet altijd aangeboden vanaf de uitbreiding van zorg. De leersteuncentra wijzen op de uiteenlopende invulling van de **brede basiszorg en verhoogde zorg** in scholen, die zich soms nog op een basaal niveau bevindt. Leerondersteuners kunnen nog groeien om in die situaties het structureel overleg tussen school, CLB en PBD te voeden met hun ervaringen. Deze partners kunnen, elk vanuit hun aangescherpte rol in het ondersteunen van de leerlingenbegeleiding, het verschil maken. In de praktijk zijn deze partners vaak nog zoekende hoe ze die rol best in **samenwerking** kunnen opnemen. De samenwerking met het CLB op het vlak van de consultatieve leerlingenbegeleiding en de complementaire samenwerking met de pedagogische begeleiding kan nog worden versterkt, met name voor de leraar- en schoolteamgerichte leersteun. Leersteuncentra kunnen nog meer expliciet de vraag stellen om deel te nemen aan het structureel overleg. Het referentiekader voor onderwijskwaliteit kan daarbij een gedeelde taal bieden om het gesprek over de brede basiszorg en verhoogde zorg van scholen en leraren gericht te voeren.

Sommige leersteuncentra zijn geneigd om de verantwoordelijkheid voor de regie over de leersteuntrajecten bij de school te leggen, vanuit het idee dat de school instaat voor het totale leerproces van de leerling. Het leersteundecreet stelt inderdaad dat de school de regie over het leerproces heeft en de samenwerking met alle partners vormgeeft, maar maakt in hetzelfde artikel ook duidelijk dat het leersteuncentrum elk leersteuntraject inhoud en vorm geeft, met betrokkenheid van de partners. Alleen zo kan een optimale balans ontstaan tussen gedeelde verantwoordelijkheid en efficiënte taakverdeling. We stellen in dit kader ook vast dat het scholen nog niet altijd lukt om een individueel aangepast curriculum (IAC) kwaliteitsvol vorm te geven op maat van de leerling en dat dit vaak de leerondersteuner is die deze leemte dan invult, terwijl dit niet de bedoeling is.

Het principe van het leersteundecreet om zo veel mogelijk middelen in te zetten op de **klaspraktijk**, landt duidelijk in de leersteuncentra. De leerondersteuners informeren veelal de klasgroep over de leersteuntrajecten en de gemaakte aanpassingen en betrekken de klasgroep hier ook vaak bij. Hierbij ligt de focus op praktische en haalbare oplossingen die een blijvend effect hebben op de leeromgeving van alle leerlingen. De kansen voor leraren om te leren in hun eigen klaspraktijk kunnen worden

versterkt door meer doelgerichte ondersteuning. Hierbij kan de aansluiting tussen de leersteun voor de leerling en de ondersteuning voor de leraar worden verbeterd door nauwere samenwerking en uitwisseling van expertise. De keuze voor duurzame aanpassingen met het oog op inclusieve klaspraktijk kan worden bevorderd door bewustwording en ondersteuning op schoolniveau. Voor deze opdracht botsen de leerondersteuners soms nog op andere verwachtingen in het veld, waar leraren leersteun dan zien als een geïsoleerde, aparte ondersteuning naast het lesgebeuren. Zeker in het secundair onderwijs ervaren de leerondersteuners vaak de nood aan coachende vaardigheden om de groep leraren die betrokken is, mee te krijgen in het verhaal. De centra beseffen dat het laten landen van de inclusiegedachte nog werk vraagt, bijvoorbeeld door in scholen de nodige tijd en ruimte te vragen om hun opdracht toe te lichten. Dat gebeurt op dit moment nog niet overal even kwaliteitsvol.

