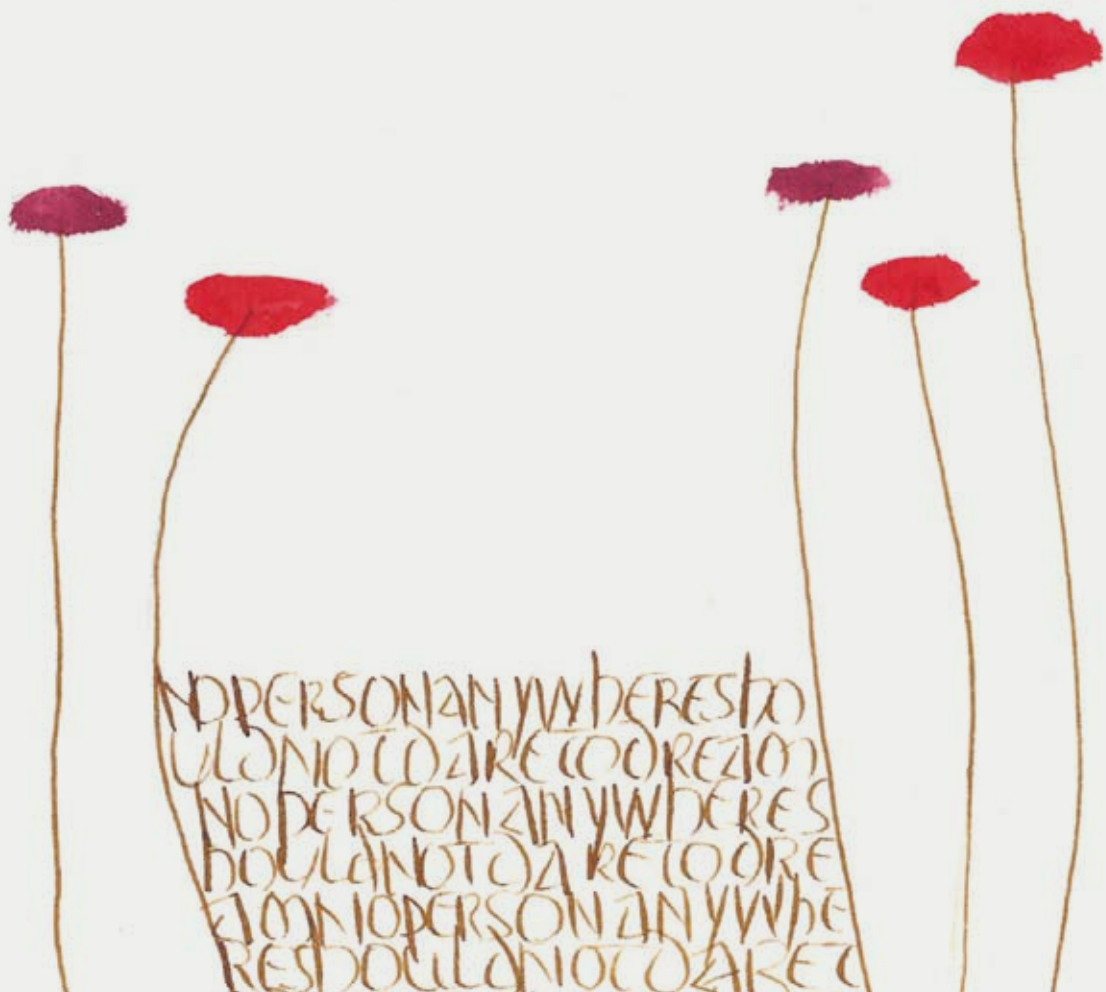


Het creëren van ondersteuning voor kinderen met een beperking in klassen van het reguliere onderwijs: van een expertmodel naar een partnerschapsmodel.

| Kathleen Mortier |



Promotor:

Prof. dr. G. Van Hove

Co-promotor:

Prof. dr. P. Hunt

Orthopedagogische Reeks Gent, nr. 36, 2010

ISSN; 0779/1046

D/2010/6585/36

Vzw Consultatie- en Begeleidingsdiensten en Orthopedagogische
Observatie- en Behandelingscentrum, J. Guislainstraat 47, 9000 Gent

Cover:

Gerda Bauwens

Covertekst:

citaat uit een brief van N. Mandela aan president B. Obama
bij zijn verkiezingsoverwinning (November 2008).

Lay-out:

dotplus

Contactpersoon:

kathleen.mortier@ugent.be

Inleiding | Maatschappelijk kader en onderzoeksvragen

Deze tekst is de samenvatting van het proefschrift: 'Het creëren van ondersteuning voor kinderen met een beperking in klassen van het reguliere onderwijs: van een expertmodel naar een partnerschapsmodel'.

De doelstelling van het proefschrift kan samengevat worden als het na gaan hoe leerlingen met een verstandelijke beperking op een positieve manier kunnen participeren, leren en interactie gaan in een reguliere klas en welke ondersteuning er nodig is om deze sociale en schoolse participatie te faciliteren. Vooral in te gaan op onderzoeksvragen, schetsen we inclusief onderwijs in een breder maatschappelijk kader. Kinderen groeien op een maatschappij waarin ze in contact komen met diversiteit. Diversiteit in onze geglobaliseerde samenleving manifesteert zich niet alleen op vlak van etnische en socio-economische verschillen maar ook andere verschillen tussen mensen komen meer op de voorgrond. Gender, sexuele voorkeur, leeftijd, fysieke en verstandelijke mogelijkheden, sociale klasse, taal, onderwijsniveau, levensfilosofie, gezinssamenstelling zijn elementen waar mensen zich mee identificeren en worden door Sierens (2007) onder de noemer multi-diversiteit geplaatst. Kinderen die **opgroeien met multi-diversiteit** en leren betekenis geven aan verschillen door in interactie te gaan met elkaar, zijn beter voorbereid op een leven in onze huidige en toekomstige samenleving (Pinxten en De Munter 2006; Sierens 2007).

Vandenbroeck (1999) toont het belang aan van zelfbewuste **meervoudige identiteit** in een hybride, diverse maatschappij. Kinderen construeren meervoudige identiteit omdat ze deel uitmaken van verscheidene referentiegroepen (thuis, school, straat, kerk, scouts, chat, etc.). Ze zijn in staat om met verschillende waarden en normen die in deze verschillende groepen gelden, om te gaan (Soenen 1999). Volwassenen en kinderen met een handicap lopen echter het risico op reductionisme of **eenzijdige interpretatie van hun identiteit** waarbij de beperking overbelicht wordt. Dit leidt tot negatieve gevolgen voor gelijke kansen en een gelijkwaardige plaats binnen die maatschappij (Van Houten 2004).

Hoe de functie van onderwijs geïnterpreteerd wordt, is een maatschappelijk gegeven (Elchardus 1994). Het huidige neo-liberale discours bepaalt de visie op de **finaliteit van het onderwijs** waarbij nu vooral aandacht is voor de *kwalficatie functie* van onderwijs (kennis en vaardigheden doorge-



ven) en te weinig aandacht voor de *socialisatie functie* (manieren om deel te worden van de sociale, culturele en politieke orde) en de *subjectificatie functie* (manieren om onafhankelijk te kunnen zijn van de sociale, culturele en politieke orde) (Biesta 2009). Ook na de Nieuwe Schoolbeweging van begin 20^{ste} Eeuw, blijven homogene groepen, een centrale rol voor de leerkracht, het belang van boekenkennis en een competitief klimaat de belangrijkste kenmerken van onze traditionele scholen. Hierbij past de overtuiging dat iedereen gelijk moet behandeld worden, met andere woorden, er is een grote drempel om verregaand te differentiëren op gebied van verwachtingen, lesmethodes, evaluatie binnen onze scholen.

In vergelijking met andere landen **scoort het Vlaams onderwijssysteem niet goed op vlak van gelijke onderwijskansen** (Eurydice 2005). Dit is te wijten aan de onderliggende visie van meritocratie waarbij toegang tot scholen gelinkt wordt aan talent (watervalstelsel en gesegregeerd speciaal systeem) in plaats van aan menselijke waardigheid en gelijke rechten en uitkomsten (egalitarisme) (Nicaise 2008). Pleitbezorgers zien heterogene scholen niet alleen als manier om kinderen voor te bereiden om competente burgers in een hybride maatschappij te worden maar ook als een manier om meer gelijke kansen te garanderen in scholen (INCLUD-ED 2009).

Hoewel het concept van **heterogene school** zou moeten hetzelfde betekenen als inclusieve school, hangt er aan het concept inclusief onderwijs altijd de connotatie van kinderen met een handicap. Voor deze groep kinderen blijkt het nog moeilijker te zijn om gezien te worden als deel van een brede diversiteit. Dit is te begrijpen vanuit een **geschiedenis van zorg en een steeds verder uitbreidend systeem van specialisatie binnen onderwijs voor kinderen met een beperking in Vlaanderen**. Volgens Giangreco (2004, p. 112) heb je het over inclusief onderwijs als er sprake is van de volgende componenten: a. *heterogene groepen*, waarbij alle leerlingen samen in de klas zitten met een natuurlijke verhouding van aantal leerlingen met een beperking; b. waarbij leerlingen met een beperking even welkom zijn als leerlingen zonder beperking en *er bij horen*; c. *gedeelde activiteiten met geïndividualiseerde doelen*, met andere woorden, leerlingen maken deel uit van dezelfde lessen maar kunnen daarbinnen werken aan geïndividualiseerde doelstellingen; d. de leerlingen met een beperking gebruiken *dezelfde faciliteiten* en hebben toegang tot dezelfde omgevingen als leerlingen zonder beperking en; e. er wordt gewerkt aan een *evenwichtige onderwijservaring* waarbij er naar evenwicht wordt gezocht tussen schoolse en functionele aspecten en sociale/ persoonlijke aspecten van het schoollopen.

Onder druk van **internationale mensenrechtenbewegingen en internationale verdragen, Vlaamse beleidsteksten en praktijk in scholen** krijgt inclusief onderwijs ook vorm voor een beperkt aantal kinderen in Vlaanderen. Het inclusiemodel, meer dan het integratie (of assimilatie) model, blijft echter op grote **weerstand** botsen. Dit kan verklaard worden met het feit dat inclusie, '**pure gastvrijheid**' (Vandenbroeck, e.a. 2009) vraagt waarbij van de 'ander' niet wordt verwacht dat hij zich volledig aanpast aan het systeem. Maar dat er binnen het systeem naar manieren van 'samen zijn' gezocht wordt met de 'ander'. Zeker in een onderwijssysteem gebaseerd op een meritocratische visie is dit een ongekende uitdaging die gepaard gaat met fundamentele veranderingsprocessen. Dit soort verandering vraagt een aanpak die verder gaat dan technische ingrepen en topdown oplossingen. **Fundamentele veranderingen binnen onderwijs** hebben alleen kans tot slagen wanneer ze de kans geven aan leerkrachten er zelf betekenis aan te geven en hun professionele identiteit te ontwikkelen. Daarom slagen veranderingen als ze ingaan op onzekerheden van leerkrachten, visie-ontwikkeling en als ze de complexiteit van de innovaties reduceren (Van den Berg 2004). De leerlingen zelf, ouders, leerkrachten en ondersteuners die samen handelen en betekenis geven aan inclusief onderwijs zijn belangrijke gidsen in het opbouwen van scholen voor alle kinderen. Dit inzicht ligt aan de basis van dit proefschrift.

