ONDERZOEKSRAPPORT

COMPLEMENTAIRE CO-TEACHING TUSSEN EEN LEERKRACHT EN EEN ZORGPROFESSIONAL IN OPLEIDING: EEN PROEFTUIN IN EEN GENTSE SCHOOL VOOR GEWOON BASISONDERWIJS.

"Ik heb 'groeien' omdat ik hierdoor zelf ben kunnen groeien, zowel persoonlijk als professioneel.
We zijn gegroeid in onze samenwerking en ik heb ook de kinderen zien groeien."

Promotor:
Lies Lockefeer
Onderzoeksmedewerkers:
Britt Zaman
Delphine Sasanguie

Looptijd:
September 2022 - Januari 2024

RESEARCH CENTRE FOR LEARNING IN DIVERSITY
HO GENT

Samenvatting

De klas die een leraar pakweg dertig jaar geleden voor zich had, is amper te vergelijken met de (super)diverse klas die een leraar vandaag de dag voor zich heeft. De toenemende diversiteit in onze samenleving vereist ook in het onderwijs een heel andere aanpak, en de competenties van een schoolteam blijken hierin doorslaggevend te zijn (Unia, Interfederaal Gelijkekansencentrum, 2018). Ook in het Vlaamse rapport van de Teaching and Learning International Survey (TALIS; Van Droogenbroeck, 2019) wordt aangegeven dat Vlaamse leraren uit het basis- en secundair onderwijs het meeste nood hebben aan professionalisering, enerzijds in het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en anderzijds in het (effectiever) omgaan met/inspelen op de aanwezige diversiteit. Volgens Mortier et al. (2010) komt 'samenwerking' in verschillende studies naar voor als essentieel ingrediënt om in te spelen op de diversiteit in de klas, en zo een inclusieve leeromgeving te creëren. Deze onderzoekers onderscheiden vier categorieën van 'samenwerking', waaronder co-teaching. Dat co- teaching opportuniteiten biedt om diverse expertises binnen een schoolteam te laten samenwerken en zo ook in te spelen op de toenemende diversiteit, wordt bevestigd in onderzoek van Unia, Interfederaal Gelijkekansencentrum (2018). Tenslotte argumenteerden ook Fluijt et al. (2016) dat 'meer handen in de klas' een effectieve strategie kan zijn om beter om te gaan met de toenemende diversiteit en het creëren van een meer inclusieve leeromgeving mogelijk kan maken.

Om effectiever, inclusiever onderwijs te realiseren, werd in het voorliggend project geëxperimenteerd met een co-teachingsvorm waarin verschillende experten samenwerkten in de klas. Concreet werd een participatief actieonderzoek (PAO, Migchelbrink, 2019) opgezet in één pilootschool voor gewoon basisonderwijs in Gent, het François Laurentinstituut. In dit pilootproject werkten leerkrachten kleuter- en lager onderwijs via een complementair model van co-teaching samen met een zorgprofessional in opleiding. Die laatste waren studenten uit de HOGENT professionele bacheloropleidingen orthopedagogie en ergotherapie. Dit PAO had als hoofddoel de ervaringen met deze complementaire co-teaching tussen een leerkracht enerzijds en een zorgprofessional in opleiding anderzijds in vier klassen (twee kleuter- en twee lager onderwijs) in een Gentse school in kaart te brengen (LUIK 1: Kwalitatief deel). Eigen aan een PAO gaan de objecten van onderzoek, hier dus leerkrachten en studenten uit de opleiding ergotherapie en orthopedagogie optreden als mede-onderzoekers die ook data gaan verzamelen en analyseren. Dit gebeurde via participerende observatie, groepsdialogen en dagboeknotities. Daarnaast werd ook exploratief het effect van deze vernieuwde klaspraktijk op leerlingen in kaart gebracht, zowel op cognitief (focus op spelling, technisch lezen en rekenen) als non-cognitief vlak (focus op welbevinden) (LUIK 2: Kwantitatief deel).

Wat betreft LUIK 1 (kwalitatief) waren de belangrijkste bevindingen dat leerkrachten en zorgprofessionals in opleiding interacties en werkvormen om diversiteit te waarderen en benutten vooral leerden inzetten door te **handelen uit eigen ervaring én door te leren van elkaar**. Hierbij werd er gekeken naar **wat ze dan precies leren van elkaar**. Zo leerden de kleuterleerkrachten bijvoorbeeld om de autonomie van kleuters te bevorderen in conflictsituaties, aandacht te hebben voor het welbevinden van de leerlingen, de grove en fijne motoriek te stimuleren, in te zetten op bewegend leren,… Leerkrachten uit het lager onderwijs leerden gericht te observeren in functie van leermoeilijkheden, reflecteren over het eigen handelen,… Ook de meerwaarde van het co-teachen met een zorgprofessional in opleiding werd benoemd. Door de samenwerking met een zorgprofessional in opleiding bleek ten eerste **meer begeleiding, aandacht, nabijheid en maatwerk mogelijk**. Ten tweede kreeg de **leerkracht** de **ruimte om te focussen op klas- en gedragsmanagement én het geven van de leerinhouden** door de samenwerking met de zorgprofessional in opleiding. Ten derde **stimuleerde de zorgprofessional in opleiding bewustzijn en reflectie bij de leerkracht**. Daarnaast bleek er ook een

specifieke meerwaarde te zijn naargelang de discipline van de zorgprofessional in opleiding (student uit de bachelor in de orthopedagogie of ergotherapie). De deelnemende co-onderzoekers (zowel de leerkrachten als de zorgprofessionals in opleiding) gaven aan dat deze complementaire manier van samenwerken (co-teaching) algemeen positieve ervaringen met zich meebracht.

Naast de positieve ervaringen kon dit pilootproject ook enkele uitdagingen voor deze samenwerkingsvorm blootleggen. Ten eerste duurt het vrij lang voor een zorgprofessional in opleiding om de rol als co-teacher op de klasvloer te kunnen invullen. Ten tweede gaven leerkrachten aan vooral nood te hebben aan een co-teacher die zowel de cognitieve als de sociaal-emotionele vaardigheden van de leerlingen ondersteunt. Zorgprofessionals in opleiding zijn echter zelf nog in opleiding en zoekende naar welke evidence-informed acties binnen een specifieke context gepast en effectief zijn. Ten derde werd opgemerkt dat de acties die de zorgprofessional in opleiding ondernam de leerkracht wel inspireerden, maar nog (te) weinig structureel verankerd werden in de klaspraktijk. Het vertrek van de zorgprofessional in opleiding door het aflopen van de stageperiode impliceerde dat de acties verdwenen of slechts sporadisch werden ingezet.

Wat betreft LUIK 2 (kwantitatief) betreft, waren er wegens het beperkte onderzoeksopzet te weinig observatiegegevens en te veel missing data om de onderzoeksvraag onderbouwd te kunnen beantwoorden. Ter volledigheid worden de verzamelde gegevens in dit kader wel in dit rapport opgenomen op een beschrijvende manier.

Als output van dit onderzoeksproject werd een routeplanner ontwikkeld, waarmee toekomstige co-teachers samen aan de slag kunnen gaan met de uitdagingen gedetecteerd in het pilootproject. Deze routeplanner is een werkinstrument dat bestaat uit negen opdrachten waarmee leerkrachten en zorgprofessionals in opleiding die via complementaire co-teaching samen voor de klas staan, op pad gaan gedurende hun samenwerkingsperiode. Deze routeplanner focust enerzijds op de randvoorwaarden van co-teaching én anderzijds op het handelingsgericht met een klasgroep aan de slag gaan.

Dankwoord

Wij, onderzoekers Britt en Lies, willen graag de proeftuinschool, het François Laurentinstituut, in de eerste plaats bedanken voor hun deelname aan het onderzoeksproject. Meer specifiek hun leerkrachten, leerlingen en ouders uit zowel de experimentele als de controlegroepen, om ervoor open te staan dat er in de klassen via complementaire co-teaching werd gewerkt en het geven van toestemming om de kinderen te laten deelnemen aan het onderzoeksproject. De leerkrachten uit de experimentele groepen willen we nog eens specifiek vermelden omwille van hun openheid om hun eigen handelen en praktijk te gaan onderzoeken waarbij ze hun reflecterende vaardigheden ruimschoots konden ontdekken en inzetten.

Daarnaast willen wij ook onze dank uiten voor de professionele bachelor ergotherapie en orthopedagogie aan HOGENT en hierbij in het bijzonder de studenten én hun stagebegeleiders die betrokken waren bij dit onderzoeksproject. Net zoals de leerkrachten uit de experimentele groepen traden ook de studenten op als mede-onderzoekers, stonden ze ervoor open om hun eigen handelen en praktijk te gaan onderzoeken waarbij ook zij hun reflecterende vaardigheden ruimschoots konden ontdekken en inzetten.