Leerondersteuners pakken de **leerlinggerichte leersteuntrajecten** procesmatig en gestructureerd aan, in verschillende fasen: beeldvorming, doelstelling, invulling, vormgeving, evaluatie en bijsturing. Ze starten de trajecten tijdig op, binnen de decretaal vastgelegde termijnen. Ze tonen flexibiliteit in hun aanpak en passen de leersteun indien nodig aan, rekening houdend met veranderende situaties en noden van de leerling. De centra besteden aandacht aan continuïteit in de ondersteuning, met een focus op een kwaliteitsvolle overdracht bij overgangsmomenten. De opstart van het nieuwe decreet heeft daarbij niet voor noemenswaardige problemen gezorgd.

De doelen van leersteuntrajecten op leerlingniveau kunnen nog explicieter en concreter worden geformuleerd, zeker voor het tijdsgebonden aspect. De afstemming op de onderwijsdoelen en het curriculum is hierbij vaak een aandachtspunt. Als er onvoldoende aandacht is voor een maximale afstemming op het gemeenschappelijk curriculum zet dit een rem op een kansrijke onderwijsloopbaan voor de leerling en optimale aansluiting bij het klasgebeuren. Leerondersteuners opereren in diverse curricula en net op dat terrein zijn de laatste jaren belangrijke hervormingen doorgevoerd. Weten wat bijvoorbeeld de verwachtingen zijn op vlak van leren leren – tegenwoordig een aparte sleutelcompetentie – en hoe scholen dat aanpakken, laat toe om de leersteun nog krachtiger vorm te geven.

De cyclische aanpak zien we minder bij de **leraar- en schoolteamgerichte leersteun**. De leersteuncentra geven in de gesprekken aan dat ze zich zeer goed bewust zijn van deze nieuwe opdracht. Het lukt hen echter niet altijd om leervragen van de leraren te capteren bij de opstart van de ondersteuning. Wanneer leerondersteuners zich vervolgens een beeld vormen via gesprekken en observaties is er vaak enige schroom om de vaststellingen over bijvoorbeeld de kwaliteit van de brede basiszorg van de leraar uit te spreken. Zeker wanneer er een ondersteuningsdossier is dat breed gedeeld wordt, ook met leerlingen en ouders, zien leerondersteuners dat als een mogelijke hinderpaal voor een veilige samenwerking met en ondersteuning van de leraar. Leerondersteuners missen kansen om de leersteun en de bijhorende samenwerking met de partners **doelgericht en planmatig** aan te pakken. De trajecten voor leraar- en schoolteamgerichte leersteun kunnen nog overzichtelijker, functioneler en efficiënter worden vormgegeven. Daarbij is het belangrijk om doelen, inhoud, vormgeving, resultaten, effecten en bijsturingen beknopt op te nemen. We zien dat overleg met partners met wisselende frequentie plaatsvindt en dat afspraken over ieders rol niet altijd worden nagekomen.

Een **traject afsluiten** wanneer de vooropgestelde doelen zijn bereikt, gebeurt vooralsnog minder consequent. De boodschap dat leersteun losgelaten kan worden of een verslag kan worden opgeheven, valt soms moeilijk bij leerlingen, ouders of leraren. Een overgangsmoment zoals een nieuw onderwijsniveau, graad of studierichting kan voor nieuwe ondersteuningsvragen zorgen. De gestage

instroom van aanvragen zet centra er wel toe aan om rationeel met de middelen om te gaan, zeker waar de financiering gebeurt onder gesloten enveloppe. Meestal zetten ze dan de stap naar het on hold zetten van de ondersteuning, niet het afronden.