Een verandering die samengaat met inclusief onderwijs is de verandering van zorg en gespecialiseerd onderwijs naar ondersteuning binnen regulier onderwijs. De invulling van **ondersteuning** is een belangrijke kritische factor voor inclusief onderwijs, dit wordt niet alleen duidelijk uit onderzoek en praktijk in Vlaanderen, maar ook uit internationale literatuur. Daarom werd het de focus van het onderzoek in dit proefschrift.

De onderzoeksvragen die bijgevolg behandeld worden zijn: (1) Wat wordt er verstaan onder 'ondersteuning' volgens internationaal onderzoek en literatuur en volgens de perspectieven van verschillende directe betrokkenen in inclusief onderwijs in Vlaamse scholen? (2) Wat zijn de effecten van het implementeren van 'ondersteuning' op de schoolse en sociale participatie van kinderen met een beperking in reguliere klassen? (3) Hoe kan de ontwikkeling en implementatie van goede ondersteuning bevorderd worden en welke rol spelen de ouders en de kinderen zelf in dit proces? Deze onderzoeksvragen werden behandeld in vier studies.



*Ondersteuning voor kinderen met
een beperking in reguliere klassen:
een verslag van verschillende
perspectieven in Vlaanderen.*



De eerste studie bestaat uit een exploratie van het **ondersteuningsconcept**. Hiervoor werd enerzijds een literatuurstudie ondernomen en werden anderzijds de ervaringen en perspectieven op ondersteuning bestudeerd van de verschillende betrokkenen in Vlaamse inclusieprojecten. De data voor deze studie waren gebaseerd op focusgroepen bij leerkrachten, ouders en ondersteuners, interviews met kinderen en leerkrachten en participerende observaties.

Volgens de definitie van de American Association for Individuals with Developmental Disabilities (AAIDD) (Luckasson 2002: 15; Schalock 2010: 109), betekent ondersteuning: 'de middelen en individuele strategieën die nodig zijn voor de ontwikkeling, het onderwijs, het beroep, de interesses en het persoonlijk welzijn van een persoon met een beperking. Ondersteuning kan gegeven worden door een ouder, een vriend, een leerkracht, een psycholoog, een dokter of door een gepaste persoon of agentschap. Ondersteuning is gericht op het verbeteren van het functioneren van de persoon, het ondersteunen van zelfbeschikking en inclusie in de samenleving en het verbeteren van persoonlijk welzijn van een persoon met een verstandelijke beperking'. Binnen onderwijs kan het gaan over verschillende soorten aanpassingen, hulpmiddelen, ondersteuning door een volwassene of door een medeleerling. Ondersteuning op educatief vlak en op vlak van sociale interacties en gedrag heeft als bedoeling: a) het kind met een beperking te verbinden met wat er gebeurt in de klas, op de speelplaats, in de turnzaal, refter, etc. b) het bevorderen van zijn individueel leerproces en c) het kind te verbinden op sociaal en emotioneel vlak met zijn leeftijdsgenoten.

In de literatuur wordt er veel aandacht besteed aan de **rol van een volwassene ondersteuner** (Werts e.a. 1996; Forlin e.a. 2001; Giangreco e.a. 2001,2003,2004,2005; Riggs & Mueller; York-Barr e.a. Vlachou 2006). Doorheen deze verschillende studies zagen we een aantal terugkerende thema's. (1) Er is vaak een gebrek aan tijd en middelen om kinderen kwaliteitsvolle ondersteuning te bieden. (2) De rol die een ondersteuner moet opnemen is complex en dynamisch en het gaat ook vaak over een nieuwe rol of een nieuw profiel binnen een schoolteam. (3) Ondersteuners voelen zich vaak onvoldoende voorbereid op hun job. (4) In begeleiding van kinderen met een beperking verschuift de focus vlug van een ondersteunende functie naar een leerkrachtenrol omdat wanneer er een ondersteuner aanwezig is de leerkracht de instructie aan de ondersteuner overlaat. (5) Ondersteuners moeten enerzijds bezig zijn met veranderingsprocessen in inclusief onderwijs en weerstanden die hiermee gepaard gaan terwijl ze aan de andere kant het programma tot zijn kleinste detail moeten draaiende houden. (6)



Er worden hoge verwachtingen gesteld naar de ondersteuner vanuit een stoornismodel waarbij hij/zij verwacht wordt antwoorden te hebben op pedagogische vragen vanuit zijn/haar kennis van een stoornis. (7) Er wordt tenslotte voor veel activiteiten terug gevallen op een volwassen ondersteuner terwijl er heel weinig gebruikt gemaakt wordt van ondersteuningsbronnen die al aanwezig zijn op de school.

Deze bevindingen uit de literatuur vulden we aan met wat de kinderen, de leerkrachten, de ondersteuners en de ouders te vertellen hadden over ondersteuning. Vanuit observatie en bevraging bij de **kinderen** leerden we (1) dat er veel soorten ondersteunende interacties zijn tussen de kinderen, (2) dat kinderen met een beperking de ondersteuning die ze krijgen appreciëren en (3) dat de kinderen zo onafhankelijk mogelijk willen functioneren. Vanuit het perspectief van de **leerkracht** leerden we (1) dat een ondersteuner in de klas krijgen in het begin vaak gevoelens van weerstand en onzekerheid teweegbrengt en dat het daarom belangrijk is om een vertrouwensrelatie op te bouwen tussen de leerkracht en de ondersteuner. (2) Een ondersteuner in de klas hebben heeft heel wat positieve implicaties, zoals; geruststelling bij de leerkracht, hulp in de zoektocht naar manieren om het kind te onderwijzen en te betrekken, hulp bij andere leerlingen, hulp bij het managen van de hele groep en kans om ervaringen te delen. (3) De ondersteuningsnood is dynamisch, dit wil zeggen dat er een evolutie is in hoeveel ondersteuning de leerkracht inschat die de leerling nodig heeft. Dit heeft te maken met het zelf leren omgaan met de leerling met een beperking en hierdoor minder hulp van buitenaf nodig achten. De data die verzameld werden vanuit het perspectief van de **ondersteuner** tonen (1) het brede takenpakket van een ondersteuner. Dit houdt onder andere in: aanpassingen maken, sociale interacties en communicatie faciliteren, het kind motiveren, zijn/haar ritme bewaken, klasondersteunend werken, verzorging opnemen, informatie geven en positieve beeldvorming beïnvloeden, brugfiguur zijn tussen school en thuis, participeren in teamoverleg. (2) De uitdaging voor de ondersteuner bestaat erin om zowel afgestemd te zijn op het kind als op het klasgebeuren. (3) Ondersteuners balanceren tussen helpen en niet in de weg lopen. (4) Er werd ook vermeld dat deze positie het risico inhoudt om geïsoleerd te werken. (5) Er zijn hoge verwachtingen ten aanzien van ondersteuners omdat er wordt gedacht vanuit een expertmodel. Van de **ouders** leren we dat (1) ze vaak verantwoordelijk worden gesteld voor het vinden van ondersteuning. Het wel of niet hebben van (een bepaalde hoeveelheid) ondersteuning (door een volwassene) kan bepalend zijn of het kind al dan niet toegang krijgt tot de school. (2) Ouders duiden op het belang van een gedeelde visie rond de invulling van ondersteuning. (3) Daarnaast wordt ook het belang van informeel contact en een positieve sfeer aangehaald



en tenslotte (4) nemen ouders als centrale figuur in het leven van het kind vaak zelf de rol van coördinatie van de ondersteuning op zich. Dit houdt zowel voordelen als nadelen in.

Zowel de literatuur alsook wat we leerden uit de verschillende perspectieven, tonen eerst en vooral de **essentie van ondersteuning binnen inclusief onderwijs maar brengen ook de complexiteit ervan in beeld**. Voor elk van de betrokkenen staat er veel op het spel. De conclusies van deze exploratieve fase van het onderzoek leiden tot **belangrijke aanknopingspunten voor het realiseren van 'goede ondersteuning'**. Een eerste aanknopingspunt is dat we ondersteuning kunnen leren door kinderen te observeren. Kinderen gebruiken niet dezelfde denkwijzen en indelingen als volwassenen en zijn bijgevolg instaat om andere kinderen te laten participeren met creatieve aanpassingen en ondersteuning (Allan 1999). Een tweede aanknopingspunt bestaat erin om na te gaan welke ondersteuningsvormen er allemaal al voorhanden zijn binnen de reguliere schoolomgeving. Een derde aanknopingspunt is de leerkracht zelf die als reflectieve practitioner zijn creativiteit aanboort in het zoeken naar gepaste ondersteuningsvormen. Tenslotte zal er ook moed nodig zijn om de bewandelde paden te verlaten en nieuwe manieren te vinden om onderwijs meer inclusief te maken. Hierbij is een andere kijk op kinderen met een beperking en een ander taalgebruik noodzakelijk.

Mortier, K., Van Hove, G., & De Schauwer, E. 2010. Supports for children with disabilities in regular education classrooms: an account of different perspectives in Flanders. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (6): 543-561.



Met ouders aan de tafel: het creëren van ondersteuning voor kinderen met een beperking in reguliere klassen.

Uit de eerste studie leerden we dat ondersteuning geen vaststaand maar een dynamisch en complex gegeven is dat het best tot stand komt vanuit observatie van de kinderen, het optimaal gebruik maken van middelen die op de school voorhanden zijn, het creatief op zoek gaan naar mogelijkheden en een andere kijk op leerlingen met een beperking. Bij deze elementen aansluitend, vonden we een samenwerkingsmodel waarin het ontwikkelen en implementeren van ondersteuning is gebaseerd op een dynamische en creatieve interactie van mensen die zich engageren voor de inclusie van een kind met een beperking in een reguliere onderwijssetting. De effectiviteit van dit samenwerkingsmodel of Unified Plans of Support (ondersteuningsplannen) was reeds gebleken uit onderzoek uit het buitenland (Hunt et al. 2001, 2002, 2003, 2004).

Ondersteuningsplanning is een groepsproces waarbij betrokkenen die dagelijks met een kind aan de slag zijn, samen een ondersteuningsplan voor een kind ontwikkelen. Het gaat enerzijds over educatieve ondersteuning zoals: aangepaste materialen en aangepaste lesinhoud, aangepaste verwachtingen en aangepaste didactische methodes. Anderzijds gaat het ook over sociale en gedragsondersteuning zoals: sociaal faciliteren door volwassenen, ondersteuning door peers, materialen en media die de interactie bevorderen, positieve gedragsondersteuning (overzicht zie bijlage 1 en 2).

Kenmerken van ondersteuningsplanning zijn: (1) dat er regelmatig overleg is met focus op ondersteuning die nodig is in de verschillende klasactiviteiten, (2) dat ondersteuning gericht is op het zo optimaal mogelijk participeren op schools en op sociaal vlak in de reguliere school, (3) dat er flexibiliteit is om de ondersteuningsitems die niet goed werken weer van het plan te halen en (4) dat er wordt aangegeven wie verantwoordelijk is voor de implementatie van elk ondersteuningsitem.

