Een kader voor kwalitatieve onderwijsondersteuning

Beno SCHRAEPEN

Met de invoering van het ondersteuningsmodel (2017), werd een onmisbare schakel geïnstalleerd voor meer inclusief onderwijs in Vlaanderen. De meer dan 2500 ondersteuners vormen een nieuwe groep onderwijsprofessionals die een nieuwe dimensie toevoegen aan het onderwijsveld. Ze maken deel uit van de eerste ondersteuningscirkel van leerling, leerkracht en/of schoolteam, naast de SES- en zorguren toegekend aan de school, CLB-medewerkers en pedagogische begeleiders.

'Ondersteuning' en 'ondersteunen' zijn nieuwe concepten in het Vlaamse onderwijs. De enige houvast zijn het wetgevend kader en de ervaringen uit het geïntegreerd en buitengewoon onderwijs. Het ontbreekt voorlopig echter aan theoretische basis en/of concrete aanknopingspunten. Wat houdt ondersteuning in en wat geeft richting? Wat moet de ondersteuner kennen en kunnen? Welk mandaat krijgt of neemt de ondersteuner? ...

Enkele Antwerpse ondersteuningsnetwerken worden vier jaar gevolgd in het kader van het praktijkgericht onderzoek 'Ondersteuning ondersteunen' (O2)[1]. Een multidisciplinair onderzoeksteam met onderzoekers uit verschillende kennisgebieden binnen de Artesis Plantijn hogeschool (onderwijs, sociaal werk, orthopedagogie en ergotherapie), volgt hoe ondersteuningsnetwerken zich organiseren en de ondersteuning tot op de klasvloer wordt gebracht.

In dit artikel expliciteren we een aantal vooraannames die onderwerp zijn van verdere studie gedurende de komende onderzoeksjaren. Geïnspireerd door gesprekken met ondersteuners en netwerken, introduceren we een kader voor kwalitatieve onderwijsondersteuning. Daarnaast geven we weerklank aan bezorgdheden en stellinginnames van ondersteuners maar we ambiëren geen representativiteit. De vragen en bekommernissen zijn geformuleerd vanuit het perspectief van de ondersteuning/ondersteuner en niet vanuit de leerkracht, ouders of leerling.

Het zorgcontinuüm stuurt de ondersteuning

Voor de ondersteuning op de werkvloer is er vooralsnog weinig houvast: er is het zorgcontinuüm en het handelingsgericht kader. Het zorgcontinuüm is ons onderwijsveld binnengeslopen samen met de concepten handelingsgerichte diagnostiek (HGD)[2] en handelingsgericht werken (HGW)[3] die werden opgenomen in het M-decreet[4]. De school bouwt een zorgcontinuüm uit rond drie fasen en organiseert, volgens de principes van HGW, samen met CLB en ouders de nodige zorg voor de leerlingen.

Naast de inzet van middelen voor schoolinterne zorg, bepaalt het zorgcontinuüm ook wanneer externe ondersteuning via het ondersteuningsmodel[5] wordt ingeschakeld. In het zorgcontinuüm zijn twee slagbomen voorzien die ondersteuning activeren mits het geschikte toegangsbewijs: een gemotiveerd verslag voor externe ondersteuning, een (inschrijvings)verslag voor een individueel aangepast curriculum(IAC) of school buitengewoon onderwijs (bo). Een school kan beroep doen op het ondersteuningsnetwerk (ONW) voor een ondersteuningsvraag die past binnen het type basisaanbod, type 3 en/of 9. Voor de ondersteuning van leerlingen met een verslag voor type 2, 4, 6 en 7[6] werkt een school samen via een bilaterale samenwerking met een school bo naar keuze die dat type-onderwijs aanbiedt. De scholen bo kunnen zich aansluiten bij een ondersteuningsnetwerk maar zijn hiertoe niet verplicht.