5.3 Over de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne

De ontwikkeling van het BVH-beleid was bij veel centra nog volop gaande tijdens de eerste bezoekeronde. Structuren en risicobeheersing bevonden zich veelal nog in de opstartfase. De helft van de leersteuncentra voldeed na de eerste bezoekeronde aan de verwachtingen op het gebied van **BVH-planning en -uitvoering**. Hierbij had de meerderheid van de centra een globaal preventieplan en jaaractieplan, gebaseerd op informatie van interne en externe diensten. Bijna alle centra hadden een preventieadviseur die advies gaf. Echter, minder dan de helft van de centra had op het moment van het eerste bezoek voldoende zicht op de plaatselijke lessituaties in de scholen waar de leerondersteuners ondersteuning boden. Hierdoor misten deze centra met gedeeltelijk zicht kansen om compenserende maatregelen te nemen om risico's op deze lesplaatsen te beperken of te voorkomen. Vrijwel alle in de tweede fase bezochte centra hadden intussen wel voldoende zicht op de plaatselijke lessituaties en voerden hierop een beleid dat aan de verwachtingen voldeed.

De meeste van de leersteuncentra voldeden aan de verwachtingen op het gebied van **BVH-ondersteuning**. Hierbij voorzagen vrijwel alle centra planmatig voldoende financiële en materiële en personele middelen voor de uitvoering van preventiemaatregelen. Echter, bij het eerste bezoek was het doelgericht informeren van personeelsleden en de ondersteuning, sensibilisering of professionalisering van teamleden op basis van hun behoeften en noden in meer dan de helft van de centra onvoldoende. Na het tweede bezoek voldeed vrijwel elk centrum aan de verwachtingen qua personeelsinformatie en -ondersteuning.

redenen) uit de klas te halen voor de begeleiding. Dat strookt niet met de doelstelling van leersteun om een inclusieve klaspraktijk en schoolcultuur te creëren en zet een rem op de versterking van de competenties van leraren en schoolteams om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te begeleiden. Hoewel deze centra al stappen zetten om de leersteun kwaliteitsvol vorm te geven, kunnen ze hun visie nog verder uitbouwen en laten landen in de praktijk.

6 Aanbevelingen

Leersteuncentra spelen een cruciale rol in leerlingenbegeleiding en nemen deze op in een complex partnerschap met scholen, CLB's, PBD's en andere partners. Dit onderzoek gaf de onderwijsinspectie de gelegenheid om haar terreinkennis verder uit te bouwen en biedt het volledige onderwijsveld een kans om te reflecteren over hoe de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding zo kwaliteitsvol mogelijk vorm kan krijgen.

In het vorige hoofdstuk concludeerden we dat er nog werk aan de winkel is om het leersteunbeleid en de kernopdrachten te laten sporen met de verwachtingen die Vlaanderen stelt. Omdat we met deze bevindingen uit onze erkenningsonderzoeken ontwikkelingsgericht aan de slag willen gaan, formuleren we tot slot enkele aanbevelingen om de onderwijspartners te versterken in hun aanpak. Samenwerking, gedeelde verantwoordelijkheid en gezamenlijke inspanningen zijn hierbij de rode draad. De aanbevelingen voor de verschillende onderwijsactoren zijn nauw met elkaar verbonden en kunnen elkaar positief beïnvloeden. We ambiëren hierbij geen volledigheid maar focussen op wat in onze ogen essentiële hefboomen zijn om de kwaliteit van de leersteun te versterken.

6.1 Aanbevelingen voor de leersteuncentra

Ga in gesprek met scholen, PBD's en CLB's als leersteuntrajecten zich op niveau van de brede basiszorg of de verhoogde zorg situeren

De leersteuncentra benadrukken dat de brede basiszorg en verhoogde zorg op scholen vaak nog versterkt kan worden. Het is belangrijk om te waarborgen dat de leersteuntrajecten zich niet situeren op deze zorgniveaus zodat de leerondersteuners verder kunnen bouwen op de fase van verhoogde zorg. Daarom is het belangrijk om hier voortdurend over in gesprek te gaan met de verschillende partners, waaronder de PBD's, CLB's en vooral de betrokken scholen.