Concreet gaat het over de ouder(s), leerkracht en ondersteuner(s) en eventueel de zorgcoördinator die maandelijks (of elke zes weken) bijeen komen voor een kort overleg (ongeveer 30 minuten) dat zich uitsluitend richt op een afgebakende vraag die men stelt over elke klasactiviteit (nl. hoe gaat het met het kind in les x,... en hoe kunnen we hem/haar ondersteunen om het leren en het participeren in les x,... te verbeteren?). Elk ondersteuningsitem wordt ontwikkeld aan de hand van **brainstorming en consensus**. Wanneer men het eens is over de efficiëntie en haalbaarheid van een idee voor ondersteuning, wordt het genoteerd op het plan. Het overleg resulteert dus in een overzichtelijk plan in gewone taal met een focus op directie implementatie in de klas/schoolcontext (zie bijlage 3). Het gaat over (vaak kleine) aanpassingen en acties die door de volwassenen van het team kun-



nen uitgevoerd worden. Het ondersteuningsplan zelf vormt de leidraad of de agenda van het gesprek. De ondersteuningsplanning vervangt de evaluatievergaderingen niet waarbij de doelen en de vooruitgang van het kind worden geëvalueerd en die doorgaans drie keer op een jaar doorgaan en door een grotere groep betrokkenen worden bijgewoond.

Het doel van het onderzoek bestond erin om het **effect van ondersteuningsplanning** na te gaan op variabelen zoals de participatie van het kind, positieve sociale interacties en de leervorderingen. De participatie en sociale interacties werden onderzocht aan de hand van een observatieinstrument; 'the Interaction and Engagement Scale' (Hunt e.a. 1996). De onderzoeksmethode die werd gebruikt is een **multiple baseline design** waarbij in elke deelnemende school op een verschillend moment met het werken met een ondersteuningsplan werd gestart. De wekelijkse observaties die gedurende 7 maanden gebeurden tonen het effect van het werken met ondersteuningsplannen bij de participanten waarbij er vooral werd gekeken naar het verschil tussen de metingen die vòòr (baseline conditie) en na de start (interventie) van de ondersteuningsplanning zijn uitgevoerd en in hoeverre de scores zich over een langere periode handhaafden.

Gezien de voorwaarden en intensiteit van dergelijk experimenteel effectonderzoek in een natuurlijk context wordt er altijd met een **kleine onderzoeksample** (Kazdin 1982) gewerkt. Er namen drie scholen deel die een leerling met een verstandelijke beperking in de klas hadden. Jacob is een jongen van 7 met het syndroom van Down die startte in het eerste leerjaar. Hij liep school in een traditionele lagere school die voor het eerst met inclusief onderwijs werkten en zijn noden lagen voornamelijk op vlak van tempo en rekenen. Zijn ondersteuningsteam bestond uit een ION begeleidster, zijn mama, de juf en de zorgcoördinator. Olivia is een meisje van 9 met een autisme spectrum stoornis die schoolliep in een Freinet school. Ze zat in een graadsklas van 26 leerlingen en haar noden situeerden zich op vlak van lezen en rekenen, het maken van overgangen en focus houden in activiteiten. Haar ondersteuningsteam bestond uit haar mama, haar ION begeleidster, de logopediste, de meester en de zorgcoördinator. Het derde kind uit de studie was Jade, een meisje van 5 jaar met het syndroom van Down. Zij ging naar een kleine kleuterschool en haar noden situeerden zich vooral op vlak van communicatie en positieve sociale interactie. Haar ondersteuningsteam bestond uit haar mama en papa, de juf en de zorgcoördinator. Geen van de drie scholen had ervaring met leerlingen met een verstandelijke beperking. Om de resultaten bekomen met het observatieinstrument te valideren en om zicht te krijgen op de leervorderingen van elk van de kinderen werd er in elk van de teams een groepsinterview afgenomen. In



dit interview werden ook de ervaringen van de teamleden met het werken met ondersteuningsplannen bevroegd.

De resultaten tonen aan dat de implementatie van de ondersteuningsplannen die ontwikkeld werden door ouders, leerkrachten en ondersteuners gerelateerd was aan een (1) verhoogde participatie of betrokkenheid van de geobserveerde kinderen in de klasactiviteiten, (2) meer wederzijdse sociale interacties met peers, (3) meer initiatiefname in interacties met peers en de leerkracht en (4) tenslotte positieve leervorderingen op individuele doelen (grafieken zie bijlage 4).

De participanten van het onderzoek evalueerden het proces als efficiënt, creatief, duidelijk, praktisch, en positief voor de eenheid en verbondenheid van ouders, leerkracht, kind en ondersteuner. Hoewel deze manier van werken een **tijdsinvestering** vraagt, vonden de teamleden dat het zeker de investering waard was omdat je er veel uit haalt voor de concrete klaswerking. Een eerste voordeel dat werd aangehaald is dat ondersteuningsplanning heel **efficiënt** was. Het was belangrijk om te kunnen inspelen op zorgen van het moment en er werd op een kort overleg heel veel en to the point besproken. Dit had te maken met de focus op acties voor de volwassenen in plaats van op problemen van het kind. Een tweede voordeel dat werd aangehaald was dat er een gevoel van **eenheid** groeide tussen de mensen die dagelijks met het kind bezig zijn. Ook dit had te maken met het regelmatig contact. Het contact creëerde vertrouwdheid met elkaar maar ook vertrouwen in elkaar



wat een belangrijke basis was om oplossingen te zoeken voor de dagelijkse concrete vragen die zich stellen. In elk team werd nog eens benadrukt hoe belangrijk het was dat een ouder mee zat aan de tafel om te komen tot concrete ideeën voor ondersteuning. Ten derde werd ook geëvalueerd dat er in de drie teams heel **creatief** en goed probleemoplossend werd gewerkt. Het beschrijven en benoemen van concrete situaties naar elkaar toe en de interactie die dat teweegbracht bij de anderen, was een voldoende stimulans om heel vlot tot ideeën voor ondersteuning te komen. Een andere reden waarom het zoeken naar ondersteuning zo vlot verliep was omdat er geen druk was om met DE oplossing te komen. Een idee was er om uit te proberen en te veranderen waar nodig. Dat stimuleerde de creativiteit. Een vierde elementen dat belangrijk werd geacht was dat het erg **duidelijk** was. De eenvoudige en gestructureerde vorm van het ondersteuningsplan zorgde voor een bruikbaar overzicht. Dit had positieve gevolgen voor de directe implementatie in de klas. Ook het overleg zelf verliep gestructureerd omdat het de structuur van het plan volgde en er geen andere agendapunten werden besproken. Tenslotte werd ook aangehaald door de participanten dat de manier van werken heel **praktisch** was. Doordat de ondersteunings-systemen bestonden uit zeer praktische acties en aanpassingen werden die ook gemakkelijker geïmplementeerd

Het werken met ondersteuningsplannen vertoonde positieve resultaten op vlak van betrokkenheid en positieve interacties en leervorderingen van de leerlingen, ook het proces van de ondersteuningsplanning werd positief geëvalueerd door personen die eraan deelnamen. Wat we kunnen leren uit deze studie is dat het belangrijk is dat een interventie zoals het werken met ondersteuning voor de inclusie van een leerling met een beperking **niet van buitenaf** wordt opgelegd maar kan worden ontwikkeld door de mensen die de ondersteuning dagdagelijks moeten uitvoeren. Hiervoor is een **veilige omgeving** waarin dit kan gebeuren van belang. Zeker in een context waar inclusief onderwijs nog nieuw is en er vaak nog onzekerheden spelen, is er nood aan een proces dat zich toespitst op **mogelijkheden en praktische oplossingen** in plaats van zich telkens weer de vraag stellen of het kind op de juiste plaats zit en te focussen op moeilijkheden. Er heerste in de teams een constructieve sfeer waarin de **ouders** een belangrijke rol vervulden in het meezoeken naar oplossingen voor ondersteuningsvragen met betrekking tot de klasactiviteiten. Voor de ouders zelf was het van belang om op een systematische manier te kunnen betrokken zijn bij het onderwijs van hun kind. Ook vanuit het perspectief van de leerkracht was het ondersteuningsplan een hulp omdat het inspeelt op de **aanpak in de klas** wat veel rechtstreekser bruikbaar is voor een leerkracht dan wat er uit de evaluatiever-

gaderingen van het kind komt. Voor de ondersteuner was het een manier om af te stemmen met de anderen over wat en hoe ze kon aanpassen en ondersteunen. Een andere belangrijke les is dat de ondersteuningsplannen geen gespecialiseerde aanpak vereisten maar dat het ging over **gewone oplossingen**. Samen nadenken over ondersteuning zorgde er ook voor dat er niet alleen werd teruggevallen op ondersteuning door een volwassene maar dat door het zoeken er ook **veel andere ondersteuningsvormen** werden gevonden. Dit is essentieel want constante aanwezigheid door volwassenen in het leven van kinderen is erg ingrijpend en niet altijd positief voor het kind. Er werd met andere woorden ook meer beroep gedaan op **midelen die op school voorhanden waren** (materialen, strategieën, talenten, ervaring van de leerkracht, ouder, ondersteuner). Een laatste element dat we kunnen meenemen uit deze studie is dat het belangrijk is om een beschrijving van het verloop van **de klasactiviteit als uitgangspunt** te nemen voor het gesprek over ondersteuning en niet het ontwikkelingsniveau van het kind. Op die manier wordt ook de participatie aan die klasactiviteiten niet opnieuw in vraag gesteld maar wordt er ingegaan op de hoe-vraag.

Beperkingen van deze studie zijn dat het overleg moest gebeuren in de **vrije tijd** van de leerkracht, ouder en ondersteuner en zorgcoördinator. Daarom is het essentieel dat er voor kinderen met een beperking in het regulier onderwijs tijd voor dit soort overleg zou kunnen worden ingeroosterd. Daarnaast was de **ION begeleider** in twee van de drie situaties dezelfde persoon, een tweede ION begeleider zou de resultaten van dit onderzoek nog verstrekt hebben. Tenslotte is er ook **beperkte generaliseerbaarheid** omdat het gaat over small sample onderzoek.

Als besluit kan gesteld worden dat het werken met ondersteuningsplanning ervoor zorgde dat de belangrijkste betrokkenen, waaronder ook de ouders, konden inspelen op concrete vragen die eigen zijn aan het inclusievraagstuk met als resultaat de focus werd verschoven van een observerende houding ('laten we zien als inclusie werkt') naar een **activerende houding** ('laten we zien wat we kunnen doen'). Dit is van belang voor een verschuiving van een inclusiemodel dat nog gekleurd is door een medisch kader waarbij specialistenkennis en -advies vooral centraal staan naar een inclusiemodel dat is gebaseerd op gelijkwaardig partnerschap en creativiteit waarop vooral beroep wordt gedaan op **gesitueerde of lokale kennis**.

Mortier, K., Hunt, P., Desimpel, L. & Van Hove, G. 2009. With parents at the table: creating supports for children with disabilities in general education classrooms. *European Journal of Special Needs Education*, 24 (4): 337-354.



*'Ik wil ondersteuning, geen commentaar!',
het perspectief van kinderen op
ondersteuning in hun leven*

Ondersteuning maakt een belangrijk deel uit van het leven van kinderen en jongeren met een beperking. Toch werd er nog **weinig onderzoek** gedaan over hun ervaringen met ondersteuning in hun leven. Volgens de verklaring van de Rechten van het Kind hebben alle kinderen, ook kinderen met een beperking het recht om hun mening te geven over thema's die hen aangaan en volwassen worden verondersteld te luisteren naar deze mening (Sinclair Taylor 2002). Vaak zijn kinderen geen onderzoeksparticipanten en soms worden ouders ingeschakeld om het perspectief van de kinderen weer te geven (Lewis & Lindsay 2002). Zeker de **stem van kinderen met een beperking** blijft meestal niet gehoord (Gibson 2006). Daarom was het in het kader van dit onderzoek een bewuste keuze om een beter inzicht te verwerven in de effecten van ondersteuning volgens het perspectief van de kinderen met een beperking zelf en ook te luisteren hoe naar hoe de kinderen in hun omgeving ondersteuning voor hun klasgenoot ervaren.