Het zorgcontinuüm stroomlijnt dus vooral hoe en wanneer middelen worden ingezet en biedt weinig inhoudelijke houvast aan de ondersteuning binnen elke fase. Als beleidsinstrument mist het bovendien elke wetenschappelijke basis. Kwaliteitsvolle ondersteuning is niet gebaat met nattevingerwerk.

	Wie is allemaal betrokken?	Wat is de rol van het CLB?	Welke ondersteuning is er?
BREDE BASISZORG Fase 0	Leerkracht, zorg- en/of schoolteam Leerling & Ouders	Van informerend, adviserend naar betrokken via HGD	Schoolintern (collega's, zorg, directie, ...) en/of Schoolextern (bv. PBD, CLB, ...)
VERHOOGDE ZORG Fase 1			
UITBREIDING VAN ZORG Fase 2	Leerkracht, zorg- en/of schoolteam Leerling & Ouders CLB & Ondersteuningsmodel	Noodzakelijk want Gemotiveerd verslag of Verslag	Schoolintern/-extern en Ondersteuner (ONW of school BO) Team-, leerkracht-, en/of leerlinggericht
IAC (of BUO) Fase 3			

Tabel 1 Het zorgcontinuüm vanuit het perspectief van ondersteuning.

Een model vanuit ondersteuningsperspectief

Ondersteuning op de werkvloer vraagt duidelijk meer handen en voeten dan het zorgcontinuüm biedt. We vatten de eigenheid van ondersteuning samen in vijf dimensies.

Dimensie 1: de leercontext als vertrekpunt

John Hattie omschrijft de leercontext als daar waar het lesgeven van de leerkracht zichtbaar wordt voor de leerling en het leren van de leerling zichtbaar voor de leerkracht.[7] De interactie tussen leerling en leerkracht wordt beïnvloed door verschillende elementen. Er is de leerling met een bepaalde aanleg, persoonlijkheid, ervaringen en thuiscontext, die in een specifieke klas- en schoolcontext terechtkomt samen met zoveel andere unieke leerlingen. Hoe de leeromgeving in zijn geheel wordt vormgegeven is afhankelijk van de leerkracht(en), het schoolteam en -beleid: de creativiteit, bekwaamheid, ervaring en persoonlijkheid van de leerkracht; de samenstelling, samenwerking en sfeer binnen het schoolteam; de zorg voor leerlingen binnen de klas en school, de schoolcultuur en het beleidsvoerend vermogen van de directies en de samenwerking met ouders en externen (bv. CLB, PBD, ...).[8] Het gemeenschappelijk curriculum of IAC bepaalt de weg, de eindtermen of ontwikkelingsdoelen en de richting.

Afb 1 Dimensie 1 De context als vertrekpunt van de ondersteuning

Kwaliteitsvol onderwijs binnen een zorgzame school

Elke school heeft de opdracht om het onderwijsaanbod maximaal af te stemmen op de ontwikkeling van de leerlingen en daarvoor al het nodige te doen. In het zorgcontinuüm valt dit onder het aanbieden van brede basiszorg en verhoogde zorg.

Brede basiszorg omvat de zorg voor elke leerling, proactief en preventief. De school creëert krachtige leeromgevingen[9] i.f.v. de ontwikkeling van alle leerlingen. Er is aandacht voor zowel de (socio-economische) context- als voor leerlingenkenmerken (sterktes en beperkingen). De diversiteit in de klas is een meerwaarde binnen een krachtig leerproces.[10] De leerkrachten hebben hierbij een belangrijke rol; zij nemen dit mee in het klasmanagement en de leeractiviteiten. Er wordt gevarieerd en gedifferentieerd in methoden, instructie, materialen en toetsen. Voor sommige leerlingen biedt deze leer- en opvoedingsomgeving (klas) niet alle mogelijkheden en is er iets extra nodig nl. *verhoogde zorg*. Deze leerlingen vragen specifieke aanpassingen aan de leeromgeving omdat andere leerdoelen en onderwijsbehoeften aan de orde zijn. Dit gebeurt in overleg met, of vanuit de deskundigheid binnen de school (zorgteam of leerlingbegeleiders, andere collega's). Leerling en ouders zijn bij voorkeur betrokken, het CLB (sowieso betrokken bij het handelingsgericht traject) en de pedagogische begeleidingsdiensten (PBD) kunnen geconsulteerd worden.