Zet in op de coachende rol en vaardigheden van de leerondersteuners

We stellen vast dat bij de leersteun op maat van de leraar, de leerondersteuners een zekere terughoudendheid ervaren om leraren bewust competentier te maken in de begeleiding van leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften. Het is aangewezen dat leersteuncentra nog actiever inzetten op de coachende rol-vaardigheden van hun leerondersteuners, om zo effectiever bij te dragen aan de versterking van de handelingsbekwaamheid van leraren.

Werk een evenwichtig professionaliseringsaanbod op maat uit

De diverse achtergronden van de (beginnende) leerondersteuners resulteren in uiteenlopende professionaliseringsbehoeften, zoals het verbreden van onderwijskundige, handicapspecifieke, inclusie- en coachingsvaardigheden. Evenwicht en maatwerk zijn hierbij sleutelwoorden.

Werk structureel samen met externe partners voor laag prevalentie doelgroepen

Voor de leersteuncentra die alle types begeleiden is het aan te raden om voor de laag prevalentie doelgroepen structurele samenwerkingsverbanden aan te gaan met externe partners om de handicapspecifieke expertisedeling blijvend te verdiepen en up to date te houden.

Betrek ouders actief bij alle fasen van het leersteuntraject

In overeenstemming met het decreet op leersteun, moet het leersteuncentrum een beleid ontwikkelen dat ook de betrokkenheid van ouders bevordert. Het vormt een aanbeveling om ouders een nog actievere rol te laten spelen in alle fasen van het leersteuntraject.

Bouw een kwaliteitsvol BVH-beleid uit

Het voeren van een beleid op de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne is voor de centra een grotendeels nieuwe opdracht. Centra moeten het BVH-beleid nog sterker uitbouwen met aandacht voor de veiligheid op de lesplaatsen en het informeren van het personeel over het BVH-beleid.

6.2 Aanbevelingen voor de overheid

Neem in de regelgeving op dat leersteuncentra betrokken moeten worden bij het structureel overleg tussen school, PBD en CLB

Van elke school wordt verwacht dat ze op structurele basis overleg organiseert met haar CLB en PBD om de noden op vlak van leerlingenbegeleiding te bepalen en samen aan te pakken. Indien nodig kan het leersteuncentrum van de school hierbij betrokken worden. Gezien de samenhangende aard van het zorgcontinuüm, spreekt het voor zich dat ook de leersteuncentra structureel betrokken moeten worden bij dit overleg.

Zorg voor een nog duidelijkere omschrijving van het onderscheid tussen primaire en secundaire processen

De meeste leersteuncentra gebruiken een deel van de middelen voor primaire processen (leersteun met maximaal effect op de klasvloer) om secundaire processen (directie, coördinatie, administratie) te ondersteunen. Het onderscheid tussen primaire en secundaire processen is daarbij niet altijd helder, vooral wat betreft coaching en schoolteamgerichte ondersteuning.

Monitor de evolutie van de verslagen en de stopzetting van trajecten

Een belangrijk doel van het leersteundecreet is inclusie bevorderen. Het is daarom belangrijk de evolutie van verslagen (aantallen/soort/types/leerlingenprofielen/onderwijsniveaus), het tijdelijk stopzetten (on-hold) van trajecten en het opheffen van verslagen te monitoren en hier zo nodig acties aan te koppelen.

Zet verder in op de versterking van de brede basiszorg en verhoogde zorg in scholen

In veel leersteuncentra zien we momenteel een sterke toename aan leersteuntrajecten. Tijdens het bespreken van de trajecten blijkt dat de zorgvragen van heel wat trajecten zich al te vaak situeren op de fase brede basiszorg en verhoogde zorg, waardoor leerondersteuners geneigd zijn ondersteuning te bieden in deze fasen en niet verder kunnen bouwen op de redelijke aanpassingen uit de fase van verhoogde zorg.