Als laatste willen we de collega's uit ons eigen onderzoekcentrum, Research Centre for Learning in Diversity (coördinator Delphine Sasanguie én David Van Bunder) alsook de collega's uit het Centre for Applied Data Science (Nico De Witte en Willem De Keyser) bedanken voor hun feedback en ondersteuning doorheen het onderzoek.

We hopen dat dit pilootproject een opstap kan zijn voor een breder onderzoek naar de mogelijkheden van verschillende expertises op de klasvloer via complementaire co-teaching.

Inhoudsopgave

1. Inleiding 1
2. Methodologie 5
2.1 Onderzoeksopzet 5
2.2. Onderzoeksgroep 6
2.2.1 Selectie 6
2.2.2. Overzicht participanten 8
2.3.2. Informed consent 8
2.3 Onderzoekmethoden 9
2.3.1 Data-verzameling 9
2.3.1.1. LUIK 1: Kwalitatief deel 9
Groepsdialogen 9
Participerende observatie 10
Dagboeknotities 11
2.3.1.2. LUIK 2: Kwantitatief deel 11
Cognitieve vaardigheden: spelling, technisch lezen en rekenen 12
Niet- cognitieve vaardigheid: welbevinden 12
Sociaal-demografische gegevens 13
Laag 14
Gemiddeld 14
Hoog 14
2.3.2. Dataverwerking 14
2.3.2.1. LUIK 1: Kwalitatief deel 14
2.3.2.2. LUIK 2: Kwantitatief deel 17
3. Resultaten 18
3.1. Onderzoeksvraag 1: Wat zijn 'de ervaringen' met complementaire co-teaching tussen een leerkracht en een zorgprofessional in opleiding vanuit het perspectief van de leerkracht én de zorgprofessionals in opleiding? 18
3.1.1. Wat leerden de leerkrachten van de zorgprofessionals in opleiding? 19
3.1.1.1. Kleuter 20
3.1.1.2. Lager 21
3.1.1.3. K0-K1 21
3.1.1.4. K2-K3 21
3.1.1.5. L1-L2 22

3.1.2. Wat leerden de zorgprofessionals in opleiding van de leerkrachten? 22
3.1.3. Meerwaarde zorgprofessional in opleiding..... 23
3.1.3.1. Meer begeleiding, aandacht, nabijheid en maatwerk ~ ondersteunen van de leerling 23
In kleine groep werken 23
Individuele aanpak..... 24
3.1.3.2. De LK heeft de ruimte om te focussen op klas- en gedragsmanagement én het geven van de leerinhouden..... 25
3.1.3.3. Zorgprofessional in opleiding stimuleert bewustzijn en reflectie bij de leerkracht .. 25
3.2. Deelvraag 1: Welke beïnvloedende factoren zijn gunstig en/of belemmerend?..... 26
3.2.1. Beïnvloedende factoren van co-teaching die WEL aanwezig zijn 26
3.2.2. Beïnvloedende factoren co-teaching die NIET aanwezig zijn..... 27
3.3. Deelvraag 2: Welke van die ervaringen zijn discipline-eigen?..... 27
3.3.1 Discipline-eigen expertise/meerwaarde 27
3.4. Onderzoeksvraag 2: Welk 'effect' heeft complementaire co-teaching tussen een leerkracht en een zorgprofessional in opleiding op de ontwikkeling van: technisch lezen, spellen, rekenen en welbevinden 30
3.4.1 Sociaal-economische status..... 30
3.4.2. Cognitieve vaardigheden: spelling, technisch lezen en rekenen..... 32
3.4.2.1. LVS-VCLB Spelling..... 32
L1 32
L2 33
3.4.2.2. LVS-VCLB Lezen..... 33
L1 33
L2 34
3.4.2.3. LVS-VCLB Wiskunde 35
L1 35
L2 36
3.4.2.4. Tedi-Math Subtest 37
Subtest telrij kennen groep kleuter 37
Subtest rekenoperaties groep kleuter 38
3.4.3. Niet-cognitieve vaardigheid: welbevinden..... 39
3.4.3.1 Leuvense Welbevindenschaal groep Kleuter 39
3.4.3.2. Leuvense Welbevindenschaal groep Lager 40
3.4.3.3. Zelfevaluatie welbevinden 42
L1 – Tevredenheid 42
L1 – Betrokkenheid 43

L1 – Academisch zelfconcept 44
L1 – Sociale relaties 45
L1 – Pedagogisch klimaat 46
L2 – Tevredenheid 47
L2 – Betrokkenheid 47
L2 – Academisch zelfconcept 48
L2 – Sociale relaties 49
L2 – Pedagogisch klimaat 49
4. Conclusie 51
4.1. Onderzoeksvraag 1: Wat zijn 'de ervaringen' met complementaire co-teaching tussen een leerkracht en een zorgprofessional in opleiding vanuit het perspectief van de leerkracht én de zorgprofessionals in opleiding? 51
4.2. Deelvraag: Welke van die ervaringen zijn discipline-eigen? 51
4.3. Deelvraag: Welke beïnvloedende factoren zijn gunstig en/of belemmerend? 51
4.4. LUIK 2 (kwantitatief) 52
5. Discussie 53
5.1. Reflecties bij methodologie 53
5.1.1 Onderzoeksgroep 53
5.1.2 Dataverzameling- en analyse 53
5.1.2.1 Kwalitatief 53
5.2 Reflecties bij resultaten kwalitatief luik 54
5.2.1 Hoe/wat co-teachers leerden (van elkaar) 54
5.2.2 Meerwaarde 54
5.2.3 Randvoorwaarden en beïnvloedende factoren 55
5.2.3.1. Evenwaardigheid 55
5.2.3.2. Rollen en verantwoordelijkheden 55
5.2.3.3. Voldoende tijd om te plannen en overleggen 56
5.2.3.4 Continuïteit 56
5.4 Aanbevelingen 56
5.4.1 Aanbevelingen onderwijs 56
5.4.2 Aanbevelingen toekomstig onderzoek 56
6. Literatuurlijst 58
7. Bijlagen 61

1. Inleiding

De aanvankelijke invoering van het M-decreet (2015) en nadien het nieuwe Decreet Leersteun (2023), duiden op de ernst om ook in het onderwijs een antwoord te bieden op de toenemende diversiteit. Al sinds 2015 streeft Vlaanderen er steeds meer naar om een onderwijscontext te creëren op maat van elke leerling. Het M-decreet werd hiertoe meermaals bijgestuurd, echter bleef het gebrek aan middelen, mensen en tijd een rode draad doorheen het proces om de inclusiegedachte in de onderwijspraktijk kwaliteitsvol vorm te geven. De Vlaamse Regering besloot dan ook dit M-decreet vanaf schooljaar 2023-2024 te vervangen door het Decreet Leersteun (Grommen, 2021). Dit decreet is gebaseerd op een nieuw model voor de ondersteuning van leerlingen met Specifieke OnderwijsBehoeften (SOB), namelijk: het leersteunmodel. Via dit nieuwe decreet en model is het de ambitie van de Vlaamse regering (Weyts, 2021) om alle leerlingen zich optimaal te laten ontwikkelen met een maximale leerwinst. Het decreet wil de onderwijskwaliteit verhogen, maar ook de werkbaarheid voor scholen en leerkrachten waarborgen. Het wil schoolteams beter wapenen en ondersteunen om de juiste (basis)zorg aan te bieden en zal middelen veel meer hun weg laten vinden naar de klassen zelf. Dit wil de Vlaamse regering onder andere doen door externe expertise binnen te brengen, zodat leraren SOB van leerlingen herkennen en erin slagen om in de fase van verhoogde zorg te gaan differentiëren, remediëren, compenseren en dispenseren.

Uit een analytische review naar ongelijkheden in het onderwijs van Unia, Interfederaal Gelijkekansencentrum (2018) blijkt dat leerlingen met een migratieachtergrond, functiebeperking of uit zwakkere socio-economische omgevingen vaker blijven zitten, minder aanwezig zijn in hooggewaardeerde onderwijsvormen, vaker uitstromen zonder diploma en minder vaak een studie in het hoger onderwijs aanvatten. Ook blijkt dat “de Vlaamse scholen gekenmerkt worden door een hoge mate van segregatie, waarbij leerlingen met een functiebeperking, met een migratieachtergrond of uit zwakkere socio-economische gezinnen geconcentreerd worden in bepaalde scholen”(p.186). Verder deed Unia ook zelf onderzoek naar het gevoerde schoolbeleid en de praktijken om met diversiteit om te gaan in scholen uit het lager en secundair onderwijs. In deze studie naar diversiteitsbeleid en -praktijken in Vlaanderen kwam Unia tot de conclusie dat vooral de competenties van het schoolteam doorslaggevend zijn in hoe scholen omgaan met diverse leerlingen (Unia, Interfederaal Gelijkekansencentrum, 2018). Het feit dat vooral de competenties en de attitudes van het schoolteam doorslaggevend zijn in hoe scholen omgaan met diversiteit, kwam onder andere naar voor in de focusgroepen met onderwijsondersteuners, het middenveld en met het schoolpersoneel zelf. Daarom is het noodzakelijk om in te zetten op het professionaliseren van deze schoolteams in het omgaan met diversiteit. Ook het Vlaamse rapport van de Teaching and Learning International Survey (TALIS; Van Droogenbroeck, 2019) stelt dat Vlaamse leraren uit het basis- en secundair onderwijs het meeste nood hebben aan professionalisering, enerzijds in het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en anderzijds in het (effectiever) omgaan met/inspelen op de aanwezige diversiteit. Dat rapport vermeldt ook dat leerkrachten soms vroegtijdig stoppen met hun job, wanneer ze zich onvoldoende competent voelen om met die diversiteit om te gaan.