Tot zover hangt alles af van de professionaliteit van de leerkracht en het schoolteam. Inspelen op de onderwijsbehoeften van elke leerling vraagt o.a. een goed zicht op de ontwikkeling van de leerlingen, een uitgebreide didactische kennis (lesmethodieken, differentiatie, universeel ontwerp van leren, klasmanagement, ...), een open en creatieve houding om deze kennis flexibel te kunnen toepassen en een voortdurende professionalisering terzake en dit binnen een schoolcontext die de leerkracht en leerling ondersteunt.

Het is niet meer of minder dan wat een school moet bieden: kwaliteitsvol en zorgzaam onderwijs. Wat hier al dan niet mogelijk is, zal bepalen of er uitbreiding van zorg nodig is vanuit het ondersteuningsmodel.

Aanmelding

Via een gemotiveerd verslag (of verslag) wordt een ondersteuningsvraag aangemeld bij een ondersteuningsnetwerk. Binnen een kwaliteitsvol en zorgzaam onderwijs gaan volgende stappen hieraan vooraf:

- de leerling, ouders, zorgteam of leerlingbegeleiding zijn betrokken;
- om de leeromgeving te versterken of aan te passen is er al advies gevraagd aan CLB en/of PBD of beroep gedaan op interne deskundigheid binnen de school;
- er loopt een handelingsgericht traject of dat is gestart;
- in samenspraak zijn eventueel redelijke aanpassingen voorzien;
- de school heeft alle interne (of zelfs externe) hulpbronnen en deskundigheid geactiveerd.

Toch is ondersteuning gewenst omdat de schoolcontext niet de nodige deskundigheid en kwaliteit kan ontwikkelen om tegemoet te komen aan het leren van de leerling binnen de context van die klas, met die leerkracht binnen die school. Kort samengevat: de inclusie van die leerling is in het gedrang.

Dimensie 2: Inclusie als uitgangspunt en doel van ondersteuning

Inclusief onderwijs houdt in dat binnen een reguliere schoolcontext elke leerling, ongeacht zijn beperkingen, kan leren en volwaardig deelnemen. Het streven naar meer inclusief onderwijs is de bestaansreden van de externe ondersteuning. De ondersteuner staat voor de moeilijke opdracht om de (school)context rond een leerling mee te nemen in een inclusief discours en een meer inclusieve leeromgeving te creëren. De primaire focus van de ondersteuning is dat de leerling dan binnen die context tot leren komt. Meer middelen voor, en focus op, ondersteuning zijn weliswaar geen garantie voor meer inclusief onderwijs. In het verleden zagen we het aantal leerlingen in het BO stijgen ongeacht of dankzij de invoering van de zorg- en gok-uren in het kader van de zorgverbreding. Een gelijkaardige evolutie is nu merkbaar en is enkel te vermijden door in de ondersteuning inclusie centraal te plaatsen.

Beeldvorming

Ondersteuning is nodig: wanneer er niets zou gebeuren dreigt de leerling uit de klas- en/of schoolcontext te vallen. Dat moet blijken uit het gemotiveerd verslag dat al een resultaat is van een gelopen handelingsgericht traject. Het niveau waarop een ondersteuner binnenstapt is bij voorkeur het school- en klasniveau en niet per definitie het leerling- of leerkrachtniveau, ook al wordt dat de focus van de uiteindelijke ondersteuning. Een analyse van de leercontext, en hoe de aanmeldingsvraag en het gemotiveerd verslag zich hiertoe verhoudt is noodzakelijk: Hoe is het handelingsgerichte traject gelopen? Hoe krijgt kwaliteitsvol onderwijs vorm in de klas, in de school? Welke ondersteuning werd reeds gerealiseerd? Welke aanpassingen werken of niet, waarom wel of niet? ...

