

VERBINDEND SAMENWERKEN AAN GEÏNTEGREERDE ZORG

Lessen uit het nascholingsproject V-eSperAnZa



De pedagogische begeleidingsdienst van Katholiek Onderwijs Vlaanderen heeft de voorbije drie jaren samengewerkt met 36 scholen die op een innovatieve manier met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften wilden omgaan. Dat gebeurde in het kader van het prioritaire nascholingsproject 'M-Decreet' V-eSperAnZa (Verbindend Samenwerken Aan geïntegreerde Zorg).

Voor dit project hebben we gewerkt met het concept *Communities of Practice*. Een Community of Practice (CoP) is een kennismodel dat vooropstelt dat kennis ontstaat uit continue interactie van mensen die een passie of een zorg delen (Wenger 1998). De kennis die in dit project ontwikkeld werd, ging over ondersteuningsstrategieën voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het regulier onderwijs. De basisprincipes van een CoP-bijeenkomst zijn:

- a. de focus van het gesprek ligt op de leerling met zijn specifieke onderwijsbehoeften;
- b. de regie ligt bij de community zelf;
- c. leden benaderen elkaar als gelijkwaardige partners;
- d. de focus ligt op het formuleren van concrete acties en niet op evaluatie of doelstellingen;
- e. aanmoediging van 'out-of-the-box'-denken (Mortier 2018).

Het professionaliseringstraject bestond uit een brede beeldvorming van de leerling (talenten, sterktes, groeipunten, onderwijsleeromgeving) en het definiëren van onderwijsbehoeften. Daarnaast werden twee CoP-bijeenkomsten georganiseerd waarin samen naar haalbare acties ter ondersteuning van de leerling gezocht werd. De acties werden in een begeleidingsplan opgenomen. Voor leerlingen in zorgfase twee of drie van het zorgcontinuüm waren er drie tot vier bijeenkomsten. Uniek aan het project is dat in veel CoP's ook leerlingen mee aan tafel zaten. Dat was vooral het geval in het secundair onderwijs, maar vanaf het tweede projectjaar gebeurde het ook voor kinderen uit het basisonderwijs. Ten slotte voorzorg het project ook in nazorgsessies.

Een cruciaal gegeven in die processen was het vertrekken van een duidelijk omschreven onderwijsbehoefte.

Gedurende de eerste twee jaar van dit nascholingsproject werd een aantal onderzoeksactiviteiten opgezet waarvan de resultaten toegelicht zullen worden.

Het perspectief van de procesbegeleiders van het nascholingsproject

Uit een analyse van twee uitgebreide interviews met de procesbegeleiders van het nascholingsproject - na het eerste en tweede projectjaar - kwamen vijf thema's op de voorgrond.

Onderwijsbehoeften als vertrekpunt en acties als uitkomst

Een cruciaal gegeven in die processen was het vertrekken van een duidelijk omschreven onderwijsbehoefte. Bijvoorbeeld: ik heb nood aan ... *korte instructies en stappenplannen, meer tijd om een oefening te maken, aanmoediging*. Onderwijsbehoeften bieden een opening voor een constructieve dialoog met de focus op actie. Zo werd bijvoorbeeld negatief gedrag van een leerling begrepen als nood aan een tactiele omgeving en dat leidde tot het opstarten van een knuffelhoek. Procesbegeleiders vonden dat de CoP's de kans gaven om te vertrekken van waar mensen staan. Soms was de leraar vastgelopen en had hij het gevoel met de leerling al 'alles' geprobeerd te hebben. Door aan de CoP te participeren, kwamen ideeën op tafel die voor de leraar nieuw waren.

Rol van de externe procesbegeleider

De procesbegeleider stimuleerde de groep om van beeldvorming tot actieplanning over te gaan, maar ook om de acties op haalbaarheid te blijven checken. Uit de interviews kwam naar voren dat de procesbegeleider het best iemand is die niet als bevooroordeeld of onveilig ervaren wordt. Een belangrijke taak bleek het blijven herhalen van de basisprincipes van de CoP. De procesbegeleider zette de toon van het gesprek waarin geoefend werd om op een andere manier over de leerling te spreken.

Ouders en leerlingen voelen zich beluisterd

Het was de gewoonte om in elk overleg in eerste instantie bij de ouder(s) en de leerling te peilen naar ideeën voor acties als respons op een bepaalde onderwijsbehoefte. Dat had het effect dat de



ouders zich echt beluisterd en van meet af aan betrokken voelden. Het betrekken van de leerlingen zelf werd bij de start afwachtend onthaald, maar werd unaniem als positief ervaren. De leerlingen wisten meestal heel goed wat zij wilden en nodig hadden. Het toetsen van ideeën aan hun perspectief was vaak nodig, wanneer de volwassenen vastliepen of op het verkeerde spoor zaten. Tenslotte boden de acties die de leerling mee bedacht had meer kans tot slagen bij de implementatie.