Het inzetten van andere dan de reeds aanwezige didactische expertise bij leerkrachten, zoals expertise van zorgprofessionals, kan hier opportuniteiten bieden. Volgens Mortier et al. (2010) komt ‘samenwerking’ in verschillende studies naar voor als essentieel ingrediënt om in te spelen op de diversiteit in de klas, en zo een inclusieve leeromgeving te creëren. Zij onderscheiden in deze samenwerking vier categorieën, waaronder ook co-teaching. Ook onderzoek van Unia, Interfederaal Gelijkekansencentrum (2018) toont aan dat co-teaching opportuniteiten biedt om diverse expertises binnen een schoolteam te laten samenwerken en zo ook in te spelen op die toenemende diversiteit.

Ook het GO! ziet kansen in co-teaching: “Door meer specialisatie hoopt de topman van het GO! ook andere profielen voor het onderwijs aan te trekken”, aldus Vermeersch (2021). Deze topman van het GO!, Koen Pelleriaux, is voorstander om verschillende profielen aan te trekken binnen onderwijs die een gunstig effect kunnen hebben op de onderwijskwaliteit. Daarbij worden mensen talentgericht ingezet in het onderwijs. Bovendien ziet hij hierin ook mogelijkheden in het kader van het lerarentekort: er kan uit een groter aanbod op de arbeidsmarkt geselecteerd worden. Verder stelden Fluijt et al. (2016) vast dat ‘meer handen in de klas’ een effectieve strategie kan zijn om beter om te gaan met de steeds toenemende diversiteit en het creëren van een meer inclusieve leeromgeving mogelijk maakt. Zo schetsen zij in hun boek twaalf unieke portretten van krachtige co-teachingteams.

Fluijt (2018) definieert co-teaching als: “Meerdere onderwijsprofessionals werken, op gestructureerde wijze samen, gedurende een langere periode, op basis van een gedeelde visie, en nemen daarbij gezamenlijk de verantwoording voor goed onderwijs en de ontwikkeling van alle leerlingen in de groep” (p. 115). Bij de definitie van Meirsschaut en Ruys (2017) vinden we ook terug dat het over leerlingen met en zonder specifieke onderwijsbehoeften gaat en wordt er ook gesproken over een combinatie van een ‘gewone leraar’ en een ‘leraar met specifieke expertise rond leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften’. “We opteren ervoor om co-teaching niet afzonderlijk te definiëren, maar dit als een specifieke vorm van team-teaching te zien, waarbij de context gekenmerkt wordt door enerzijds leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften die onderwijs genieten in een reguliere onderwijssetting, en anderzijds door de specifieke samenstelling van het team-teaching team (met name de combinatie van een ‘gewone’ leraar en een leraar met specifieke expertise met betrekking tot leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften)” (Meirsschaut en Ruys, 2017, p.18).

In de literatuur vinden we verschillende modellen terug van co-teaching. Ferbuyt et al. (2017) onderscheiden twee benaderingen van co-teaching binnen een context van inclusief onderwijs, namelijk de assisterende en de complementaire co-teaching. In dit complementaire model van co-teaching is er geen van de betrokken co-teachers die als ‘eerste verantwoordelijke’ wordt gezien: integendeel, ze vullen elkaar aan. De leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (SOB) worden in het complementaire model van co-teaching niet als een aparte subgroep beschouwd of behandeld. Dit model maakt het voor de leerlingen met SOB dan ook mogelijk om volwaardig te kunnen participeren doordat ze zich meer verbonden voelen met hun peers en hun leerkrachten (Vantieghem & Van de Putte, 2019). Dit model maakt dus een verschil voor leerlingen met SOB en faciliteert een inclusieve leeromgeving, waardoor de keuze voor dit model binnen dit project gemaakt werd. Naast deze twee modellen, zijn er volgens Coubergs et al. (2013) nog vier andere modellen om aan co-teaching te doen. Dit zijn de observerende, alternatieve, station- en parallelle co-teaching. Deze modellen van co-teaching worden in de uitvoering van het onderzoeksproject evenzeer ingezet, naargelang de noden van de klasgroep én bijgevolg de keuze voor de didactische werkvormen.

Ondertussen zien opleidingen aan HOGENT -die niet gericht zijn op het opleiden van toekomstige leerkrachten- dat steeds meer studenten stage lopen in het onderwijs. Enerzijds omdat studenten zelf vragende partij zijn om binnen de context onderwijs stage te lopen, anderzijds omdat scholen deze vraag ook steeds meer stellen aan onze professionele bacheloropleidingen orthopedagogie, ergotherapie en logopedie. Deze opleidingen die gericht zijn op het opleiden van zorgprofessionals zijn echter nog zoekende in hoe ze hun studenten binnen de onderwijscontext zo optimaal mogelijk stage kunnen laten lopen.

Tot op heden is er weinig onderzoek gedaan in Vlaanderen naar deze manier van samenwerken tussen een leerkracht en een zorgprofessional in opleiding, namelijk via complementaire co-teaching. Echter blijken er toch wel gunstige argumenten te zijn in de literatuur én de praktijk. Anderzijds kan het

misschien een antwoord bieden op een effectieve uitdaging uit de praktijk én uit de opleidingen aan HOGENT.

In dit onderzoeksproject werd daarom geëxperimenteerd met deze manier van samenwerken met als doel effectiever inclusiever onderwijs te realiseren in een Gentse proeftuinschool. Concreet werd er een participatief actieonderzoek (PAO) opgezet in een school voor gewoon basisonderwijs in Gent, het François Laurentinstituut. In dit PAO werkten leerkrachten uit vier klassen voor kleuter- en lager onderwijs via een complementair model van co-teaching samen met een zorgprofessional in opleiding uit de bachelor orthopedagogie en ergotherapie tijdens hun stage. Dit omvatte zowel het samen voorbereiden van lessen alsook uitvoeren en evalueren, waarbij het Universal Design for Learning (UDL)-kader gehanteerd werd. Door middel van dit kader zochten ze naar hoe ze de lessen voor de diverse leerlingengroep zo toegankelijk mogelijk konden maken, door reeds van bij het ontwerp rekening te houden met individuele verschillen tussen lerenden (Nelson, 2016).

Alle ervaringen en praktijken werden gedocumenteerd, om te kunnen delen met andere scholen en zo de impact van dit onderzoek te verbreden. In het onderdeel ‘onderzoeksmethodologie’ in dit rapport is te lezen welke onderzoeksmethoden werden geselecteerd, welke data werden verzameld en hoe die data werden verwerkt.

De onderzoeksvragen die bijgevolg centraal stonden in dit onderzoek, zijn op te splitsen in twee luiken: 1) een kwalitatief luik en 2) een kwantitatief luik.

LUIK 1: KWALITATIEF

- Wat zijn de ervaringen met complementaire co-teaching tussen een leerkracht en een zorgprofessional in opleiding vanuit het perspectief van de leerkracht?
    - Wat zijn belangrijke randvoorwaarden/beïnvloedende factoren?
    - Welke beïnvloedende factoren zijn gunstig en/of belemmerend?

- Wat zijn de ervaringen met complementaire co-teaching tussen een leerkracht en een zorgprofessional in opleiding vanuit het perspectief van de zorgprofessional uit de opleiding ergotherapie?
    - Wat zijn belangrijke randvoorwaarden/beïnvloedende factoren?
    - Welke beïnvloedende factoren zijn gunstig en/of belemmerend?

- Wat zijn de ervaringen met complementaire co-teaching tussen een leerkracht en een zorgprofessional in opleiding vanuit het perspectief van de zorgprofessional uit de opleiding orthopedagogie?
    - Wat zijn belangrijke randvoorwaarden/beïnvloedende factoren?
    - Welke beïnvloedende factoren zijn gunstig en/of belemmerend?

- Welke van die ervaringen zijn discipline-eigen?
    - Zien we verschillen in de co-teachingpraktijk tussen een leerkracht en een zorgprofessional in opleiding uit de bacheloropleiding orthopedagogie enerzijds en een leerkracht en een zorgprofessional in opleiding uit de bacheloropleiding ergotherapie anderzijds?