Dat de inclusie van de leerling in het gedrang is, is de aanleiding voor de ondersteuning, geeft de richting en is de toetssteen voor een geslaagd ondersteuningstraject. Het is start- en eindpunt van de ondersteuning en beïnvloedt het gehele proces.

Onvoldoende of ontoereikend?

Na de analyse van de beginsituatie komen de betrokkenen tot de volgende vraag: Is wat er voor de leerling binnen de school en klas gebeurt ontoereikend of eerder onvoldoende?

Ontoereikend houdt in dat er voldoende kwaliteitsvol en zorgzaam onderwijs is binnen de school, maar die volstaat niet om de leerling volwaardig tot leren te brengen. De betrokkenen zien het niet of kunnen niet bieden wat nodig is. Er is aanvullende of extra deskundigheid nodig. De interventies van de ondersteuning hebben als focus de context voor die leerling meer inclusief te maken en kunnen zich richten op het schoolteam, de leerkracht, de klas en/of leerling. Externe ondersteuning rendeert het meest wanneer die zich kan enten op een voldoende kwaliteitsvol en zorgzaam onderwijs, zodat ze deze kan beïnvloeden en versterken en ze (op termijn) eventueel overbodig wordt. Maar dat is niet altijd de realiteit.

Ondersteuningsnetwerken binnen het O2-onderzoek melden dat er grote verschillen zijn in hoe kwaliteitsvol en zorgzaam onderwijs (fase 0 en 1) binnen een school vorm krijgt. Niet altijd worden alle nodige stappen doorlopen om tot een gefundeerde aanmelding te komen. Een schoolcontext biedt soms minder dan verwacht wordt. Samen met de school en het CLB kan men vanuit de ondersteuning vaststellen dat de brede basiszorg en zorg binnen de school *eerder onvoldoende* is. Binnen fase 0 en 1 zijn nog heel wat mogelijkheden niet aangeboord. Er bestaat hiervoor (nog) geen standaard maar het kan o.a. slaan op het versterken van de professionaliteit en competenties van de leerkracht, een andere klasorganisatie, de samenhang met de andere leerlingen, en betere ondersteuning van de leerkracht door het schoolteam, de interactie en samenwerking met ouders en/of deskundigen binnen en buiten de school, de visie en kennis over inclusief onderwijs... De ondersteuner en CLB-medewerker kunnen dit aanvullen vanuit de eigen professionele kennisbasis en/of ervaringen met goede praktijk uit andere scholen.

GON 2.0

Een school roept externe ondersteuning in wanneer ze het niet haalt met de deskundigheid en zorg binnen de school. De nood aan ondersteuning spiegelt in die zin mogelijke tekorten van de schoolcontext. De ondersteuner begeeft zich hier op glad ijs. Volgens het wettelijk kader is het niet aan de ondersteuning om de problemen m.b.t. de schoolinterne zorg op te lossen, noch het gebrek aan deskundigheid van het schoolteam of de CLB-medewerker te compenseren. Een ondersteuner heeft hierin geen mandaat.

Maar kan de ondersteuner zich zomaar terugtrekken wanneer de ondersteuningsvraag een gebrek aan kwaliteit en zorg verhult? Officieel wel, professioneel en menselijk niet. De ondersteuner kan niet anders dan zich engageren. Het is niet omdat de ondersteuningsvraag niet past binnen het zorgcontinuüm fase 2, dat de vraag naar ondersteuning minder terecht is.