Andere invulling van samenwerking


‘We doen dit al,’ beweerden veel scholen voor de start van het project. De interviews met de procesbegeleiders verduidelijken hoe de samenwerking toch anders was dan ervoor. Aannames over de leerling en vooraf bepaalde oplossingen werden losgelaten. Ook zorgde het voortdurend in het vizier houden van de gelijkwaardigheid en een veilige omgeving voor een minder defensieve houding waarin standpunten verdedigd moeten worden. De manier waarop de CoP verloopt, geeft de kans om zich in groep af te vragen hoe iets komt en leidt tot een contextgerichte interpretatie van zorgvragen. De procesbegeleiders ervoeren daarenboven dat het aan de slag gaan met kleine acties/ingrepen hielp bij het loskomen uit vaste denkpatronen. Tenslotte werd het aantal acties bewust beperkt gehouden en altijd op haalbaarheid getoetst.

Aanzet voor veranderingsprocessen op schoolniveau

De scholen die zich voor dit project inschreven, deden dat vooral voor leerlingen in de brede ba-

siszorg, terwijl het concept van Communities of Practice binnen het onderwijs meer aangewezen is voor leerlingen in zorgfase drie. Toch vonden de procesbegeleiders het ook zinvol voor leerlingen in de brede basiszorg. Het gaf scholen de kans om te starten waar ze momenteel stonden op het vlak van zorg. Bijvoorbeeld, in een school waar aanpassingen nog gezien worden als oneerlijk of differentiatie als van richting veranderen, kan in gesprek gaan over haalbare acties, zoals het mondeling toelichten van een  werk of digitale notities beschikbaar stellen, „ zeer zinvolle stap zijn. In een aantal teams hebben de CoP-sessies het gesprek over schoolbrede acties in gang gezet, zodat er een betere afstemming kwam tussen leraren en graden. Het kwam ook voor dat acties die bedacht waren voor één leerling ook voor andere leerlingen gebruikt werden. Dat was bijvoorbeeld het geval voor het gebruik van koptelefoons om de concentratie te bevorderen. De nazorgsessies gaven schoolteams de kans om te werken aan een visie rond zorgbeleid en een eenduidige interpretatie van het zorgcontinuüm binnen de school.

Onderwijsbehoeften

Een analyse van 61 begeleidingsplannen geeft een beeld van het soort zorg waar leerlingen in dit project  nood aan hadden. Dat kwam neer op twee  categorieën over kleuter- en basisonderwijs en secundair onderwijs heen. Het percentage geeft aan op hoeveel van het totaal aantal begeleidingsplannen die onderwijsbehoefte voorkwam.

Soort onderwijsbehoefte	Voorbeelden. Ik heb nood aan:	%
Gedifferentieerde aanpak	- afwisseling tussen inspanning en ontspanning - minder schrijven bij het geven van antwoorden	87 %
Connectie met medeleerlingen en emotionele ondersteuning	- ondersteuning bij verduidelijking van de sociale context - ondersteuning bij mijn blokkeren op de speelplaats	62 %
Positieve bevestiging en succeservaringen	- feedback die mijn inspanning beloont - activiteiten die mij succeservaringen geven	57 %
Veilige omgeving waar leerlingen zichzelf kunnen zijn	- ondersteuning bij het durven meewerken in groep en spreekansen in interactie met leerlingen - hulp bij het beter omgaan met falen	52 %

Zelfstandigheid	<ul style="list-style-type: none"> - instructies die mij helpen om mijn eigen oplossingen te bedenken - iets zelfstandig mogen beslissen 	36 %
Ondersteuning bij planning en organisatie	<ul style="list-style-type: none"> - mensen die mij leren hoe ik gestructureerd kan werken - ondersteuning bij het ordenen van mijn lesmaterialen (boeken, cursussen, notities) 	33 %
Een gestructureerde rustige leeromgeving	<ul style="list-style-type: none"> - een goede plaats in de klas - leeractiviteiten die mij met een stappenplan structuur bieden 	33 %
Duidelijke instructie en verwachting	<ul style="list-style-type: none"> - mensen die nagaan of ik de opdracht goed begrepen heb - instructie die kort en duidelijk is en waarbij begrippen verhelderd kunnen worden 	30 %
Nood aan voorbeelden en feedback van medeleerlingen	<ul style="list-style-type: none"> - nood aan goede voorbeelden van een taak - mensen die voorleven hoe je gepast sociaal kunt reageren 	30 %
Aanmoediging en motivering	<ul style="list-style-type: none"> - ondersteuning om door te zetten als het even niet lukt - opdrachten die aansluiten bij mijn interesses 	20 %
Begeleiding bij het (leren) studeren	<ul style="list-style-type: none"> - prikkelarme omgeving om te kunnen leren - ondersteuning bij het verwerken van informatie 	15 %

Het perspectief van de leraren

Op basis van 92 vragenlijsten met vijftien vragen (1-5 Likertschaal gebaseerd op de drie CoP-pijlers) kregen we zicht op de ervaring van de leraren.

Gedeelde focus op onderwijsleerbehoeften

Een derde van de vragen peilde in hoeverre de groep erin slaagde om tijdens de CoP-sessies de focus op de leerling en zijn ondersteuningsnoden te houden en tot een gedeelde visie te komen. Dat bleek voor 88 % van de geëvalueerde CoP-sessies het geval te zijn. Zonder die pijler is er geen sprake van een CoP. Scholen die dat zonder ondersteuning van een externe procesbegeleider willen realiseren, zullen dat aspect sterk moeten bewaken.