Uit de bestaande literatuur leren we dat verschillende vormen van ondersteuning doorgaans **positief** worden ervaren door kinderen en jongeren maar dat er toch een aantal punten zijn waarmee rekening moet worden gehouden. Kinderen appreciëren het wanneer ondersteuning hen helpt te **participeren aan klasactiviteiten** en ook wanneer het **sociale participatie** mogelijk maakt (Lightfoot e.a. 1999; Hutzer e.a. 2002; Hemmingsson e.a. 2003). Er zijn leerlingen die het niet fijn vinden om uit de klas te worden genomen door een ondersteuner tijdens bepaalde klasactiviteiten. Leerlingen vinden vaak de **'speciale aandacht'** als gevolg van ondersteuning niet leuk, ze willen zo gelijk mogelijk behandeld worden als hun klasgenoten (Giangreco e.a. 1997; Norwich & Kelly 2004; Curtin & Clarke 2005). Een andere aspect dat in de literatuur wordt vermeld is dat kinderen vrijwel **geen zeggenschap** hebben over de ondersteuning die ze krijgen. Hoeveel, hoe en wanneer ondersteuning georganiseerd wordt, wordt bepaald door volwassenen (Skär & Tamm 2001). Kinderen willen graag betrokken worden in de keuzes over het soort ondersteuning die ze zullen krijgen (Lightfoot e.a. 1999). Daarenboven wordt het opbouwen van een positieve **relatie met de ondersteuner** als moeilijk en tijdrovend ervaren. Kinderen vinden dat ze zichzelf volledig moeten blootgeven ten aanzien van hun ondersteuner terwijl dit niet wederzijds is (Skär & Tamm 2001). In de literatuur wordt ook verwezen naar het **risico om te veel ondersteuning te voorzien**, een ondersteuning die te veel overneemt van de jongere. Leerlingen verkiezen om wat ze kunnen zelf te doen met zo weinig mogelijk hulp of aanpassingen (Lovitt e.a. 1999, Broer e.a. 2005).



Voor dit gedeelte van het onderzoek deden we twee semi-gestructureerde interviews met zes kinderen en jongeren tussen 9 en 18 jaar. De kinderen liepen allemaal school in het regulier onderwijs en kregen verschillende vormen van ondersteuning. Uitgezonderd voor 1 leerling, gingen alle interviews door in een apart lokaal op school. Voor sommige vragen werden foto's gebruikt van ondersteunende personen of materialen om het begrip ondersteuning voor hen nog verder te concretiseren. De foto's werden voordien genomen in de klas van het kind. Daarnaast werd één groepsinterview gedaan met het kind en vier van zijn klasgenoten. Alle interviews werden afgenomen op basis van een interviewprotocol waarin voor elke vorm van ondersteuning gepeild werd naar de beleving van het kind. Er werden speciale maatregelen genomen om het interviewen van kinderen/jongeren te faciliteren. Er werd een deductieve analyse gedaan van de interviews waarbij de data werden getoetst aan de verschillende niveaus van een kader van Thomas (1999, 2004). In het **model van Thomas** (the social relational definitions of disability) wordt in het definiëren van handicap onderscheid gemaakt tussen 'impairment effects' (effecten ten gevolge van de stoornis) en 'disability effects' (effecten ten gevolge van een beperkende omgeving) waarbij zowel de impairment als disability effects kunnen resulteren in 'restriction of activity' (beperkingen in de wat iemand kan doen) of 'impact on psycho-emotional well-being' (impact op iemand zijn 'zijn'). In de analyse van de data werd dus gekeken op welk van deze niveaus de ondersteuning in het leven van de kinderen een positief effect had volgens wat ze er zelf over vertelden.

De kinderen met een beperking identificeerden vooral **positieve effecten van ondersteuning** (door peers, volwassenen, aanpassingen en hulpmiddelen) in het wegnemen van beperkingen tot het doen van activiteiten ten gevolge van hun stoornis. De positieve effecten die vermeld werden zijn: op een meer comfortabele manier kunnen deelnemen aan verschillende klasactiviteiten, beter vat krijgen op de inhoud van de lessen, kunnen deelnemen aan activiteiten die een fysieke inspanning vragen, en toegang krijgen tot de gehele schoolomgeving. Wat opviel in de data over ondersteuning is dat de kinderen heel **gedetailleerde omschrijvingen** gaven van de ondersteuning die zo nodig achtten. Ze hadden ook duidelijke **voorkeuren** over ondersteuning in hun leven. Vijf van de zes leerlingen verkozen ondersteuning door volwassene van hetzelfde geslacht. Sommigen hadden liever ondersteuning door volwassene in de klas, anderen liever uit de klas. Sommigen verkozen ondersteuning door peers, omdat peers gemakkelijker beschikbaar zijn (en volwassen vaak bezig zijn met andere dingen), voor bepaalde activiteiten verkoos men ondersteuning door volwassenen omdat dit meer zekerheid bood. Ook de medeleerlingen waren positief over

ondersteuning omwille van de positieve effecten op participatie voor hun klasgenoot met een beperking. De klasgenoten waren positief over het zelf betrokken worden in peer ondersteuning.

De analyse van de data toont evenwel ook dat deze positieve effecten van ondersteuning op het wegnemen van barrières tot activiteiten op hetzelfde moment ook negatieve gevolgen kan hebben op het psycho-emotioneel welzijn van het kind. Hoewel deze negatieve effecten worden ervaren door de kinderen, werden ze nooit bij anderen aangekaart. Zij aanvaardden dit als iets dat bij ondersteuning hoort en waar je niet veel aan kunt veranderen. De negatieve effecten hebben te maken met het uit balans geraken van de volgende spanningsvelden: (1)controle-vrijheid, (2)afhankelijkheid-onafhankelijkheid, (3)zelfde-verschillend, (4)zelf-ander, (5) wenselijk-niet wenselijk. Ten eerste werd ondersteuning door alle bevroegde leerlingen ervaren als **extra controle**. Sommigen moesten vooraan in de klas zitten, omwille van redenen die ze begrijpen, maar dit betekent bijvoorbeeld dat ze nooit eens uit het zicht van de leerkracht kunnen zijn. Ook de fysieke nabijheid van een volwassen ondersteuner zorgt ervoor dat er weinig ruimte is om eens te prutsen, weg te dromen of te kletsen met je buur. Een andere vorm van controle die ervaren werd had te maken met de commentaar die door volwassenen of peer ondersteuners op hun werk wordt gegeven. Eén leerling vond het zeer vervelend dat haar ouders of leerkracht altijd meteen op de hoogte waren van haar minder goede prestaties. De jongeren die op een ondersteuner moeten beroep doen voor hun mobiliteit ervaren het als een inboeten van hun vrijheid. Ten tweede vonden de onderzoeksparticipanten dat ze te veel ondersteuning krijgen door volwassenen of peers en dat ze daardoor in hun **onafhankelijkheid** worden beknot. Elk kind benadrukt het belang om alleen ondersteuning te krijgen voor de dingen die hij/zij niet zelfstandig kan, ook al gaat het maar over een onderdeel van een activiteit. Soms wil het kind het ook eerst zelf eens proberen vooraleer iemand assisteert. Daarnaast werd ook aangehaald de hoeveelheid en het soort ondersteuning dat nodig is evolueert naarmate men ouder wordt. Vooral voor de oudste jongeren die werden bevroegd was het belangrijk om zo onafhankelijk mogelijk te kunnen functioneren. Te veel hulp krijgen verhoogt het gevoel dat je het zelf niet kan. Ten derde konden we vaststellen dat de kinderen zich heel bewust waren van **wat hetzelfde is en wat anders is** dan bij hun klasgenoten. In die zin toonden ze soms weerstand tegen het gebruiken van hulpmiddelen of het krijgen van bepaalde aanpassingen. Ook hierin kan hun stem beter gehoord worden. De kinderen benadrukten het belang van aanpassingen die zo onopvallend mogelijk zijn of die in de lijn liggen van aanpassingen die de leerkracht ook maakt voor andere kinderen. Ondersteuning door een volwassene werd als meer stigmatiserend ervaren



dan ondersteuning door peers vooral als de ondersteuning van de volwassen exclusief op hem/ haar is gericht of als de volwassen dicht bij het kind zit. Het is ook belangrijk voor de kinderen dat er gecommuniceerd wordt dat de ondersteuning geen oneerlijke privileges met zich meebrengt, dat ook zij hard moeten werken. Een vierde element dat uit de onderzoeksgegevens komt is dat de kinderen veel **rekening probeerden te houden met de mensen die hen ondersteunden**, soms ook ten koste van zichzelf. Zo vertelde een jongen dat als zijn ondersteuner op de speelplaats komt hij liever zou verder spelen maar hij hem toch gaat groeten. Daarenboven vermelden de kinderen/jongeren dat ze er rekening mee houden dat ze niet te veel inspanning vragen van hun klasgenoten. Voor sommigen gaf een buddy-systeem hiervoor een oplossing zodat het 'werk' verdeeld geraakt over alle leerlingen, anderen hadden liever geen systeem dat anderen ietwat 'verplicht' om iets te doen voor hen. In het geval dat ze meer geholpen werden dan ze zelf wilden, zeiden de leerlingen meestal niets omdat ze de ander niet willen kwetsen. Dus het onderhouden van positieve relaties was iets waar de kinderen met een beperking erg mee bezig zijn. Tenslotte vonden de kinderen dat er momenten waren waarop de ondersteuning **niet echt wenselijk was**. De momenten waarop een volwassen ondersteuner aanwezig is moet er vaak harder gewerkt worden wat voor het kind niet altijd leuk is. Dit is zeker het geval op bijvoorbeeld een moeilijke dag. Ondersteuningsnood is ook vaak afhankelijk van omstandigheden. Als laatste kan uit de analyse nog worden afgeleid dat de ondersteuning die voorhanden is niet vaak inspeelt op disability effects of situaties van sociale uitsluiting. Ook in dit onderzoek stellen we vast dat kinderen weinig zeggenschap hebben rond hun voorkeuren met betrekking tot ondersteuning in hun leven.

Dit gedeelte van het onderzoek wijst ons heel nadrukkelijk op het ambigue karakter van 'ondersteuning' (positieve ondersteuning kan negatieve effecten hebben) en het situationele karakter van ondersteuning (kind, moment, context zijn mede bepalend in de ondersteuningsnood). Hieruit kunnen we afleiden dat (1) er met leerlingen meer moet in dialoog gegaan worden met betrekking tot de ondersteuning in hun leven, (2) ouders en professionelen zich moeten bewust zijn van de mogelijke negatieve effecten ten gevolge van spanningsvelden die ondersteuning met zich meebrengt en (3) dat het concept ondersteuning niet als objectief gegeven kan gehanteerd worden.

Mortier, K., Desimpel, L., De Schauwer, E., & Van Hove, G. 2011. 'I want support, not comments,' children's perspectives on supports in their life. *Disability and Society*, 26 (2): 207-221.