In het beste geval gaat de schoolcontext mee met de ondersteuning die dit proces via concreet gerichte interventies op klas-, leerkracht- en schoolniveau kan faciliteren. Maar dit wordt niet altijd toegelaten. Een leerkracht, schoolteam of directie stapt hier niet zomaar in mee. Bovendien ligt de regie voor het ondersteuningstraject bij de school en/of CLB, de ondersteuning is hiervan afhankelijk. Sommige ondersteuners geven aan dat ze enkel mogen ondersteunen op leerlingniveau. Sommigen moeten samen met de leerling de klas uit. Anderen merken op dat hun interventies de basiszorg en verhoogde zorg niet overstijgen, ze worden geoutsourcet aan de ondersteuner. De meerwaarde van het ondersteuningsmodel wordt dan niet gerealiseerd, ondersteuning blijft hangen in een GON 2.0 versie.

Dimensie 3: De ondersteuningsvraag als inclusievraagstuk

De ondersteuningsvraag die uit het gemotiveerd verslag blijkt, is niet noodzakelijk dezelfde als die waar de ondersteuning concreet mee aan de slag gaat. Achter de aanmeldingsvraag schuilen vaak een hele-

boel andere vragen die pas zichtbaar worden na het aftoetsen van de beeldvorming. Waarop dient ondersteuning zich nu te richten en wat is nodig om vervolgens de ondersteuning concreet vorm te geven?

De ondersteuningsvraag ontstaat in interactie

Ondanks een handelingsgericht traject blijft een ondersteuningsvraag vaak hangen in het omschrijven van de gevolgen van een specifieke beperking, stoornis of problematiek van een leerling. Een gemotiveerd verslag bevat meer informatie over de leerling dan over de leercontext. Enkel de leerling als vertrekpunt nemen doet de context onrecht aan. Een ondersteuningsvraag ontstaat nl. in de interactie tussen leerlingspecifieke kenmerken (het cognitieve, het socio-emotionele, de persoonlijkheid, de aanleg, ...) en de leeromgeving (klas, leerkracht, instructie, didactiek, toetsen, curriculum, ...). Het is eigen aan een inclusief perspectief om blijvend de verbinding te zoeken met de context en de relaties die haar definiëren. Omdat de context steeds verandert of evolueert vraagt het een voortdurende vertaling van de vraagstelling.

Van vraag naar antwoord

Het antwoord op de ondersteuningsvraag krijgt vorm door zich niet enkel vast te pinnen op bepaalde leerlingkenmerken maar net te onderzoeken waar die interactie stokt. Hiertoe verruimen we de beeldvorming van "Wat heeft die leerling nodig?" naar "Wat hebben leerkracht, leerlingen én die leerling binnen die context nodig?". Een inclusieve visie voegt contextvragen toe, zoals bv. 'Wat is al aanwezig dat het leren bevordert?', 'Hoe wordt leren zichtbaar?', 'Hoe wordt omgegaan met verschillen?' 'Hoe kan de leerling evenwaardig deelnemen aan de leeractiviteiten?', ...

De ondersteuningsvraag is niet enkel een doel op zich maar houdt altijd de uitnodiging in tot het samen creëren van een meer inclusieve leeromgeving voor alle leerlingen. De concrete ondersteuning is bij voorkeur ingebed in de klascontext en geënt op fase 0 & 1. Wanneer dit als de exclusieve taak van de ondersteuner beschouwd wordt, blijven we opnieuw hangen in een GON 2.0 versie.

Dimensie 4: Samen, in co-creatie.

Hoe gaan we inclusiegericht met een specifieke ondersteuningsvraag in die specifieke context aan de slag? Hoe de ondersteuning er uiteindelijk uitziet, welk traject er gelopen wordt, is niet de verantwoordelijkheid van de ondersteuner alleen. 'Samen' is een noodzakelijke voorwaarde tot kwaliteitsvolle ondersteuning. Het meeste kans op slagen heeft ondersteuning wanneer het samen met de leercontext (school en thuis) wordt vormgegeven, uitgevoerd en opgevolgd.