6.3 Aanbevelingen voor de stakeholders (scholen, CLB's, PBD's ...)

Benut maximaal het potentieel van het structureel overleg om met alle partners de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding in zijn totaliteit te versterken

Van elke school wordt verwacht dat ze op structurele basis overleg organiseert met haar CLB en PBD, om zo de behoeften van de school binnen de verschillende fasen van het zorgcontinuüm te bespreken

alsook de rolverdeling vast te leggen. Scholen voor gewoon onderwijs kunnen zo hun competenties om brede basiszorg en verhoogde zorg te bieden zo goed mogelijk ontplooiën, waardoor leerondersteuners zich kunnen focussen op kwaliteitsvolle ondersteuning in de fase van uitbreiding van zorg. In deze context stellen we vast dat scholen nog niet altijd in staat zijn om de vormgeving van een individueel aangepaste curriculum (IAC) in handen te nemen. Ook hier is competentieopbouw dus wenselijk.

Gebruik de leersteunraad om afstemming met alle partners te bevorderen

Elk leersteuncentrum heeft een adviserende leersteunraad, waar diverse partners samenkomen. Via deze raad hebben betrokkenen inspraak in het beleid van het leersteuncentrum. Het vormt een ideaal forum om uitdagingen te bespreken en afspraken te maken over de manier waarop leersteun vorm krijgt.

Investeer als CLB in verslagen die een kwaliteitsvol beeld schetsen van de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de leerling

Heel wat leersteuncentra geven aan dat ze niet altijd voldoende informatie kunnen halen uit de verslaggeving van de CLB's. Ook de onderwijsinspectie heeft tijdens de erkenningsonderzoeken aanzienlijke kwaliteitsverschillen in deze verslagen geconstateerd. Het strekt tot aanbeveling dat de CLB's hun verslaggeving kritisch evalueren in functie van de beeldvorming van onderwijs- en ondersteuningsbehoeften.

6.4 Aanbevelingen voor de onderwijsinspectie

Volg de kwaliteit(sontwikkeling) op binnen de leersteuncentra

De resultaten van de erkenningsonderzoeken maken duidelijk dat het nodig is om als inspectie de vinger aan de pols te houden in de centra. Om aandachtspunten zoals het leersteunbeleid, de handelingsplanmatige aanpak bij de leraar- en schoolteamgerichte leersteun, en het leersteuntraject op maat van de leraar op te volgen.

Zet stappen in de richting van het geïntegreerd doorlichten van scholen, CLB's en leersteuncentra

Om leerlingen kwaliteitsvolle leersteun te bieden, is een nauwe samenwerking tussen scholen, CLB's en leersteuncentra essentieel. Elk van hen beïnvloedt elkaars werking, met ieder hun eigen verantwoordelijkheden. Het in samenhang doorlichten van alle betrokken instellingen, zou de onderwijsinspectie in staat stellen om de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding in zijn totaliteit te beoordelen. Op deze manier kan de onderwijsinspectie ook de effectiviteit van de samenwerkingsinspanningen nauwkeurig evalueren.

Maak tijdens de doorlichtingen ruimte voor observatie van leersteun in de klas

De onderwijsinspectie voerde dit erkenningsonderzoek uit op basis van documentenstudie, gevalstudies en gesprekken, maar miste de mogelijkheid om de leersteun effectief in de school waar te nemen. In de toekomst zou de onderwijsinspectie in het kader van de doorlichtingen van leersteuncentra de leersteun moeten kunnen observeren in de klas, zodat ze de kwaliteit van de leersteun nog betrouwbaarder kan onderzoeken.

Versterk het toezicht op de vormgeving van de IAC's

We merken op tijdens de erkenningsonderzoeken dat leerlingen met een IAC-verslag niet steeds alle kansen krijgen op inclusie, omdat scholen er nog niet altijd in slagen hun verantwoordelijkheid op te nemen om individueel aangepast curriculum (IAC) kwaliteitsvol vorm te geven en uit te rollen, zodat

het effectief een leerprogramma op maat van de leerling wordt. Het is belangrijk om als onderwijsinspectie hier in de toekomst gericht op toe te zien.