*Communities of practice
in inclusief onderwijs.*

In studie 4 wordt het concept 'communities of practice' bestudeerd in functie van inclusief onderwijs als innovatie in het onderwijs. Een community of practice is 'een groep mensen die een zorg, een probleem of een passie over een onderwerp deelt en die hun kennis en expertise hierover verdiepen op basis van een continue interactie' (Wenger e.a. 2002, p.4). Communities of practice is een theoretisch concept dat gebaseerd is op sociale leertheorieën waarin kennis begrepen wordt als een leerproces dat nauw gelinkt is aan sociale participatie. Belangrijke elementen hierbij zijn gemeenschap (leren door ergens bij te horen), identiteit (leren als 'worden'), betekenisgeving (leren als ervaring) en praktijk (leren door te doen). Communities of practice kunnen een alternatief kader bieden om na te denken over expertise waarbij de klemtoon gaat verschuiven van vaststaande en gespecialiseerde kennis naar unieke of gesitueerde kennis die tot stand komt in partnerschappen.

Het concept 'communities of practice' wordt getoetst aan het samenwerkingsmodel van Hunt e.a.(2001, 2002, 2003,2004) voor het ontwikkelen van ondersteuningsplannen dat de basis was voor een onderzoek in 3 scholen in Vlaanderen (studie 2). De drie basiselementen van communities of practice 'domain', 'community' en 'practice' zijn terug te vinden in het model van de ondersteuningsplanning. 'Domain' (domein) staat voor het gemeenschappelijke, het gedeelde doel, hetgeen de leden van een community of practice inspireert of motiveert om deel te nemen en bij te dragen, hetgeen hun leerproces aanstuurt en betekenis geeft aan hun acties. Binnen ondersteuningsplanning staat het domein voor de succesvolle inclusie van een unieke leerling met een verstandelijke beperking in een unieke educatieve setting. De bedoeling van het maandelijks overlegmomentje was om met de mensen die dagelijks met het kind aan de slag zijn te gaan bekijken wel-



ke ondersteuning goed loopt en waar nog verder kan worden bijgestuurd of welke nieuwe vragen zich stellen. Ook voor het tweede basiselement namelijk, **'community'** (gemeenschap, groepsgebeuren) was er tijdens de ondersteuningsplanning veel aandacht. De leden van de groep werden gezien en aangesproken als gelijkwaardige partners in het zoekproces. Dit werd ook op die manier gesteld door de moderator bij de start. Er werd duidelijk gemaakt dat niemand naar de tafel moest komen met de antwoorden maar wel met een open attitude en vertrouwen om samen creatief te gaan zoeken naar oplossingen. Het derde element **'practice'** (praktijk) was ook is een belangrijke pijler binnen ondersteuningsplanning namelijk, het gesprek ging heel gericht over de dagelijkse klaspraktijk en hoe die verder kon aangepast worden. De ondersteuningsitems waren praktijkoplossingen gelinkt aan verschillende klasactiviteiten. Een vlotte overgang tussen wat er besproken werd op het overleg en de implementatie werd bevorderd door een zeer duidelijk actieplan. We kunnen dus stellen dat het samenwerkingsmodel voor het ontwikkelen van ondersteuningsplannen een voorbeeld is van een community of practice.

Een groepsinterviews aan het einde van de studie met alle participanten en een follow-up vragenlijst een jaar later, geven inzicht hoe de participanten dit proces hebben ervaren. Uit een inductieve analyse van deze data kunnen we afleiden hoe de kennis voor het ondersteunen van deze leerling met een speciale onderwijsnood in de regulier tot stand kwam en wat hierbij van belang was.

De resultaten tonen a) waar de leden **kennis en inspiratie** haalden om tot ondersteuningsplannen te komen, b) welke elementen belangrijk waren in het **proces** om tot ondersteuningsplannen te komen en c) wat de **kenmerken** waren van de ondersteuningsplannen of de kennis die was geconstrueerd in groep.

Inspiratiebronnen. De participanten vonden het belangrijk dat de mensen rond de tafel een concreet beeld van het kind kunnen oproepen in welbepaalde situaties en zich de ideeën voor ondersteuning ook concreet kunnen voorstellen voor dit kind. Daarnaast werd ook als belangrijk meegegeven dat je jezelf kent (eigen grenzen en mogelijkheden) en jouw beroep en verantwoordelijkheid goed begrijpt. De input van de ouders werd in elk van de teams als belangrijke bron voor inspiratie ervaren omdat ze hun kind door en door kennen. Ook hadden de ouders een goed zicht op welke ondersteuning er met succes of niet reeds werd uitgeprobeerd de vorige jaren. Tenslotte werd aan elke van de teamleden bij het begin van de ondersteu-



ningsplanning een overzicht gegeven van ondersteuningsvormen (zie bijlage 1 en 2). Hoewel dit blad nooit actief werd gebruikt tijdens de teams was het toch een bron van inspiratie. Dit werd ervaren als een startpunt voor hun eigen zoekproces, en niet als standaard oplossingen.

Het constructieproces. Een open houding was een element dat door alle participanten als essentieel werd aangegeven in dit proces. Daarbij werd ook een veilige groepsomgeving aangeduid als belangrijk. De participanten vonden het belangrijk om open te kunnen zeggen wat ze denken en ook gewaardeerd worden voor hun inbreng. Binnen deze veilige groepsomgeving vond met het ook goed dat er geen te grote druk op hen werd gelegd en dat er ruimte was om te leren van elkaar. Het was ook belangrijk dat iedereen als gelijkwaardig werd gezien en zich uitgenodigd voelde om mee naar oplossingen te zoeken. De ideeën voor ondersteuning kwamen in de drie teams heel vlot en men liep nooit vast. Een laatste element dat werd aangehaald is dat er een engagement van elk teamlid was om inclusie voor dit kind te doen slagen.

Kenmerken van de geconstrueerde kennis. De kennis waar men in de groep toe kwam was vooral heel praktisch en het waren kleine aanpassingen, hulpmiddelen en acties gericht op de concrete klaspraktijk. Daarnaast waren de ondersteuningsitems ook flexibel, als iets dat kan uitgetoet worden maar evengoed afgevoerd als het niet werkt. Daarenboven werd deze kennis ook ervaren als eigen kennis verwoord in gewone taal.

Werken als een community of practice sluit nauw aan bij wat Peeters en Vandenbroeck (in press) competenties van **reflexieve professionaliteit** zijn: a) de competentie om te zoeken naar (altijd voorlopige) oplossingen, b) de competentie gericht te zijn om de ontmoeting van 'de ander', degene die we nog niet kennen, c) de competentie om kennis te construeren samen met anderen (collega's, ouders, kinderen) en d) de competentie om actie te ondernemen met een focus op verandering.

Als conclusie kunnen we stellen dat mensen aan de hand van het samenwerkingsmodel van Hunt functioneren als communities of practice en op basis van dit proces tot gespecialiseerde kennis komen die nodig is voor de implementatie van inclusief onderwijs.

Mortier, K., Hunt, P., Leroy, M., Van de Putte, I., & Van Hove, G. 2010. Communities of practice in inclusive education. *Educational Studies*, 36 (3): 345-355.

Conclusies

Deze conclusies worden gekaderd in een visie op onderzoek van kritisch pragmatisme. Hierbij wordt belang gehecht aan het blijven erkennen van de complexiteit en de controversiële aard van dit specifiek fenomeen onder studie. Dit impliceert dat de geformuleerde conclusies niet het statuut van besluit krijgen maar eerder een **uitnodiging zijn voor verder gesprek, analyse, onderzoek en aanknopingspunten kunnen bieden voor herinterpretatie van beleids- en praktijkprocessen**. Daarnaast wordt er aangestuurd op het een lezing van deze conclusies over inclusief onderwijs, die zich op het microniveau situeren, binnen een breder kader van diversiteit binnen onderwijs en waarbij de focus niet blijft hangen op technische kennis en oplossingen die hier uit kunnen afgeleid worden maar op de fundamentelementen die worden aangeraakt en een transformatieve waarde hebben. Voorbeelden van dit soort onderliggende elementen die in dit proefschrift aan bod komen zijn: **de brede interpretatie van diversiteit en anders zijn, de mogelijkheden van onderwijs aan kinderen met een verstandelijke beperking in reguliere klassen, de brede definitie van ondersteuning, de (her)interpretatie van 'kennis of expertise', de opening die 'communities of practice' als denkrichting voor innovatie binnen onderwijs biedt, en het potentieel van partnerschappen op basis van wederzijdsheid tussen ouders, kinderen en leerkrachten**. Het proefschrift licht een tipje van de sluier op rond een aantal van deze potentiële hefboomen ten aanzien van inclusief onderwijs in Vlaanderen die de praktijk en het beleid uitdagen tot een fundamentele discussie.

De eerste conclusie die kan getrokken worden is dat **onderwijs voor kinderen met een verstandelijke beperking ook mogelijk is in reguliere klassen in Vlaamse scholen vandaag**. De kinderen die deelnamen aan studie 2 tonen dat ze kunnen betrokken zijn, positieve interacties aangaan en een positieve leerproces doormaken in de reguliere klas. Uit de wekelijkse observatiedata kan afgeleid worden dat zij gelijkaardige scores halen op vlak van positieve sociale interacties en betrokkenheid/participatie als hun klasgenoten wanneer er met verschillende ondersteuningsvormen wordt gewerkt. Deze resultaten werden vastgesteld in inclusiesituaties die geen ideaalsituaties waren, waar inclusie nieuw was en waar mensen nog veel onzekerheid voelden ten aanzien van dit proces. Dit is niet de hoofdconclusie van het proefschrift maar wel belangrijk om te vermelden gezien er nog weinig kwantitatieve gegevens zijn in Vlaanderen die inclusief onderwijs ondersteunen. Het gaat hier uiteraard over een kleine sample. In het licht van internationale literatuur over inclusief onderwijs is dit weinig signifi-



cant maar in de context van Vlaanderen waar inclusie nog nieuw is kan dit wel betekenisvol zijn omdat het gaat over onderzoek in van lokale onderwijspraktijk. Vernieuwingen hebben tijd nodig om een plaats te krijgen binnen lokale praktijk, het is evenwel van belang om hierbij de initiatieven voldoende te evalueren en te onderzoeken zodat er kan geleerd worden uit die praktijk.

Een aanbeveling op basis van deze eerste conclusie is dat het belangrijk is dat er passend wetgevend kader, middelen en stimulansen zijn ter ondersteuning van inclusief onderwijs en dat er voldoende stimulansen zijn om inclusief onderwijs te evalueren en te onderzoeken.

De tweede conclusie is dat **ondersteuning op schools en sociaal vlak inclusie bevordert en een positief effect heeft op participatie en betrokkenheid, op positieve interacties en op het leren van het kind met een beperking**. Voor de drie kinderen die participeerden in de experimentele studie (studie 2) werd vastgesteld dat er na de implementatie van de ondersteuningsplannen een positief effect was op vlak van hun betrokkenheid in de klas, op vlak van hun initiatiefname in interacties met klasgenoten en de leerkracht en op vlak van positieve wederzijdse interacties met klasgenoten. De ondersteuning die verantwoordelijk was voor dit effect bestond uit een brede waaier van haalbare acties, aanpassingen en hulpmiddelen die aangepast waren aan het kind alsook aan de context. Belangrijk hierbij is dat ondersteuning **breed werd gedefinieerd** (AAIDD definitie Schalock, e.a. 2010). We leren dus uit dit onderzoek en uit de literatuur dat inclusie niet gaat over leerlingen plaatsen in een reguliere klas zonder meer, maar ook dat het niet wenselijk is om de leerlingen te voorzien van zoveel mogelijk ondersteuning door een volwassene. Het vinden van een midden tussen die twee extremen is waar het om draait en hierbij is het noodzakelijk om verschillende ondersteuningsvormen te hanteren en die voortdurend aan te passen. Inclusief onderwijs baseert zich met andere woorden op een **ondersteuningsmodel**.