LUIK 2: KWANTITATIEF

- Welk effect heeft complementaire co-teaching tussen een leerkracht en een zorgprofessional in opleiding op de leerlingen hun ontwikkeling van:

  - cognitieve vaardigheden

    a) technisch lezen
    b) spellen
    c) rekenen

  - non-cognitieve vaardigheden

    d) welbevinden

2. Methodologie

2.1 Onderzoeksopzet

Tijdens dit onderzoek werden zowel kwalitatieve (LUIK 1) als kwantitatieve (LUIK 2) gegevens verzameld, waardoor er sprake is van een 'mixed methods design'. De hoofdfocus was LUIK 1 en dus kwalitatief van aard. LUIK 2 was zoals reeds vermeld eerder bijkomend en exploratief van aard.

Binnen het kwalitatieve luik werd gekozen voor een participatief actieonderzoek (Migchelbrink, 2019) om drie redenen. Ten eerste wilden we met een PAO impact hebben op de professionele ontwikkeling van leraren. Een PAO is hiervoor geschikt, zoals blijkt uit diverse definities. Ponte (2002) bijvoorbeeld definieert een PAO als: *"Een geheel van activiteiten van leerkrachten die -met behulp van technieken en strategieën van sociaal-wetenschappelijk onderzoek- reflecteren op hun eigen praktijk en die op basis van de zo verkregen inzichten hun eigen praktijk systematisch proberen te verbeteren".* Volgens Waitoller en Artiles (2013) zet actieonderzoek je op een krachtige manier aan om je eigen praktijk te onderzoeken en stil te staan bij opvattingen die ertoe kunnen leiden dat bepaalde leerlingen moeilijker tot leren komen. De deelnemers participeren als gelijkwaardige medeonderzoekers. De deelnemers onderzoeken zelf de situatie waar ze werkzaam zijn. Een PAO op een school zal dus altijd opgezet, uitgevoerd en geëvalueerd worden door één of meerdere (aanstaande) leerkrachten of andere medewerkers van diezelfde school (Migchelbrink, 2019).

Ten tweede zorgt actieonderzoek ervoor dat de impact van onderzoek en theoretische ontwikkelingen gemaximaliseerd wordt (Armstrong & Moore, 2004). Inclusief onderwijs gaat niet over 'een exclusieve groep' identificeren en hun situatie 'fixen' zodat ze minder worden uitgesloten. Het gaat over culturen en praktijken transformeren aangezien ze betrekking hebben op en invloed hebben op alle mensen in de samenleving. Net dat wilde dit onderzoeksproject faciliteren, aan de hand van samenwerking via complementaire co-teaching tussen een zorgprofessional in opleiding en een leerkracht.

Scholen blijven zoekende naar manieren om een inclusieve leeromgeving vorm te geven. Wanneer een deelname aan dit onderzoeksproject niet alleen kennis kan opleveren, maar ook effectief verandering teweeg brengt, is dit een win-win voor zowel de deelnemende school als voor de onderzoekers. Via een PAO wordt er enerzijds kennis vergaard, maar wordt er ook verandering teweeg gebracht, wat een derde reden vormde voor de keuze voor een PAO.

Volgens Migchelbrink (2019) omvat PAO zes fasen die een cyclisch proces kennen: de voorfase, de oriëntatiefase, de diagnostische fase, de ontwikkelingsfase, de actiefase en de evaluatiefase. Sommige van die fases worden in PAO meerdere malen doorlopen, meer bepaald: de diagnostische fase, de ontwikkelingsfase, de actiefase en de evaluatiefase. Als na het doorlopen van een cyclus opnieuw onderzoek nodig is, wordt een nieuwe cyclus gestart en uitgevoerd. De nieuwe cyclus begint met het verdiepen in de nieuw ontstane situatie (= nieuwe diagnostische fase). De fasen in PAO zijn altijd te onderscheiden, maar niet steeds te scheiden. Fasen kunnen makkelijk door elkaar lopen of in elkaar overgaan. De fasen kennen ook een (ideale) logische volgorde. De fasen van een PAO zijn in dit onderzoeksproject verwerkt in één van de onderzoeksmethodes gehanteerd in dit project, namelijk de groepsdialogen (zie verder).

Binnen het kwantatieve luik werden gegevens verzameld over de leerlingen hun welbevinden, reken- , lees- en spellingsvaardigheden.

2.2. Onderzoeksgroep

2.2.1 Selectie

Om een school te selecteren die geschikt was als proeftuinschool voor dit project, werden een aantal criteria vooropgesteld die enerzijds aansluiten bij de voorwaarden voor actie-onderzoek en anderzijds bij het achterliggende doel van dit onderzoek, nl. het creëren van een inclusieve(re) leeromgeving.

Deze criteria waren:

- een diverse schoolpopulatie (diversiteit op vlak van cultuur, religie, sociaal-economische status, mogelijkheden en beperkingen in het leren,…);
- een zorgvisie waarin het streven naar een inclusieve leeromgeving centraal staat;
- het erkennen van samenwerking(en) als een belangrijke voor- of meerwaarde;
- en de bereidwilligheid om te groeien vanuit een actieve, onderzoekende houding.

Er werd vertrokken van de lijst van scholen die reeds als stageplaats fungeerden voor HOGENT-studenten. Op basis van enkele gesprekken werd het François Laurentinstituut geselecteerd, een stadsschool in centrum Gent waar diversiteit de norm is en de directie een grote motivatie en bereidwilligheid toonde op vlak van professionalisering en onderzoek. In de visie van de school werden alle kernvoorwaarden teruggevonden, waaronder de focus op reflectie op de eigen onderwijspraktijk en het centraal zetten van samenwerking(en). Er werd besloten deze school als 'kritische case' te benaderen voor het onderzoek, vanwege de zeer aanwezige diversiteit en op die manier een rijke proeftuin te creëren om zoveel mogelijk ervaringen vast te leggen. Ook zou het onderzoek -gezien de werking van het PAO- hierdoor een meer effectieve impact kunnen hebben, door het op gang brengen van veranderingsprocessen in de school.

De selectie van de leerkrachten binnen de school om deel te nemen aan het onderzoek als experimentele groep (waar de complementaire co-teaching plaats vond) gebeurde op basis van motivatie en de interesse in het leren van andere disciplines en het samen aanpakken van uitdagingen. Daarnaast werd rekening gehouden met een spreiding qua leeftijd: zowel jongere als oudere kleuterklassen alsook verschillende leerjaren werden mee opgenomen. Dit resulteerde, gezien de werking van de school met graadsklassen, in vier experimentele groepen:

- peuterklas – eerste kleuterklas (K0-K1)
- tweede kleuterklas – derde kleuterklas (K2-K3)
- eerste leerjaar – tweede leerjaar (L1-L2)
- derde leerjaar – vierde leerjaar (L3-L4)

Naast de klassen waar complementaire co-teaching plaats vond met een zorgprofessional in opleiding, was er ook telkens een parallelklas waar geen complementaire co-teaching plaats vond. Op deze manier konden de resultaten uit de experimentele groepen vergeleken worden met die uit een controlegroep. Een uitzondering hierop was de graadsklas L3-L4, waar geen controlegroep ingebouwd kon worden, doordat deze klasgroep uit het volledige 3de en 4de leerjaar bestond. Binnen deze klasgroep kon dus niet voorzien worden om aan een deel van de klasgroep geen les te geven via complementaire co-teaching. In Tabel 1 is deze informatie schematisch terug te vinden.

Tabel 1

Overzicht van het Aantal Leerlingen en de Leeftijdsrange per Klasgroep in de Experimentele en Controlegroep.

Klasgroep (graadsklas)	Leeftijdsrange	Aantal leerlingen experimentele groep	Aantal leerlingen controlegroep
Peuterklas-1ste kleuterklas	2,5-4 jaar	N=18	N=15
2de-3de kleuterklas	4-6 jaar	N=17	N=18
1ste-2de leerjaar	6-8 jaar	N=22	N=19

Ten slotte werden ook de zorgprofessionals in opleiding die zouden deelnemen aan de co-teaching met de leraren uit de experimentele groepen geselecteerd. Hiervoor werden er in eerste instantie verkennende gesprekken gevoerd met de stagecoördinatoren uit de bacheloropleidingen ergotherapie, logopedie en orthopedagogie aan HOGENT. Met hen werd telkens bekeken of er interesse was vanuit de opleiding om vanuit het opleidingsonderdeel 'Stage' samen te werken in dit onderzoeksproject. Alle opleidingen hadden interesse in de samenwerking en zagen hier opportuniteiten in. In tweede instantie werd dan met de drie opleidingen bekeken of een samenwerking ook organisatorisch haalbaar was. Aangezien continuïteit (voldoende lang qua termijn en qua uren) bij complementaire co-teaching een belangrijke randvoorwaarde is, werd bekeken of dit mogelijk was met de vooraf vastgelegde stageperiodes van de verschillende opleidingen. Op basis daarvan werd uiteindelijk besloten om de samenwerking aan te gaan met de opleidingen ergotherapie en orthopedagogie. De studenten uit deze opleidingen hebben namelijk een stageperiode van vier tot vijf maanden, waarbij ze een groot aantal uren per week presteren. De stageperiodes in de opleiding logopedie werden als niet voldoende lang ervaren om de randvoorwaarde 'continuïteit in de samenwerking' te vervullen. Tabel 2 geeft een overzicht van de stageperiodes waarin de zorgprofessionals in opleiding in complementaire co-teaching stonden in de periode van september 2022 tot en met juni 2023.