Samen starten is half gewonnen

De leerkracht heeft de regie over de klas, over welke leerinhouden, leerstrategieën en leerdoelen worden aangereikt. Samen met alle betrokkenen (o.a. zorgteam, CLB, ouders, de leerling ...) verkennen leerkracht en ondersteuner de ondersteuningsvraag vanuit een inclusieve visie en onderzoeken ze een mogelijk aanbod of eventuele aanpassingen. Ouders, collega's en andere leerlingen kunnen hier noodzakelijke informatie en inzichten aanleveren. Dit alles krijgt vorm in een ontwikkelings- of handelingsplan rond de leerling. De vraag hoe dit kan ingepast of vertaald worden naar die leerkracht, die leeromgeving en die klascontext mag hierin niet ontbreken.

Samenwerken, coachen, begeleiden, samen leren

Hoe sneller we de juiste werkvorm vinden in de ondersteuning, hoe efficiënter we aan de slag kunnen. Om te ondersteunen zijn we beperkt in benaderingen die we kunnen hanteren. In onderstaande tabel maken we onderscheid tussen vier vormen afhankelijk van vraag en focus: begeleiden, coachen, samenwerken, samen leren. Ze slaan zowel op de ondersteuning van de leerling, leerkracht als het team.

		Focus op	
		Doel	Proces
Vraag naar	Expertise	**Begeleiden**	**Coachend**
	Partnerschap	**Samenwerken**	**Samen leren**

Tabel 2 Hoe ondersteunen?

We kunnen er niet rond, de ondersteuner wordt erbij geroepen omwille van extra, andere of veronderstelde deskundigheid. In functie van een effectieve ondersteuning is het belangrijk om dit snel te herkennen. Expertise delen en inzetten is de meest 'evidente' vorm van ondersteuning.

- *Begeleiden: expertise doelgericht inzetten*
  Er wordt beroep gedaan op de specifieke expertise van de ondersteuner. De leercontext vraag informatie, specifieke methodes, aanpassingen aan de leeromgeving, inzet van hulpmiddelen of -bronnen... De doelen en wat nodig is, zijn helder en duidelijk. Op een relatief korte termijn kunnen oplossingen en interventies de context vooruit helpen. De ondersteuner geeft input, in de leercontext gaan ze ermee aan de slag, samen wordt geëvalueerd wat werkt en wat niet. Soms ontstaan hier nieuwe vragen, die meer aandacht vragen op de lange termijn.
- *Coachend: expertise procesgericht inzetten*
  Coachend aan de slag gaan veronderstelt in proces gaan en dus een engagement op langere termijn. Vanuit de expertise van de ondersteuning wordt de leerkracht, het team, de leerling meegenomen in een (reflectief) leerproces. Centraal staat wat we kunnen leren over wat er op de klasvloer gebeurt. Voorwaarden zijn dat de ondersteuner beschikt over vaardigheden om iemand tot reflectie te brengen, dat dit gebeurt met de nodige omzichtigheid, vanuit een veilige relatie en dat er voldoende motivatie is tot leren. Een coachende houding is gericht op het versterken van de professionaliteit van de leerkracht en het team en/of het leerproces van de leerling.

Natuurlijk staat of valt de ondersteuning met een goede samenwerking en is er de verwachting dat de onderwijspraktijk verbetert. In zekere zin kleeft samenwerking en samen leren aan elke rol of werkvorm. Vanuit de focus op co-creatie nemen we in de volgende twee rollen dit expliciet als uitgangspunt.

- *Samenwerken: in partnerschap doelgericht aan de slag*
  De doelen zijn helder, de weg is onduidelijk. De ondersteuningsvraag is van die aard dat er geen pasklare antwoorden zijn. Zowel leerkracht als ondersteuner moeten hun expertise aanwenden om nieuwe kennis te construeren binnen de leercontext. Enkel wanneer ze elkaar zien als partner in het streven naar kwaliteitsvol onderwijs, kan er geëxperimenteerd

worden i.f.v. die concrete doelstelling. Bijsturing en evaluatie veronderstelt omgaan met feedback. Hiervoor is er een groeiend vertrouwen nodig tussen alle partijen wat net de basis vormt voor het partnerschap.