Aanbevelingen op basis van deze conclusie zijn dat er **sensibilisering** nodig is bij ouders, leerkrachten, directies, kinderen en beleidsmakers over de brede waaier van ondersteuningsmogelijkheden zodat de discussies omtrent ondersteuning zich niet vernauwen tot ondersteuning door volwassenen en standaard ondersteuningstijd op basis van iemand zijn beperking. Ook bij **draagkrachtafweging** van een school bij de inschrijving van een kind met een beperking zou er niet alleen vanuit aantal uren beschikbare ondersteuning van een volwassene maar wel vanuit een brede

en dynamische definitie van ondersteuning moeten geanalyseerd worden als een school voldoende draagkracht heeft. Hier kan pas een zicht op zijn wanneer er daadwerkelijk verschillende ondersteuningsvormen zijn uitgeprobeerd in de klas. Werken met een ondersteuningsmodel veronderstelt een handelingsgerichte diagnostiek gebaseerd op sterkte/zwakte analyses en een **handelingsgerichte aanpak**. De veranderingen die zich voordoen in de CLB's in Vlaanderen sluiten nauw aan bij dit onderzoek en zijn daarom als richting hoopgevend. Tenslotte heeft het werken met een ondersteuningsmodel ook gevolgen voor de manier waarop de **administratie van ondersteuning** best gebeurt. Een systeem waarbij de reguliere school de ondersteuning van haar leerlingen kan regelen, zou voor de flexibiliteit zorgen die nodig is om met een brede en dynamische definitie van ondersteuning aan de slag te gaan.

De derde conclusie bestaat erin dat **het ontwikkelen, implementeren en evalueren van ondersteuning bestaat uit een creatief zoekproces en gezamenlijke reflectie door ouders, leerkrachten, ondersteuners en kinderen als 'communities of practice'**. Zoals werd ervaren door de participanten van het onderzoek in drie scholen wordt deze kennis best ontwikkeld in kleine, veilige partnerschappen van ouders, leerkracht en ondersteuners en dat hierbij beroep wordt gedaan op alle mogelijke middelen uit de omgeving (studie 2 en 4). Op deze manier worden unieke oplossingen gevonden die inspelen op de noden van het kind en de noden van de omgeving wetende dat er meer dan één oplossing is en dat educatieve vraagstukken voortdurend evolueren. Het feit dat het antwoord niet pasklaar is maar nog moet gezocht worden brengt een onzekerheid met zich mee. Volgens Moss (2009) is het **werken met onzekerheid** een belangrijke kwaliteit omdat ze garant staat voor de verandering die nodig is binnen educatieve contexten waar veel diversiteit aanwezig is. Dit veronderstelt dat mensen in ondersteuningsteams elkaar kennen, elkaar vertrouwen en een gezamenlijk begrip ontwikkelen van wat noden en mogelijke oplossingen zijn. Volgens Lалуvein (2010) zijn dit de voorwaarden om **onbewuste kennis** bij mensen naar boven te brengen. Kennis ontwikkelen in partnerschappen vraagt competenties van leerkrachten en ondersteuners die te maken hebben met interactievaardigheden, creativiteit en een open houding.

Aanbevelingen op basis van deze conclusie zijn dat er tijd en flexibiliteit wordt gecreëerd binnen schoolsystemen om ouders, leerkrachten en ondersteuners partnerschappen te laten vormen met de bedoeling om individuele en context gebonden ondersteuning voor een leerling te ontwikkelen. Hierbij is het ook van belang dat er een onderscheid wordt gemaakt op vlak



van samenstelling van het team, doel en tijdsbestek, tussen een evaluatievergadering en ondersteuningsoverleg. Daarnaast is het noodzakelijk om in een profiel van een ondersteuner competenties op nemen die te maken hebben met interactievaardigheden, reflectievaardigheden, vaardigheden gericht op het ontwikkelen en implementeren van ondersteuning.

De vierde conclusie beklemtoont **het belang van het geven van stem aan ouders en kinderen omdat het een basisvoorwaarde is om te komen tot een gepaste ondersteuning voor het kind en de omgeving**. Studie 1 en 3 tonen dat kinderen een mening hebben over ondersteuning en het effect van ondersteuning in hun leven. Daarnaast stelden we vast in studie 2 en 4 dat het van belang is om ouders te betrekken in het ontwikkelen en evalueren van ondersteuning. Stem geven aan ouders en kinderen gaat in tegen de modernistische kijk op scholen als plaatsen van professionelen met vooraf bepaalde doelen, curricula en een welbepaalde organisatie. Uit onderzoek in dit proefschrift blijkt dat de subjectieve ervaring van ondersteuning door leerlingen een belangrijke component is in het realiseren van 'goede ondersteuning' zodat negatieve effecten op hun welzijn kunnen beperkt worden. Het is belangrijk om de uitdaging aan te gaan om te zoeken naar manieren om te luisteren hoe zij dit ervaren. Voor ouders van kinderen met een beperking is het ook niet vanzelfsprekend om als partner te worden opgenomen in pedagogische discussies. Hun input is belangrijk omdat zij de kennis over de beperking van hun kind integreren met de unieke kenmerken van hun kind. Uiteraard zijn niet alle ouders even gemotiveerd om mee te denken maar dat is echter geen reden om hun unieke inzicht en expertise ondergeschikt te maken aan dat van professionelen. Zij kennen gevoeligheden en details over hun kinderen die het verschil kunnen maken in het vinden van een gepaste ondersteuning. Ook de ouders die aan het onderzoek deelnamen vonden het belangrijk om een manier te hebben om deel uit te maken van het onderwijs aan hun kind.

Aanbevelingen die voortvloeien uit deze conclusie is om de input van kinderen en ouders toe te laten in pedagogische discussies over ondersteuning en om de reflex te hebben om continu af te toetsen bij het kind hoe een ondersteuningsvorm wordt ervaren.

De vijfde conclusie alludeert op **het potentieel van een communities of practice als helfboom voor innoverende praktijk binnen onderwijs, zoals inclusief onderwijs**. In Vlaanderen waar er nog veel onzekerheden spelen over de haalbaarheid van inclusief onderwijs was het zinvol om een manier van werken te vinden die zich toespitst op de mogelijkheden en praktische



oplossingen en in plaats van conceptuele of ideologische discussies. Communities of practice brengen een nieuwe kijk op gespecialiseerde kennis, namelijk als een kennis die gecreëerd wordt in partnerschap met mensen die het kind en de context goed kennen. De innoverende kracht van een community of practice zit in a) de manier waarop het complex en uitdagend concept van inclusief onderwijs gereduceerd wordt tot een haalbare vraag in een schoolcontext, b) de manier waarop het tegemoet komt aan de onzekerheden van de leerkracht en c) de manier waarop een kleine groep mensen visie ontwikkelt rond een thema vanuit betekenis geven aan hun eigen handelen. Volgens Van den Berg (2004) zijn dit belangrijke voorwaarden om te komen tot vernieuwing. Zolang onderwijs aan kinderen met een beperking en inclusief onderwijs gezien wordt en behandeld als iets exclusief voor specialisten, gaan we nooit de verandering kunnen teweegbrengen die nodig is voor de realisatie van inclusief onderwijs. Wanneer deze verandering benaderd wordt vanuit het principe van een community of practice wordt het wel een haalbare kaart en wordt het iets om te doen.

De aanbeveling vanuit deze conclusie is dat er ruimte moet worden gecreëerd voor creatieve partnerschappen of communities of practice in scholen die ondersteunend zijn voor de implementatie van inclusief onderwijs.

De sterktes en de beperktheden van de studies uit het proefschrift liggen erg dicht bij elkaar. Het innoverend potentieel van een concept als 'communities of practice' is rechttevenredig met de valkuilen die erin schuilen. Een valkuil kan bestaan in een te technische of eenzijdige interpretatie van het concept wat het zou ontdoen het z'n kracht. Communities of practice gaat ook uit van een minimum aan wederzijdsheid in relaties. In onderwijscontexten is dit niet altijd het geval en zijn machtsrelaties tussen kinderen, ouders en professionelen en de gevolgen ervan, een pertinent gegeven. Ook de basisconditie van conflictvrije sociale contexten is een uitgangspunt waar niet altijd kan aan voldaan worden in situaties van inclusief onderwijs en die het werken als een community of practice kan in de weg staan.

Een andere beperking van de onderzoeken in dit proefschrift heeft te maken met de grootte van de onderzoeksgroepen. De grootte werd telkens bepaald in functie van de methodologie en het onderzoeksdoel. De kleine samples geven het voordeel dat er heel diepgaand is gewerkt, maar hebben als nadeel dat de resultaten beperkt generaliseerbaar zijn. Daarnaast is het evenwel ook belangrijk om aan te geven dat er ook aanvullend is gewerkt. Enerzijds vullen de studies elkaar sterk aan en brengen een veelvoudig perspectief op het onderzoeksthema. Anderzijds werd er ook een replicatie van een experimentele studie gedaan waardoor de gegevens niet alleen staan maar kunnen worden geplaatst binnen een reeks gelijkaardige studies en resultaten.

Het proefschrift wordt afgesloten met een uitspraak uit 'de gevarieerde samenleving' van Van Houten (2004):

'Op de dag dat het volmaakte inzicht volmaakt is gerealiseerd, stopt de geschiedenis en daarmee ook de maatschappijwetenschap even volledig als op de dag, dat de onvolmaaktheid als de onvermijdelijke status quo wordt aanvaard' (Thoenens in Van Houten, 268).

Bibliografie

- Allan, J. 1999. *Actively seeking inclusion. Pupils with Special Needs in Mainstream Schools*. London: Falmer Press.
- Biesta, G. 2009. Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21:33-46.
- Broer, M., M. Doyle, and M. Giangreco. 2005. Perspectives of students with intellectual disabilities about their experiences with paraprofessional support. *Exceptional Children* 71, no.4: 415-430.
- Curtin, M., and G. Clarke, G. 2005. Listening to young people with physical disabilities' experiences of education. *International Journal of Disability, Development and Education* 52, no. 3: 195-214.
- Elchardus M.(ed.).1994. De school staat niet alleen. Verslag van de commissie Samenleving-Onderwijs aan de Koning Boudewijnstichting. Kappellen: Uitgeverij Peckmans.
- Eurydice. 2005. *Key data on education in Europe*. European Commission, Eurydice, Eurostat. Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.
- Forlin, C. 2001. Introduction: The role of the support teacher in regular schools – an international comparison. *European Journal of Special Needs Education* 16, no. 2: 83-84.
- Giangreco, M., S. Edelman, T. Luiselli, and S. MacFarland. 1997. Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children* 64, no. 1: 7-18.
- Giangreco, M., S. Edelman, S. Broer, and M. Doyle. 2001a. Paraprofessional support of students with disabilities: literature from the past decade. *Exceptional Children* 68, no. 1: 45-63.
- Giangreco, M., S. Edelman, and S. Broer. 2003. Schoolwide Planning to Improve Paraeducator Support. *Exceptional Children* 70, no. 1: 63-79.
- Giangreco, M., A. Halverson, M. Doyle, and S. Broer. 2004a. Alternatives to Overreliance on Paraprofessionals in Inclusive Schools. *Journal of Special Education Leadership* 17, no. 2: 82-90.
- Giangreco, M., and S. Broer. 2005. Questionable Utilization of Paraprofessionals in Inclusive Schools: Are We Addressing Symptoms or Causes? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 20, no. 1: 10-26.