Tabel 2

Overzicht Wanneer de Zorgprofessionals in Opleiding in Complementaire Co-teaching Stonden met een Leerkracht in het Schooljaar 2022-2023.

Juli	Augustus	September	Oktober	November	December
/	/	Student ortho	Student ortho	Student ortho	Student ortho

Januari	Februari	Maart	April	Mei	Juni
Student ortho	Student ergo	Student ergo	Student ergo	Student ergo	Student ergo

Vanuit de twee geselecteerde opleidingen werd een oproep gedaan naar kandidaat-studenten, waarbij het onderzoeksproject en het François Laurentinstituut als mogelijke stageplaats werden voorgesteld. Met studenten die interesse toonden, vond vervolgens een verkennend gesprek plaats waarbij het onderzoeksopzet werd uitgelegd en studenten vragen konden stellen, in aanwezigheid van de directie van het François Laurentinstituut. Met de studenten die nadien nog interesse toonden, werd een gesprek ingepland om de motivatie en eventuele ervaring af te toetsen. Uiteindelijk werden vier

studenten orthopedagogie en vier studenten ergotherapie weerhouden die hun stage binnen dit onderzoeksproject konden opnemen.

De weerhouden studenten maakten vervolgens zelf de keuze bij welke klas ze stage zouden lopen. Deze keuze maakten ze weloverwogen en in overleg met elkaar, door vóór de aanvang van de stage de school te bezoeken. Ze maakten daarbij kennis met de betrokken klasleerkrachten, leerlingen en het klasgebeuren via gesprekken en observatie.

2.2.2. Overzicht participanten

Een overzicht van alle participanten betrokken bij dit onderzoek:

- de leraren uit de experimentele groepen die aan co-teaching doen met een zorgprofessional in opleiding. Zij zullen in dit rapport benoemd worden als LK1 (K0-K1), LK2 (K2-K3), LK3 (L1-L2) en LK4 en LK5 (L3-L4); N = 5;
- de leerlingen uit de experimentele groepen en dus co-teachers in de klas hebben, bestaande uit een leraar en een zorgprofessional in opleiding; N = 47 in totaal (zie ook Tabel 3)
- de leraren uit de controlegroepen zonder co-teaching met een zorgprofessional in opleiding; N= 4;
- de leerlingen uit de controlegroepen; N = 44 in totaal (zie ook Tabel 3);
- de zorgprofessionals in opleiding uit de professionele bacheloropleiding orthopedagogie en ergotherapie. Zij zullen in dit rapport benoemd worden als ZP1 (K0-K1 ortho), ZP2 (K2-K3 ortho), ZP3 (L1-L2 ortho), ZP4 (L3-L4 ortho), ZP5 (K0-K1 ergo), ZP6 (K2-K3 ergo), ZP7 (L1-L2 ergo) en ZP8 (L3-L4 ergo); N = 8.

Wanneer er over de experimentele groep wordt gesproken, gaat dit over de klasgroepen waar er co-teaching plaats vond tussen een leerkracht en een zorgprofessional in opleiding. Waar er gesproken wordt over de controlegroep gaat dit over de klasgroepen waar er onderwijs ‘as usual’ plaats vond en er dus geen co-teaching plaatsvond met een zorgprofessional in opleiding.

2.3.2. Informed consent

Het onderzoek werd goedgekeurd door de ethische commissie van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Gent en kreeg het dossiernummer 2022-086. Er werd een informed consent ingevuld en ondertekend door de leerkrachten uit de experimentele en controlegroepen, door de studenten uit de bachelor orthopedagogie en ergotherapie en door de school. Ook aan de ouders van de leerlingen uit de experimentele en controlegroepen werd gevraagd een informed consent in te vullen en te ondertekenen. Hieronder in Tabel 3 is een overzicht te vinden van het aantal leerlingen per klas wiens ouders toestemming gaven via de informed consent:

Tabel 3

Overzicht van het Aantal Leerlingen in de Experimentele en Controlegroepen van wie er een Informed Consent werd ingevuld en ondertekend om Toestemming te Verlenen tot Deelname aan het Onderzoeksproject.

Klasgroep (graadsklas)	Leeftijdsrange	Aantal leerlingen experimentele groep	Aantal leerlingen controlegroep
Peuterklas-1ste kleuterklas	2,5-4 jaar	N=15	N=14
2de-3de kleuterklas	4-6 jaar	N=16	N=17
1ste-2de leerjaar	6-8 jaar	N=16	N=13

2.3 Onderzoekmethoden

2.3.1 Data-verzameling

De keuze voor een participatief actie-onderzoek impliceert ook een keuze voor onderzoeksmethoden die participatie van de deelnemers als mede-onderzoekers mogelijk maken. De beschrijving van Migchelbrink (2019) vormde hiervoor bij het kwalitatieve luik de basis. Daarnaast werd exploratief ook het effect van de vernieuwde klaspraktijk op leerlingen (zowel cognitief als non-cognitief) in kaart gebracht binnen het kwantitatieve luik. Hieronder wordt per luik beschreven welke onderzoeksmethoden er gehanteerd werden.

2.3.1.1. LUIK 1: Kwalitatief deel

Vanuit PAO werd het nieuwe handelen (co-teaching tussen een leerkracht en een zorgprofessional in opleiding) nauwgezet opgevolgd via systematische onderzoeksmethoden *(groepsdialogen én participerende observatie)* en ervaringsgericht zelfonderzoek *(dagboeknotities)*. Deze opvolging maakt het bijstellen en reflecteren mogelijk, vanuit verschillende posities en op verschillende manieren.

Groepsdialogen

Gezien het participatieve en open karakter van een PAO is het werken met groepsdialogen (i.e. een variant van groepsgesprekken in PAO) wenselijk. Deze groepsdialogen brengen het gewenste handelen of de nieuwe situatie in beeld én worden gebruikt om dat vernieuwde handelen of de nieuwe situatie te evalueren. Deze groepsdialogen zorgen ook voor wederkerigheid tussen de onderzoekers en de mede-onderzoekers (co-teachers in dit onderzoeksproject).

In groepsdialogen worden er persoonlijke gesprekken gevoerd rond een centraal thema met én tussen deelnemers onder leiding van een gespreksleider. Dit met onder andere als bedoeling om de ander te begrijpen, persoonsgeboden nog niet geëxpliciteerde kennis los te maken, een groep deelnemers te stimuleren tot collectieve kenniscreatie én gefragmenteerde kennis die bij individuen aanwezig is te verbinden.

Er werden een aantal belangrijke voorwaarden in acht genomen bij het uitvoeren van de groepsdialogen.

- Zo was het thema van de dialoog van betekenis voor alle deelnemers; iedereen kon vanuit diens eigen ervaringen praten over het thema.
  De thema's van deze groepsdialogen werden opgebouwd rond de verschillende fasen van een PAO, zoals reeds besproken bij het onderzoeksopzet. Een gedetailleerd overzicht van wat er in de verschillende groepsdialogen aan bod kwam, is te vinden in bijlage 1: planning PAO.
- Daarnaast werd er ruimte en tijd gefaciliteerd voor de groepsdialogen.
  Elke vrijdagnamiddag werden de betrokken co-teachers vrij geroosterd voor professionalisering. Één keer per maand vond voor de co-teachers op deze vrijdagnamiddag een groepsdialoog co-teaching plaats, van 13u tot 15u30.
- En was er een gespreksleider aanwezig met kennis in het leiden van de dialoog.
  De twee onderzoekers betrokken bij dit onderzoeksproject waren steeds samen aanwezig bij de groepsdialogen waarbij iemand de rol van gesprekleider opnam én de focus op de inhoud bewaarde. De andere onderzoeker maakte de notulen en bewaakte het proces tijdens de groepsdialogen.

Binnen deze groepsdialogen stond het samen reflecteren over samenwerken en diversiteit centraal. Co-teachers stonden stil bij hun handelen en hun samenwerking, gaven elkaar feedback, stelden een actieplan op en stuurden dit bij. Een aantal concrete thema's hierbij waren:

- feedback en feed-up over het omgaan met diversiteit op school;
- randvoorwaarden en basisfundamenten van co-teaching vastleggen en evalueren;
- een actieplan vanuit het UDL-kader opmaken, evalueren en bijsturen;
- reflecteren over het eigen handelen via videobeelden uit de eigen klaspraktijk;
- samenwerking evalueren en bijsturen;
- werkvormen/aanpak en interacties om diversiteit te waarderen en te benutten bespreekbaar maken.