Groepsproces

Was er vertrouwen tussen de deelnemers, voelden mensen zich aangemoedigd om te spreken, was er een gevoel van gelijkwaardigheid? De leraren gaven aan dat dat absoluut aanwezig was. De gemiddelde score voor de vragen over het groepsproces is 90 %. Dat is een opmerkelijk resultaat, rekening houdend met het feit dat veel teams amper twee bijeenkomsten hadden en dat er een actieve betrokkenheid was van ouders en leerlingen.

Acties

Een laatste deel van de vragen evalueerde de uitkomsten van het overleg. In welke mate werd het beeld over de leerlingen bijgesteld? Waren de acties haalbaar en bruikbaar? De scores over de haalbaarheid en het beeld van de leerling werden positief geëvalueerd met een gemiddelde van 83 %. Consensus over haalbare acties voor een leerling is dan ook een hoeksteen van dit proces.

Het perspectief van de ouders

Er werden in het kader van de evaluatie twintig individuele interviews afgenomen met één van de ouders. Negentien ouders evalueerden de ervaring als positief tot zeer positief en beschreven de acties die uit het overleg voortkwamen als waardevol. Eén ouder kon zich niet vinden in de oplossingen die aangebracht werden, omdat ze niet doortastend genoeg waren. Daarnaast waren er vier ouders die tevreden waren over het proces, maar die teleurgesteld waren over de implementatie op de klasvloer. Dat had soms te maken met een gebrek aan doorstroming van informatie naar andere leraren, een sterke overtuiging op school dat aanpassingen een gunst zijn of een individuele leraar die niet bereid was om de afgesproken acties uit te voeren.

De ouders apprecieerden dat er een gesprek was met focus op acties die voortkwamen uit een beter begrijpen van hun dochter of zoon. Ze voelden zich uitgenodigd om ideeën aan te brengen, alsook om vanuit hun ervaring aan te geven of een actie kans op slagen had. De ouders vonden het positief dat hun kind betrokken werd in het gesprek. Voor sommige leerlingen was het eerste overleg wat intimiderend, maar wanneer het kind beseftte dat het niet op de vingers getikt zou worden en effectief mocht meedenken over oplossingen, werd het een positieve ervaring. De uitnodigende houding van de procesbegeleider speelde daarin een belangrijke rol. Eén ouder stelde voor om de leerling niet vanaf het eerste overleg te betrekken. Een andere ouder vond dat hij moest schipperen tussen voorstellen die hij zinvol vond voor zijn zoon en zijn weerstand tegenover aanpassingen die hem op school zouden doen opvallen.

De nazorgsessies gaven schoolteams de kans om te werken aan een visie rond zorgbeleid en een eenduidige interpretatie van het zorgcontinuüm binnen de school.

Verskillende ouders gaven aan dat ze zich minder de 'lastige ouders' voelden, omdat het initiatief voor de bijeenkomsten door de school genomen werd. Ze vonden het een voordeel dat er gestructureerd rond de tafel gezeten werd, waardoor ze minder afhankelijk waren van informele communicatiemomenten. Het formaliseren van acties in een begeleidingsplan gaf hun een gerust gevoel en leidde tot een betere opvolging. Voor ongeveer twee derde van de ouders was die manier om betrokken te worden toch anders dan vorige vormen van samenwerking met de

school. Het aantal overlegmomenten vonden ze voldoende. Sommigen vonden dat die aanpak goed paste in de communicatiecultuur die al in de school aanwezig was.

Conclusie



Op basis van de beperkte gegevens, trekken we een aantal voorzichtige conclusies.

Voor leerlingen in de brede basiszorg kunnen twee CoP's per schooljaar al een wezenlijk verschil maken voor hun welbevinden en hun participatie aan het schoolgebeuren. Voor leerlingen in zorgfase twee en drie zijn er meer bijeenkomsten nodig.

Ouders en leerlingen als gelijkwaardige partners voor de zoektocht naar aanpassingen en ondersteuning uitnodigen, levert positieve uitkomsten.

Gericht overleg met de focus op onderwijsbehoeften en ondersteuningsacties leidt tot creatieve en haalbare aanpassingen en ondersteuning.

CoP's organiseren voor individuele leerlingen kan schoolteams aanzetten tot gesprek en verandering in het zorgbeleid.

Dat proces vraagt een procesbegeleider die de principes van een CoP bewaakt.

Kathleen Mortier

Met dank aan alle participanten en aan Anнемie Verstraete, Hilde Mahieu en Inge Ranschaert voor het faciliteren van deze evaluatie.

Dr. Mortier promoveerde aan UGent en werkt momenteel in de Special Education Department van San Francisco State University.

Vragen en info:



inge.ranschaert@katholiekonderwijs.vlaanderen

REFERENTIES

Mortier, K. (2018). Communities of Practice: a Conceptual Framework for Inclusion of Students with Significant Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, DOI:10.1080/13603116.2018.1461261

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.