- Gibson, S. 2006. Beyond a 'culture of silence': inclusive education and the liberation of 'voice'. *Disability and Society* 21, no. 4: 315-329.
- Hemmingson H., L. Borell, and A. Gustavsson. 2003. Participation in School: School Assistants Creating Opportunities and Obstacles for Pupils with Disabilities. *Occupation, Participation and Health* 23, no. 3: 88-98.
- Hunt, P., M. Alwell, F. Farron-Davis, and L. Goetz. 1996. Creating socially supportive environments for fully included students who experience multiple disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* 21, no. 2: 53-71.
- Hunt, P., K. Doering, A. Hirose-Hatae, J. Maier, and L. Goetz. 2001. Cross-program collaboration to support students with and without disabilities in a general education classroom: A program evaluation study. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* 26, no. 4: 240-256.
- Hunt, P., G. Soto, J. Maier, E. Müller, and L. Goetz. 2002. Collaborative teaming to support students with AAC needs in general education classrooms. *Augmentative and Alternative Communication* 18, no.1: 20-35.
- Hunt, P., G. Soto, J. Maier, and K. Doering. 2003. Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children* 69, no. 3: 315-332.
- Hunt, P., G. Soto, J. Maier, N. Liboiron, and S. Bae. 2004. Collaborative teaming to support preschoolers with severe disabilities who are placed in general education early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education* 24, no. 3: 123-142.
- Includ-ed. 2009. *Actions for success in schools in Europe. Executive summary*. Brussels: Citizens and governance in the knowledge-based society and the European Commission.
- Kazdin, A. 1982. *Single-case research designs*. New York: Oxford University Press.
- Laluvein, J. 2010a. Parents, teachers, and the 'Community of Practice'. *The Qualitative Report* 15, no. 1:176-196.
- Lewis, A., and G. Lindsay. 2002. Emerging issues. In *Researching children's perspectives*. Lewis A. and G. Lindsay Eds., 189-197. Buckingham: Open University Press.

- Lightfoot, J., S. Wright, and P. Sloper. 1999. Supporting pupils in mainstream school with an illness or disability: young people's views. *Child: Care, Health and Development* 25, no. 4: 267-283.
- Lovitt, T., M. Plavins, and S. Cushing 1999. What do pupils with disabilities have to say about their experience in high school? *Remedial and Special Education* 20, no. 2: 67-76.
- Luckasson, R. 2002. *Mental Retardation: definition, classification, and systems of supports*, 10th ed. Washington: American Association on Mental Retardation.
- Moss, P. 2007. *Bringing politics into the nursery. Early Childhood as a democratic practice*. Working paper 43. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Nicaise I. 2008. Ongelijkheid en sociale uitsluiting in het onderwijs: een onuitroeibare kwaal? In *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*, ed. Nicaise I. & E. Desmedt, 21-53. Mechelen: Plantyn.
- Norwich, B., and N. Kelly. 2004. Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal* 30, no. 1: 43-65.
- Peeters, J. and M. Vandenbroeck. FORTHCOMING. Child care practitioners and the process of professionalization.
- Pinxten H. and K. De Munter. 2006. *De Culturele Eeuw*. Antwerpen: Hautekiet.
- Riggs, C., and P. Mueller. 2001. Employment and utilization of para-educators in inclusive settings. *The Journal of Special Education* 35: 54-62.
- Schalock et al. 2010. *Mental Retardation: definition, classification, and systems of supports*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- Sierens, S. 2007. *Leren voor diversiteit – Leren in diversiteit: burgerschapsvorming en gelijke kansen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader*. Gent: Steunpunt Diversiteit en Leren.
- Sinclair Taylor, A. 2002. The UN convention on the rights of the child: giving children a voice. In: *Researching children's perspectives*. Lewis A. and G. Lindsay Eds., 21-33. Buckingham: Open University Press.



- Skär, L., and M. Tamm. 2001. My assistant and I: disabled children's and adolescents' roles and relationships to their assistants. *Disability & Society* 16, no. 7: 917-931.
- Soenen, R. 1999. *Over Galliërs en managers. Bouwstenen voor intercultureel leren*. Antwerpen: Steunpunt ICO
- Thomas, C. 1999. *Female Forms. Experiencing and understand disability*. Philadelphia: Open University Press.
- Thomas, C. 2004. How is disability understood? An examination of sociological approaches. *Disability and Society* 19, no. 6: 569-583
- Vandenbroeck, M. 1999. *De blik van de Yeti. Over het opvoeden van jonge kinderen tot zelfbewustzijn en verbondenheid*. Utrecht: SWP.
- Vandenbroeck, M., G. Roets, A. Snoeck. 2009. Immigrant mothers crossing borders: nomadic identities and multiple belongings in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 17, no. 2: 203-216.
- Van den Berg, D. 2004. Sturing en betekenisgeving door leerkrachten bij innovatieprocessen. In *De stuurbaarheid van onderwijs:tussen kunnen en willen, mogen en moeten*, ed. G. Kelchtermans, 121-157. Leuven: Universitaire Pers.
- Van Houten, 2004. *De gevarieerde samenleving. Over gelijkwaardigheid en diversiteit*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Vlachou, A. 2006. Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, no. 1:39-58.
- Wenger, E., R. McDermott, and W. Snyder. 2002. *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Publishing.
- Werts, M., M. Wolery, E. Snyder, N. Caldwell, C. Salisbury. 1996. Supports and Resources Associated with Inclusive Schooling: Perceptions of Elementary School Teachers about Need and Availability. *Journal of Special Education* 30, no. 2: 187-203.
- York-Barr, J., J. Sommerness, K. Duke, and G. Ghere. 2005. Special educators in inclusive education programmes: reframing their work as teacher leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 9, no. 2: 193-215.



Bijlagen

Bijlage 1

Hoe kunnen we het kind ondersteunen om op een positieve manier betrokken te zijn en te leren in de klas?

Mogelijkheden voor aanpassingen (van minder naar meer ingrijpend)

1. **Zelfde les, maar... pas de manier aan waarop de *instructie* naar de focusleerling wordt gebracht (belangrijk om de aanpassingen leeftijdsaangepast te houden).**

Voorbeelden

Concrete voorbeelden, prenten om te ondersteunen, actief deelnemen, eenvoudiger vraag krijgen tijdens klassikale instructie

Lezen

- Fotoboeken of boeken aangepast met symbolen
- Teksten aangepast in grootte, lengte en complexiteit van de inhoud
- Te lezen sleutelwoorden aangeduid op elke pagina
- Aangepaste tekst op de computer
- Software voor beginnende lezers

Rekenen

- Rekenmateriaal (blokjes, telraam, andere voorwerpen)
- Software voor beginnend rekenen
- Functioneel rekenen (kloklezen, telefoonnummer en adres, geld, tafel dekken,...)

2. **Zelfde les, maar... pas de manier aan waarop de focus leerling kan *reageren op de instructie*.**

Voorbeelden:

Lezen

- Vragen beantwoorden over wat er werd gelezen door onderdelen van de prent aan te wijzen

Vertellen

- Vertellen over weekend adhv tekeningetjes/foto's als geheugensteuntje

Schrijven

- Velcro pictogrammen om zinnen te schrijven
- Computer met aangepaste hardware of software gebruiken
- Woord schrijven met stempels, buddy maakt er een zin van
- Dicteren aan de buddy
- Mondeling vragen beantwoorden
- Zinnen vervolledigen door woorden in te vullen
- Antwoord omkringen of aankruisen ipv schrijven

Rekenen

- Gebruiken van een rekenprogramma op de computer
- Gebruiken van een rekenmachine
- Rekenvaardigheden tonen door met materiaal/rekenkaart te werken

3. Zelfde les, maar... geef het kind *meer tijd*.

- Om een opdracht uit te voeren
- Voor het maken van een oefening
- Om iets te leren

4. Zelfde les, maar... *verminder het aantal items dat het kind verwacht wordt te leren of te maken*.

Voorbeelden:

- Aantal te leren spellingswoorden
- Aantal rekenoefeningen
- Aantal feiten uit de geschiedenisles

5. Zelfde les, maar... *pas de doelstellingen van de focusleerling aan*.

Voorbeelden:

- Eén of twee basisideeën uit de les (verhaal, tekst,...)leren
- De oefeningen in het werkboek op een andere manier maken (bvb. cijferherkenning ipv sommen, eerste letter identificeren ipv woord,...)
- Juiste datum kunnen terugvinden in agenda ipv volledig in te vullen
- Motorische doelen/sociale doelen in reken- of taalles
- Andere rol krijgen (bvb. materiaalmeester/assistent)

6. Zelfde les, maar... geef het kind ondersteuning door een *klasgenoot*.

7. Zelfde les, maar... geef het kind ondersteuning door een *volwassene*.



Bijlage 2

Hoe kunnen we het kind ondersteunen om op een positieve manier betrokken te zijn en te leren in de klas?

Mogelijkheden voor sociale ondersteuning

1. Informatie voor de medeleerlingen

Welke informatie:

Informatie mbt. de interesses van het kind, communicatiesystemen, technologische en andere hulpmiddelen, ondersteuners, aanpassingen, manieren (en momenten) waarop het kind (wel/niet) kan ondersteund worden, manieren waarop ze samen kunnen, spelen, werken, etc.

Hoe:

Bij voorkeur wanneer kansen zich voordoen of vragen op een spontane manier opduiken.

Ofwel tijdens klasgesprekken, vriendengroep of buddysystemen.

2. Interactieondersteunende materialen

Wat:

Materialen die interacties bevorderen tussen de focus leerling en zijn of haar peers.

Voorbeelden:

- Interactieve computer software
- Interactief speelgoed
- Gezelschapsspelen
- Fotoboekjes
- Low-tech (of high tech) communicatie borden en nonverbale communicatie
- Vriendschapsbord

3. Interactieve activiteiten

Wat:

Activiteiten die kansen scheppen voor: sociale interacties, leren beurt afwachten en afwisselen, samen een taak vervolledigen en delen van materialen of informatie.

Voorbeelden:

- Groepswerk, projecten
- Buddy-systeem
- Computer activiteiten met een klasgenoot
- Spelletjes voor de speeltijd of voor in de klas
- Verantwoordelijkheid in klastaken

4. Faciliterende strategieën

Wat:

Volwassenen die het focuskind en zijn peers coachen in hoe ze met elkaar in interactie kunnen gaan door hen hierin op natuurlijk momenten te sturen.