Samen reflecteren over diversiteit en samenwerking is altijd gericht op actie, op effectieve veranderingen in de klas- en schoolpraktijk. Elke groepsdialoog eindigde daarom met een opdracht om iets uit te proberen, ook al was dat iets kleins.

Data die deze onderzoeksmethode opleverde:

- notulen van de groepsdialogen;
- opname en transcripties groepsdialogen.

Participerende observatie

Deze onderzoeksmethode levert rijke en praktische bruikbare informatie op over gedragingen, processen en interacties. Participerende observatie helpt enerzijds om toegang te vinden tot de huidige situatie en het actuele handelen en helpt anderzijds om het vernieuwde handelen of de nieuwe situatie in beeld te brengen. Analyse en observatie zijn bij deze methode heel sterk met elkaar verweven. Tijdens het observeren begint de analyse reeds.

Via de participerende observatie verzamelden de co-teachers gegevens over hun handelen in de klaspraktijk. Om 'zuivere registratie' te voorzien, werd er gewerkt met videobeelden uit die klaspraktijk die door de co-teachers werden gemaakt. De keuze voor het beeldmateriaal werd bepaald door de co-teachers waarbij ze zich baseerden op de acties uit hun actieplan.

Co-teachers bekeken samen deze videofragmenten die gelinkt waren aan hun actieplan (ongeveer 3 minuten). Ze duidden tijdens het bekijken van dat fragment via een kijkwijzer (zie bijlage 2: Kijkwijzer videobeelden) aan welke interacties/werkvormen/aanpakken ze zagen die diversiteit waarderen en benutten + ze duidden ook aan bij wie (leerkracht of zorgprofessional in opleiding) ze deze interacties/werkvormen/aanpakken zagen.

Met het aankruisen in de kijkwijzer stonden de co-teachers stil bij interacties en werkvormen waarvan onderbouwd is aangetoond dat ze diversiteit en inclusie stimuleren (Roose et al., 2020). In bijlage 3 zijn deze interacties en werkvormen, ontwikkeld door Potential (z.d.) ook visueel terug te vinden . Na het bekijken van het fragment + het aanduiden op de kijkwijzer, gingen de co-teachers hierover in gesprek. De leidraad voor dit gesprek bestond uit negen reflectievragen en zijn terug te vinden in bijlage 4: Reflectievragen videobeelden. Hierin werd o.a. gevraagd naar de randvoorwaarden en beïnvloedende factoren bij de co-teaching (Ferbuyt et al., 2017; Fluyt, 2018; Meirsschaut & Ruys , 2017; Mortier et al., 2010). Het bekijken van het fragment en het gesprek werd via een (online) vergadering (in teams) vastgelegd op beeld.

Het overzicht van al deze stappen is verwerkt in een checklist die ontwikkeld werd voor de co-teachers om hen te ondersteunen bij het uitvoeren van deze onderzoeksmethode. Deze checklist is terug te vinden in de bijlage 5: Checklist kijkwijzer videobeelden + reflectiegesprek.

Data die deze onderzoeksmethode opleverde:

- ingevulde kijkwijzers van de geobserveerde interacties en werkvormen;

- opnames van de reflectiegesprekken tussen de co-teachers aan de hand van negen reflectievragen;
- transcripties van deze gesprekken.

Dagboeknotities

Via een 'dagboek' houden de direct betrokkenen (co-teachers, zijnde de leerkrachten en zorgprofessionals in opleiding) aantekeningen bij van hun activiteiten zoals reflecties na een observatie of groepsdialoog. Deze vorm van ervaringsgericht zelfonderzoek draagt bij aan de betrouwbaarheid van het onderzoek doordat er zelfcontroles worden ingebouwd (Migchelbrink, 2019).

Binnen dit onderzoeksproject werd dit niet in de letterlijke vorm van 'dagboeknotities' beschouwd, maar werd dit ruimer getrokken naar verschillende vormen van notities. Deze verschillende vormen van notities waren: de actieplannen die de co-teachers opmaakten, bijstuurden en evalueerden; notities van kleine opdrachten waarmee gesprekken werden gestimuleerd om meer te weten te komen over het persoonlijk gedrag, de zorgen en de wensen van beide co-teacher (met name de cultural probes) en als laatste de notities uit de observatiemethode 'fly on the wall', waarbij een externe persoon als observator fungeerde en mee de nieuwe lespraktijk evalueerde.
Alles met betrekking tot de 'cultural probes' en de 'fly on the wall' staat beschreven in de bachelorproef van Mahieu en Terras (2023).

Data die deze onderzoeksmethode opleverde:

- werkdocumenten uit de groepsdialogen;
- actieplannen + evaluatie + bijsturing;
- gegevens uit de 'cultural probes' en verslagen van de 'fly on the wall' oefeningen.

2.3.1.2. LUIK 2: Kwantitatief deel

Ook het effect op de leerlingen van de complementaire co-teaching tussen een leerkracht en een zorgprofessional in opleiding op de leerlingen hun cognitieve en non-cognitieve vaardigheden werd in de betrokken experimentele en controlegroepen gemeten. In Tabel 4 is een overzicht te vinden van de gestandaardiseerde testen die werden afgenomen om de cognitieve vaardigheden spelling, technisch lezen en rekenen te meten. In Tabel 5 is een overzicht te vinden van de gestandaardiseerde testen die werden afgenomen de niet-cognitieve vaardigheid 'welbevinden' van leerlingen in kaart te brengen. Deze testen werden in overeenstemming met de handleiding en gestandaardiseerde afname-instructies -waar mogelijk (LVS-VCLB Spelling begin 1 heeft bijvoorbeeld geen test)- op drie meetmomenten tijdens de projectperiode afgenomen:

- meetmoment 1: eind september-begin oktober;
- meetmoment 2: begin-midden februari;
- meetmoment 3: half-eind mei.

De gegevens van deze testen die standaard werden afgenomen op de school werden opgevraagd om exploratief het effect van de interventie in kaart te brengen. Op meetmoment één in leerjaar 1 was er geen taaltest voorhanden. Hiertoe werd nog eens extra de Koalatest afgenomen in dit leerjaar tijdens meetmoment één.

Cognitieve vaardigheden: spelling, technisch lezen en rekenen

Tabel 4

Test	Klasgroep	Afnameperiode	Referentie
KOALA-test	3de kleuterklas 1ste leerjaar	Tussen 10 oktober en 30 november	Loman, F.; Vandommele, G.; Vandoninck, S. & Koch, E. (2021). *Taalscreening bij aanvang van het leerplichtonderwijs. Wetenschappelijk Eindrapport.* Centrum voor Taal en onderwijs, KU Leuven.
LVS-VCLB Spelling 1-2-3-4-5-6	1ste leerjaar	Midden – einde schooljaar	Deloof, G. (2006*). LVS-VCLB Spelling 1* Antwerpen: Garant
	2de, 3de en 4de leerjaar	Begin – midden – einde schooljaar	Deloof, G. (2006*). LVS-VCLB Spelling 2-3-4*. Antwerpen: Garant
LVS-VCLB Lezen 1-2-3 (technisch lezen)	1ste leerjaar	Midden – einde schooljaar	Van Rompaey, A. & Vandenberghe, I. (2013). *LVS-VCLB Lezen 1.* Antwerpen: Garant
	2de en 3de leerjaar	Begin – midden – einde schooljaar	Van Rompaey, A. & Vandenberghe, I. (2013). *LVS-VCLB Lezen 2-3.* Antwerpen: Garant
Tedi-Math Subtest 1 (kennis van de telrij) en Subtest 5 (rekenvaardigheden)	2de en 3de kleuterklas	Begin – midden – einde schooljaar	Grégoire J.; Noël M.-P. & Van Nieuwenhoven C. (2004).
LVS-VCLB Wiskunde 1-2	1ste en 2de leerjaar	Begin – midden – einde schooljaar	Van Rompaey,A. & Vandenberghe, I. (2015). *LVS-VCLB Wiskunde 1-2.* Antwerpen: Garant.
LVS-VCLB Wiskunde 3-4	3de en 4de leerjaar	Begin – midden – einde schooljaar	Van Rompaey,A. & Vandenberghe, I. (2016). *LVS-VCLB Wiskunde 3-4.* Antwerpen: Garant.