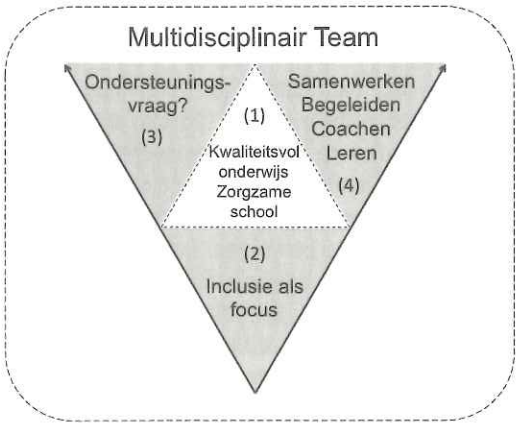
- *Samen Leren: in partnerschap nieuwe inzichten ontwikkelen*
  Samen leren is het vertrekpunt van de ondersteuning. Sommige ondersteuningsvragen dragen zo'n complexiteit in zich dat zeer onduidelijk is wat te doen en gepaste kennis niet voor handen is. Van sommige leerlingen weten we dat ze hun hele schoolcarrière ondersteuning nodig hebben en dat we voortdurend zullen moeten bijsturen. Samen in een leerproces stappen biedt dan enig soelaas. Proberen, experimenteren, falen, evalueren, reflecteren en hieruit nieuwe inzichten ontwikkelen die ons vooruit kunnen helpen. Inclusief onderwijs uitvinden terwijl we het doen. Elkaar als gelijkwaardige partners zien is een noodzakelijke voorwaarde.

Ondersteuning vanuit een multidisciplinair team

Ook de ondersteuner staat er niet alleen voor. Eén van de fundamentele verschillen met de vroegere GON-werking is dat de ondersteuning is georganiseerd in netwerken, en netwerken in teams. In deze ondersteuningsteams werken diverse professionals voor het eerst intensief samen: leerkrachten (buiten)gewoon onderwijs, voormalige GON- en ION-begeleiders paramedici (logopedisten, ergotherapeuten, kinesisten), orthopedagogen ...

Om tot een goede beeldvorming te komen, is het net de kracht van het team dat ze de ondersteuningsvraag benaderen vanuit de expertise uit verschillende kennisgebieden die rond de tafel zitten. Wat kan elke ondersteuner binnen een team op tafel leggen vanuit zijn professionele achtergrond of ervaringen om de ondersteuning concreet en op maat vorm te geven? Heeft het team de nodige expertise en zo niet, hoe en waar kunnen ze die vinden? ...

Ook hier loert de valkuil van een GON 2.0 achter elke hoek. Het is makkelijker en minder tijdrovend om een specifieke ondersteuning(svraag) zonder meer te laten opnemen door een oud GON-begeleider met de gepaste ervaring, die enkel dan op het team terugvalt wanneer het niet lukt. Knowhow en expertise blijven zo persoonsafhankelijk. Een kwaliteitsvolle ondersteuning is altijd gebaat met een doorgedreven multidisciplinaire benadering waarbij specifieke en opgebouwde expertise binnen de ondersteuningsteams en -netwerken wordt geactiveerd, gezocht, gedeeld en zelfs ontwikkeld.