Voorbeelden:

- Zelf model staan voor sociale interacties met de focus leerling (vb. appreciatie voor wat het kind kan)
- Samen met de kinderen brainstormen over hoe de focus leerling nog beter te betrekken
- Positieve bekrachtiging geven aan leerlingen die elkaar ondersteunen en samenwerken



Bijlage 3

Ondersteuningsplan(4) – Versie januari **Hoe kunnen we Jacob ondersteunen om op een positieve manier betrokken te zijn en te leren in de klas?**

Leerling: Jacob

School:

Teamleden: mama, juf, ION begeleider, zorgcoördinator

Data:

Ondersteuning op schools gebied (Vbn: aangepaste instructie, aangepast materiaal, aangepaste doelen/verwachtingen, hulp peers)		
Ondersteuningsitems	Verantwoordelijke(n)	Toegepast
Taalles		
<i>Lezen</i>		
1. Overtollige informatie afdekken bij het lezen + gebruik 'leestelevisie' (misschien formaat verkleinen)	Allen	
2. Wanneer gelezen wordt in het leesboekje zit de juf in de buurt van Jacob zodat ze kan tonen wanneer hij moet lezen.	Juf	
3. Leesmap is uitgebreid zodat het een 'lees' oefening blijft. De leesmap wordt nu regelmatig gebruikt om te herhalen	Ondersteuner	
4. Er wordt ook afgestemd met logo rond woordgebruik (oa. Kopje buikje staartje) en 'leestruukjes'.	Juf vraagt na bij logo	
5. Wat taal oefeningen betreft wordt er vnl. herhaald. De oefeningen van werkboek 3 worden herhaald + ook de remediëings bladen worden gecopieerd als oefenbladen voor Jacob. Ondersteuner bouwt op en Jacob kan hetzelfde blaadje nog eens in de klas en/of thuis maken.	Juf geeft schriften mee, ondersteuner copieert	
Dictee/letterdoos		
1. Jacob doet 'dictee' met de Plopdoos (doos met enveloppes met letters) en mag de Plopdoos ook gebruiken wanneer er met de letterdozen gewerkt wordt in de klas	Juf	

<i>Schrijven</i>		
1. Schrijven beperken door te laten kleuren of omcirkelen	Allemaal	
2. Hem de kans geven om met de pen te leren voorzichtig 'schrijven' (motivatie!)	Allemaal	
4. Gebruik van stempels (+ gebruiken het ook thuis). Afstemmen mbt woordgebruik rond gebruik stempels	Mama en ondersteuner	
5. Aan bord schrijven (meester Jacob)	Juf	
6. Magnetisch bord gebruiken tijdens schrijven	Juf	
7. Schrijfschriftje (zelfde schrift) wijde tussenregels en hem laten verwoorden.	Ondersteuner	
9. Voor het schrijven van de letters wordt er met het systeem van blauwe huisje, rood dak en een rode kelder	Ondersteuner geeft info door aan mama om door te spelen aan logo	
Rekenles		
1. Tijdens het klassikaal moment doet Jacob mee op zijn manier en zonder druk (bvb. wanneer andere splitsen, legt hij een hoeveelheid of wanneer er met euro's gewerkt wordt doet hij een aangepaste opdracht).	Juf	
2. Tijdens het werken in het werkboek, maakt hij ook een korte oefening (bvb. cijfers of hoeveelheden aanduiden in het werkboek of een werkblaadje maken) en volgt er een beloning	Juf	
6. De werkblaadjes mogen verschillende keren herhaald worden (ook voor huiswerk bvb.)	Allemaal Juf geeft een seintje als ze nieuwe blaadjes nodig heeft aan ondersteuner en mama	
7. Het gebruik van de rekenmachine introduceren om 'ook sommen te maken' (bvb. som van het bord lezen, indrukken en bewerking uitvoeren)	Ondersteuner	



Ondersteuning op sociaal gebied

(Vbn: informatie, interactieve materialen en activiteiten, buddy-systemen, faciliteren v. interacties)

1. Hem ondersteunen om letterlijk uit een activiteit/thema.... te stappen.(adhv het stopbord of de time timer)	Juf met klok en verbaal ondersteuner (met stopbord)	
2. Werken met buddies verder gebruiken binnen de klas. Afwisselen van kinderen die ondersteunen (erop letten dat Eva niet altijd verantwoordelijk is)	Juf	
6. Waar mogelijk, initiatief tot interactie/ communicatie stimuleren (ook de medelln bevestigen als ze dit goed doen)	Juf, ondersteuner	
8. Hand opsteken stimuleren en stappen ondersteunen	Mieke, Heidi	
9. Jacob krijgt erg duidelijke boodschappen over het prutsen aan en verleggen van juf (of eender wiens) materiaal	Moeke en Heidi	

Bijlage 4

Figure 1:
Percentage intervallen van niet betrokken zijn in klasactiviteiten.

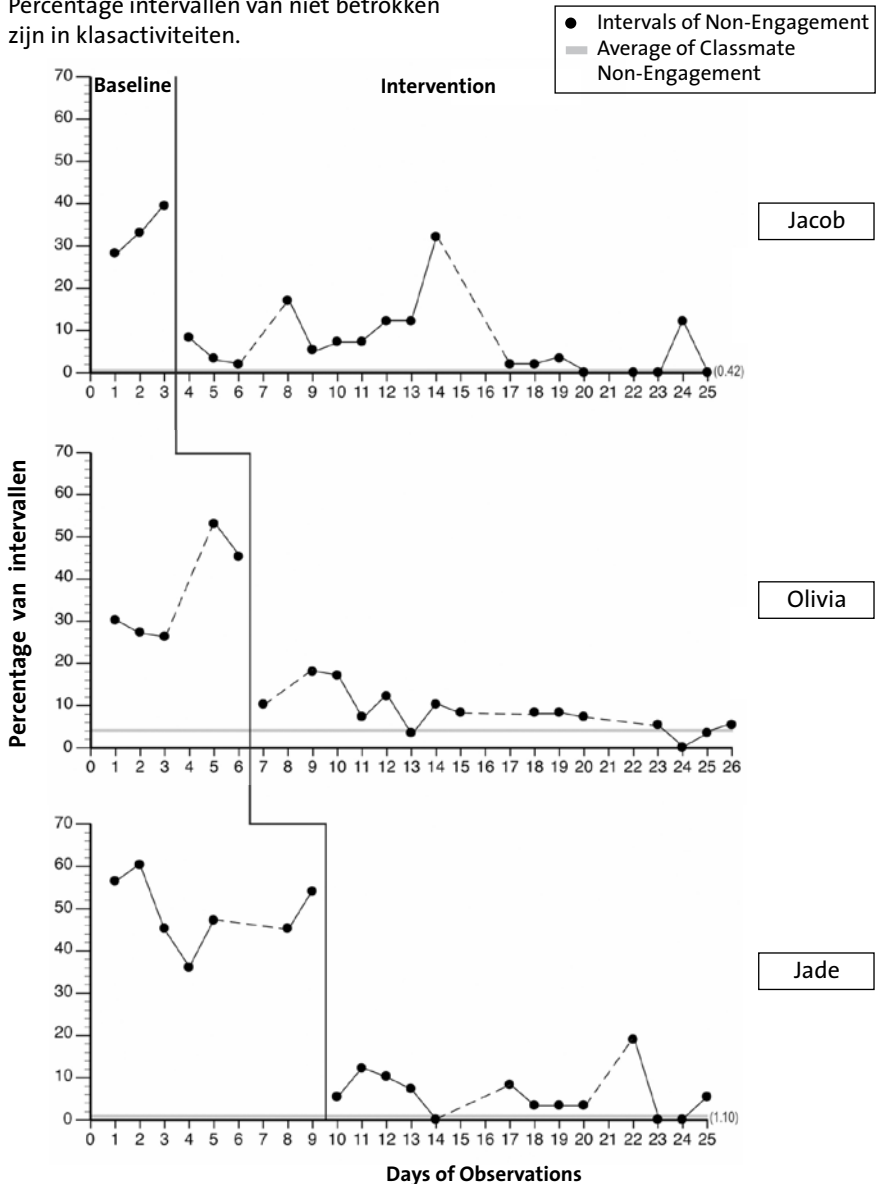


Figure 2:
Percentage van intervallen van wederzijdse interacties met klasgenoten.

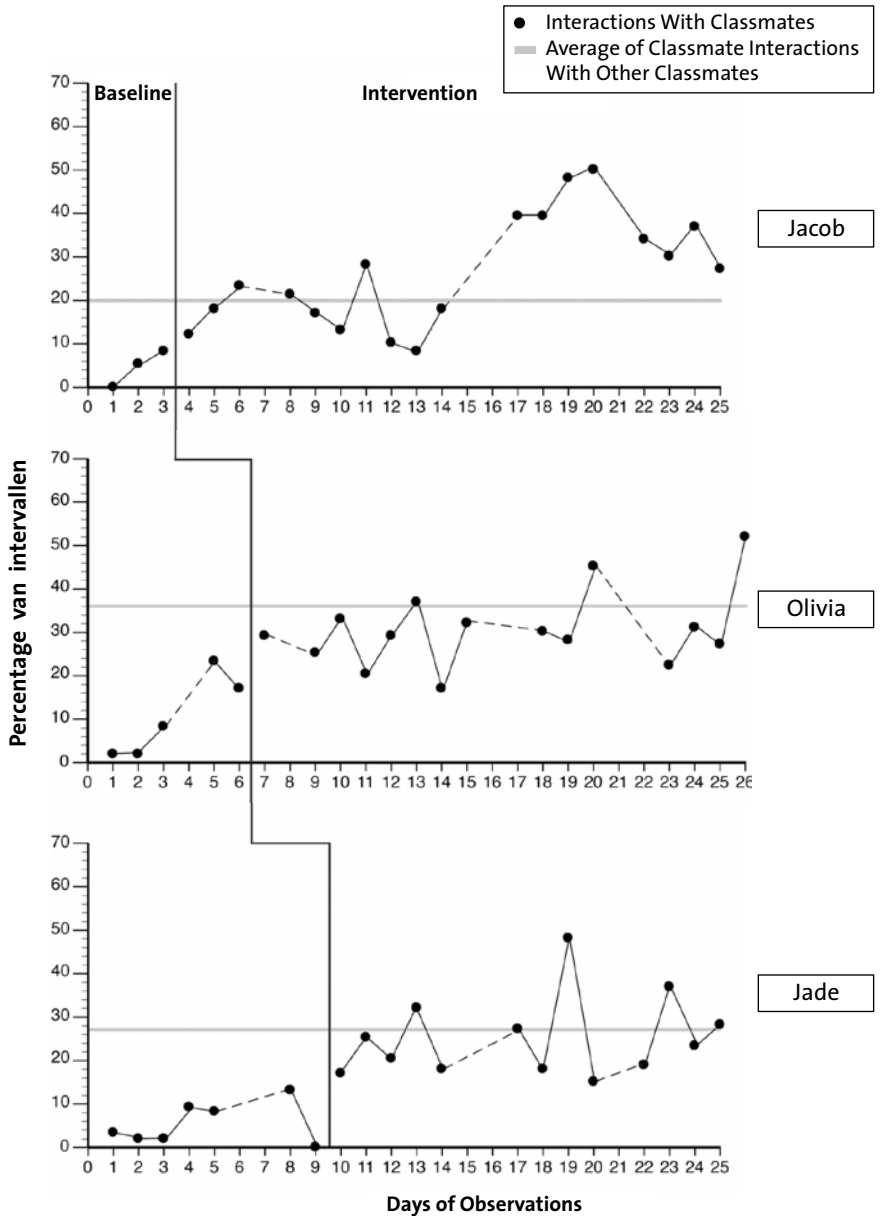


Figure 3:
 Percentage van intervallen van initiaties in interacties door de focus leerling met de leerkracht of klasgenoten.