Niet- cognitieve vaardigheid: welbevinden

Om zicht te krijgen op het welbevinden van de leerlingen uit de experimentele en de controlegroepen werden twee testen afgenomen. In de kleuterklassen was dit enkel de Leuvense Welbevindenschaal (Laevers, 2019), een observatielijst die door de leerkracht én/of zorgprofessional in opleiding werd ingevuld. Dit instrument is terug te vinden in bijlage 6: Leuvense welbevindenschaal_Instructies en schaal. In de klassen voor lager onderwijs was dit de Leuvense Welbevindenschaal (Laevers, 2019) én de zelfevaluatie welbevinden (De Lee & De Volder, 2009). De stellingen waarover de leerlingen een score gaven in deze zelfevaluatie, werden onderverdeeld in een aantal dimensies van welbevinden zoals

opgemaakt door de onderwijsinspectie (De Lee & De Volder, 2019). De dimensies die in deze zelfevaluatie te vinden zijn, peilen naar de schoolervaringen van de leerlingen met betrekking tot:

- de tevredenheid (of hoe leerlingen zich voelen op de school en in de klas);
- de betrokkenheid (of de wijze waarop de leerlingen zich engageren op klas- en schoolniveau);
- het academisch zelfconcept, waarbij de klemtoon ligt op het beeld dat de leerlingen hebben over het eigen schoolse kunnen;
- het pedagogische klimaat, dat een beeld geeft van de wijze waarop leerlingen het klimaat in de school en in de klas percipiëren;
- de sociale relaties of de interpersoonlijke relaties van de leerlingen op school.

Deze zelfevaluatie welbevinden is oorspronkelijk voorzien voor leerlingen vanaf het 4de leerjaar. In dit onderzoeksproject werd deze ook afgenomen bij de leerlingen van het 1ste tem het 3de leerjaar. Zij kregen echter een vragenlijst op maat. Er werden enerzijds aangepaste antwoordmodaliteiten voorzien en anderzijds extra ondersteunende instructies die op voorhand werden vastgelegd. De mogelijke antwoorden op de stellingen werden visueel voorgesteld door middel van een batterij die in vier gradaties ingekleurd stond en waarvan de leerlingen dan moesten aanduiden welk batterij bij die stelling past. Dit instrument is te vinden in bijlage 7: Vragenlijst welbevinden BAO.

Bovenvermelde testen die gegevens verzamelen rond het welbevinden van de leerlingen waren nieuw voor de school en de leerlingen. Deze werden dus extra afgenomen in het kader van het onderzoeksproject.

Tabel 5

Test	Klasgroep	Periode	Referentie
De Leuvense Welbevinden Schaal ~LWS (observatie door leerkrachten en co-teachers)	Peuterklas tem 4de leerjaar	Begin – midden – einde schooljaar	Laevers, F. (2019). *Ervaringsgericht werken in het basisonderwijs met kleuters.* Lannoo nv, Tielt.
Vragenlijst welbevinden (zelfevaluatie)	1ste tem 4de leerjaar	Begin – midden – einde schooljaar	De Lee, L. & De Volder, I. (2009). *Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs.* Universiteit Antwerpen.

Sociaal-demografische gegevens

Om de context te schetsen van de school waarin het onderzoeksproject plaats vond, werden er een aantal sociaal-demografische gegevens bevraagd in de controlegroepen en de experimentele groepen die deelnamen aan het onderzoek. Het betreft de gemiddelde thuistaal, het gemiddelde van het hoogst behaalde diploma van de moeder en van de vader. Deze gegevens werden verkregen door ouders hierover op papier te bevragen.

De antwoorden van de ouders op het hoogst behaalde diploma van de moeder en vader, werden onderverdeeld in drie verschillende categorieën: laag, gemiddeld en hoog. Hieronder wordt geschetst

wat er precies verstaan werd onder de verschillende categorieën. Via een codeboek werd deze onderverdeling bijgehouden en gebruikt bij het analyseren van de gegevens.

Laag

Deze categorie bestond uit volgende antwoordmogelijkheden: geen diploma of getuigschrift, gewoon lager onderwijs, buitengewoon lager onderwijs, lager beroeps secundair onderwijs, lager technisch secundair onderwijs, lager kunst secundair onderwijs, lager algemeen vormend secundair onderwijs, lager buitengewoon secundair onderwijs, lager secundair en buitengewoon secundair onderwijs.

Gemiddeld

Deze categorie bestond uit volgende antwoordmogelijkheden: hoger beroeps secundair onderwijs, hoger technisch secundair onderwijs, hoger kunst secundair onderwijs, hoger algemeen vormend secundair onderwijs, hoger buitengewoon secundair onderwijs en hoger secundair.

Hoog

Deze categorie bestond uit volgende antwoordmogelijkheden: graduaat, bachelor, master en phd (doctoraat).

2.3.2. Dataverwerking

2.3.2.1. LUIK 1: Kwalitatief deel

De kwalitatieve data werden verwerkt volgens de methode van Boeije & Bieijenbergh (2019) met behulp van het programma Nvivo 12 (Lumivero, 2018).

Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te verhogen, codeerden de twee betrokken onderzoekers alle data los van elkaar, zowel deductief als inductief. Op wekelijkse basis werden de codebomen en codes bekeken. Dit om telkens goed te omschrijven wat er onder de verschillende codes werd verstaan en om overkoepelende codes ook samen te bepalen.

Voor de deductieve analyse werd er vertrokken vanuit een codeboom die vorm kreeg vanuit twee theoretische kaders. Enerzijds de interacties en werkvormen/aanpakken die diversiteit waarderen en benutten (Roose et al., 2020). Anderzijds de beïnvloedende factoren van co-teaching (Ferbuyt et al., 2017; Fluyt, 2018; Meirsschaut & Ruys , 2017; Mortier et al., 2010).

Het eerste kader van Roose et al. (2020) omvat interacties en werkvormen/aanpakken die diversiteit waarderen en benutten. Deze zijn ook terug te vinden in bijlage 3: Woordspinnen. De interacties en werkvormen/aanpak zoals geformuleerd door Roose et al. (2020) worden hieronder weergegeven:

Interacties met de leerlingen om de diversiteit te waarderen en benutten
• Interacties tussen leerlingen bevorderen • Autonomie bevorderen • Inspraak en gelijkwaardigheid bevorderen • Competentiegevoel ondersteunen • Feedback en bekrachtiging geven • Inspelen op sociaal-emotionele noden • Tijd en energie besteden aan leerlingen • Klas- en gedragsmanagement effectief inzetten • Rust creëren • Veilig en positief klimaat creëren
Werkvormen en aanpak om de diversiteit te waarderen en benutten
• Groeperingsvormen en samenwerking • Structuur en duidelijkheid • Variatie • Originaliteit, vernieuwende aanpak, speelsheid • Activering en betrokkenheid • *Maatwerk voor individuele leerlingen* • *Inhoud, proces en product* • *Tempo, niveau, interesse, leerstrategie* • Infrastructuur en middelen • Goede vakkennis

De drie werkvormen/aanpak in het cursief bleken in de bijhorende uitleg heel dicht bij elkaar aan te leunen. Om het onderscheid in het toekennen van de codes helder te houden voor beide onderzoekers, werd beslist om volgende omschrijving eraan toe te kennen:

- Inhoud, proces en product: differentiatie op **klas**niveau; op vlak van inhoud, het proces het product
- Tempo, niveau, interesse, leerstrategie: differentiatie op **leerling**niveau
- Maatwerk voor individuele leerlingen werd hierdoor niet als code weerhouden, aangezien die onder bovenstaande code kwam te vallen

Codes werden toegekend aan een fragment indien één van de items uit bovenstaand kader toepasbaar was. Belangrijk daarbij is dat de co-teachers bij het bespreken van hun videobeelden deze interacties en werkvormen met behulp van de kijkwijzer ook zelf moesten benoemen, en dat bij het coderen van deze transcripten door de onderzoekers steeds werd nagegaan of het correcte item benoemd werd. Bij twijfel werd dit besproken door de onderzoekers en kwamen deze tot een consensus over welk item het meest relevant bleek te zijn voor het desbetreffende fragment.

Het tweede kader omvat de randvoorwaarden en beïnvloedende factoren bij co-teaching, gebaseerd op verschillende bronnen (Ferbuyt et al., 2017; Fluyt, 2018; Meirsschaut & Ruys , 2017; Mortier et al., 2010). Deze werden ook gebruikt in het reflectiedocument te vinden in bijlage 4.

Beïnvloedende factoren co-teaching
• er is een professionele klik: jullie voelen elkaar goed aan, staan open om elkaar te leren kennen en (er)kennen elkaars sterktes; • er is een evenwaardige relatie van: openheid, vertrouwen, respect (niet 1 iemand is 'de expert'); • rollen en verantwoordelijkheden: jullie praten over wat, waarom en hoe jullie de dingen doen of anders zouden kunnen doen mbt. de samenwerking en het lesgeven; • jullie hebben zich voldoende kunnen verdiepen in wat co-teaching is en hoe dit vorm kan krijgen; • er is voldoende tijd om te plannen en te overleggen; • de infrastructuur maakt co-teaching voldoende mogelijk, al dan niet mits creatieve aanpassingen; • er is voldoende betrokkenheid en steun van directie en hele team, een open schoolcultuur (waar uitgeprobeerd mag worden, fouten mogen gemaakt worden); • *co-teachen is geen gedwongen keuze, maar vindt plaats vanuit een overtuiging;* • *continuïteit in de samenwerking: er moet voldoende lang samengewerkt worden, zowel qua uren als termijn;* • *ook de ouders en leerlingen moeten zich hiervan een beeld kunnen vormen: filmpje, nieuwsbrief, informatiebrieven, bij in- en uitloopmomenten;* • *groepssamenstelling.*

De factoren in het cursief kregen al vóór of bij aanvang van het onderzoeksproject vorm waardoor deze niet verder werden weerhouden voor de codeboom. Ten slotte werd er ook ruimte gelaten om via 'andere' nog eigen codes toe te voegen, los van het kader.