Afb 2 Vijf dimensies voor onderwijsondersteuning

De weg is ingeslagen

Met de invoering van het ondersteuningsmodel, is een noodzakelijke stap gezet in de evolutie naar meer kwaliteitsvol onderwijs voor elke leerling. De netwerken, teams, ondersteuners zijn nog even hard zoekende als alle andere betrokkenen. Op korte tijd hebben de netwerken al enige expertise opgebouwd maar er heerst nog wat onwennigheid, onduidelijkheid en onzekerheid tussen de vertrouwde onderwijscontext en deze nieuwe partner. Ondersteuners hebben weinig mandaat, worden soms te laat of te vroeg ingeroepen en worden hierbij niet echt geholpen door de vaagheid van wat een zorgcontinuüm inhoudt. Ondersteuning en kwaliteitsvol onderwijs riskeren zo te weinig als een gezamenlijke verantwoordelijkheid te worden gezien. In deze transitiefase wordt de ondersteuning ook niet echt geholpen door de heersende (politieke) onduidelijkheid. Niet iedereen is mee met het belang en de visie van inclusief onderwijs, stoornissen en diagnoses zijn nog te veel het vertrekpunt en het bo is terug stijgende.

Een ondersteuner moet ondertussen een nieuwe kennisbasis ontwikkelen: Wat betekent ondersteunen naar inclusie? Wat is hiervoor nodig? Hoe nemen we hier iedereen in mee? ... Inclusief onderwijs is het start- en eindpunt van de ondersteuning, maar (nog) niet alle betrokkenen zijn hierin mee. Ondersteuning vertrekt vanuit andere principes dan het vroegere GON en kan een grotere meerwaarde betekenen voor de gehele school. Het is belangrijk om dan niet te blijven hangen in een GON 2.0 versie nl. enkel leerlinggerichte ondersteuning geparkeerd bij de ondersteuner. Het gepresenteerde model met vijf dimensies is een poging om hier voorbij te geraken en de nieuwe (onderwijs)ondersteuners te ondersteunen.

Beno SCHRAEPEN
beno.schraepen@ap.be
Onderzoeksgroep O2*
* Maken deel uit van de onderzoeksgroep O2:
Deborah Davits, Brenda Froyen, Freya De Zutter, Hilde Maelstaf,
Beno Schraepen, Nathalie Van Ceulebroeck

NOTEN

1. Het multidisciplinair PWO O2 is gefinancierd met onderzoeksmiddelen van de Artesis Plantijn Hogeschool.
2. Pameijer, N. K., & Beukering, J. T. E. . (2006). Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Leuven: Acco.
3. Pameijer, N. K. (2017). Handelingsgericht werken: Samenwerken aan schoolsucces. Den Haag: Acco.
4. Zie: Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (M-decreet), 2014.
5. Zie: Omzendbrief ondersteuningsmodel in het basis- en secundair
6. Type 2 verwijst naar leerlingen die aangepast onderwijs nodig hebben i.f.v. een verstandelijke beperking, type 3 slaat op aangepast onderwijs voor leerlingen met gedrags- en emotionele problemen, type 4 richt zich op aanpassingen i.f.v. fysieke beperkingen, type 6 op ondersteuningsvragen a.g.v. auditieve beperkingen, type 7 op aanpassingen i.f.v visuele beperkingen en type 9 op ondersteuningsvragen a.g.v. normaal begaafde leerlingen binnen het autismespectrum.
7. Hattie, J. (2015). Leren zichtbaar maken. Sint-Niklaas: Abimo.
8. Schraepen, B., Lebeer, J., Vanpeperstraete, L. & Hancké, T. (2010). Hefbomen in draagkracht van scholen en leerkrachten een verkenning van het draagkrachtbegrip in het onderwijs. Zorgbreed 30, 2-14
9. Het concept 'krachtige leeromgeving' werd onder meer geïntroduceerd door het Centrum voor Taal en Onderwijs, Leuven (http://www.cteno.be/?idWs=15) in het kader van taalontwikkelend lesgeven.
10. Vanhove, G., (2014) Krachtig onderwijs binnen een brede basiszorg. Brede basiszorg volgens het M-decreet, School + Visie, aug-sep, p. 14-16