Daarnaast werd er ook inductief gewerkt. Naast de codes die op voorhand werden vastgelegd, werd er getracht de data zo open mogelijk te benaderen, om zoveel mogelijk informatie te genereren over de complementaire co-teaching tussen een leerkracht en een zorgprofessional in opleiding. Er was bijvoorbeeld geen raamwerk ter beschikking rond de mogelijke meerwaarde van de zorgprofessional in opleiding in complementaire co-teaching met een leerkracht, noch wat co-teachers met een andere expertise van elkaar leren, noch wie welke interacties/werkvormen vooral inzet, of de persoon deze dan inzet vanuit ervaring/voorkennis/door co-teacher,… .

Voor de inductieve analyse werd er eerst open gecodeerd, waarbij de data werden doorgelezen en codes aan tekstfragmenten werden verbonden. Hierbij werden bovenstaande elementen in het achterhoofd gehouden, gerelateerd aan de eerste onderzoeksvraag naar 'ervaringen': hoe leerden ze interacties/werkvormen inzetten, wat leerden ze van elkaar en wat was de meerwaarde van de zorgprofessional in de klas. Codes werden zoveel mogelijk gemaakt op basis van de woorden van de respondent zelf (in-vivocodes), om op die manier te zorgen dat de resultaten nauw aansluiten bij wat de respondenten vertelden.

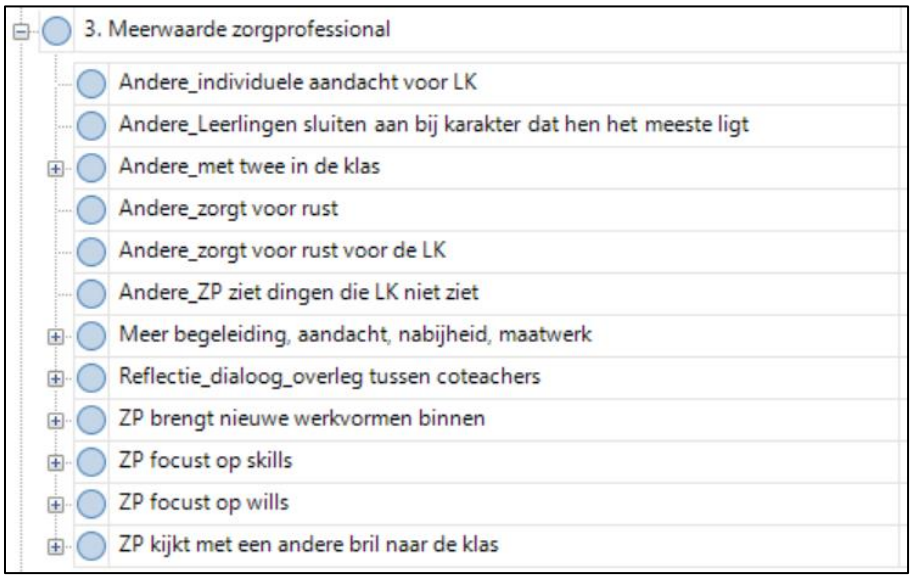
In een volgende stap werden de toegekende codes in de fase van het axiaal coderen met elkaar vergeleken en werden codes die bij elkaar horen samengevoegd binnen overkoepelende codes, de zogenaamde Nodes. Hierbij werd gekeken of er naast de Node rond het leren van elkaar en de Node meerwaarde ook andere Nodes konden worden gecreëerd. Er werd eveneens geverifieerd of door beide onderzoekers geselecteerde fragmenten wel degelijk hoorden bij een bepaalde code of Node, en of er opgesplitst dan wel samengevoegd moest worden.

In de laatste fase werd er selectief gecodeerd en werd er een theorie opgebouwd rond deze overkoepelende codes door alle gevonden codes binnen de overkoepelende codes onder te brengen en op basis daarvan relaties en verbindingen te leggen.

Deze onderdelen van de codeboom zijn terug te vinden in Figuur 1 en 2.

Figuur 1

Figuur 2



2.3.2.2. LUIK 2: Kwantitatief deel

De data die werden verzameld over enerzijds de cognitieve vaardigheden (rekenen, technisch lezen en spelling) en anderzijds de niet-cognitieve vaardigheid (welbevinden) zoals beschreven bij 'dataverzameling' werden verwerkt door de onderzoekers in het programma IBM SPSS Statistics 29.

Statistische analyses konden niet worden uitgevoerd wegens een grote hoeveelheid missing data van deze kwantitatieve gegevens. Zo werd de LVS VCLB wiskunde begin 1 niet afgenomen en waren verschillende leerkrachten langdurig afwezig, waardoor de testafnames niet konden doorgaan zoals gepland.

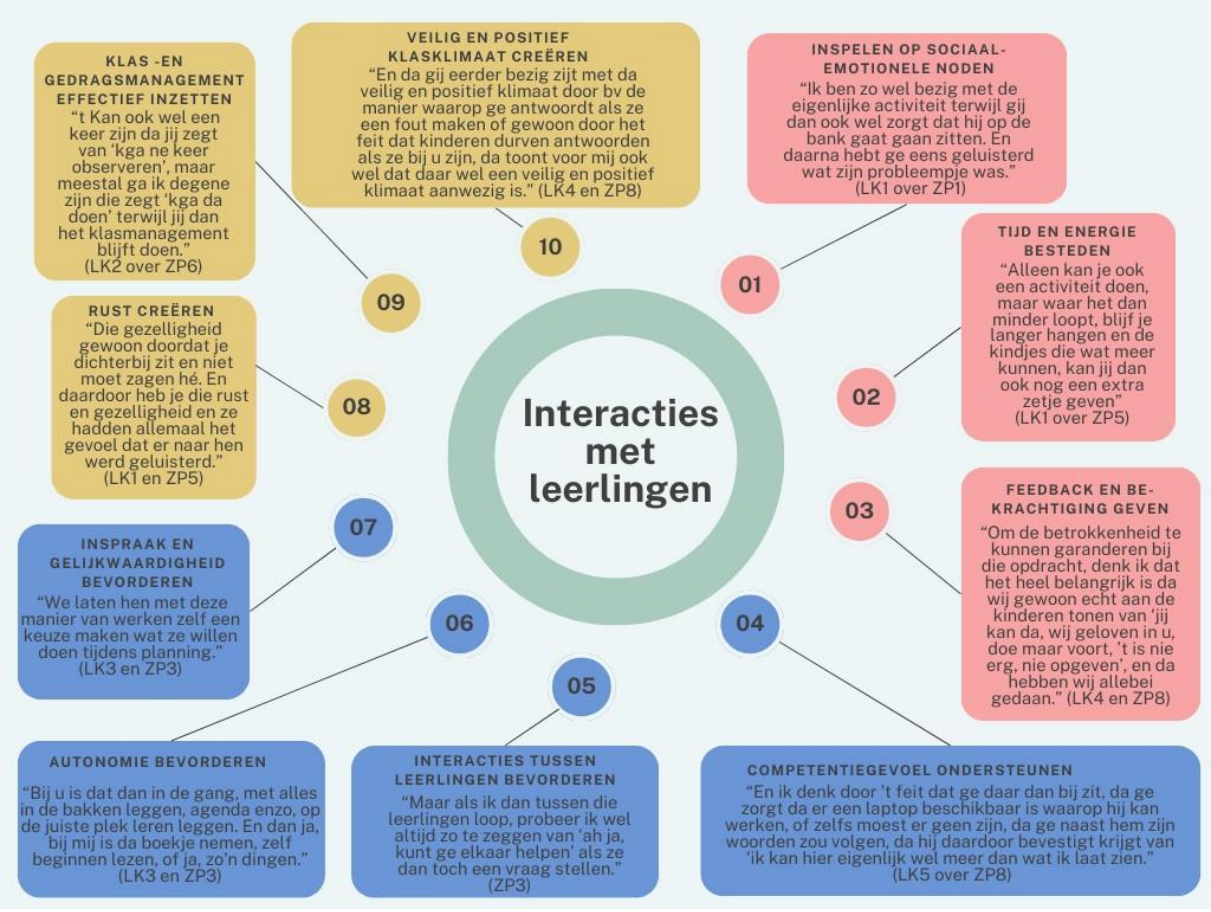
Ter volledigheid worden in hoofdstuk 3: 'Resultaten' de gegevens van de testen die wel werden afgenomen, beschrijvend weergegeven.

3. Resultaten

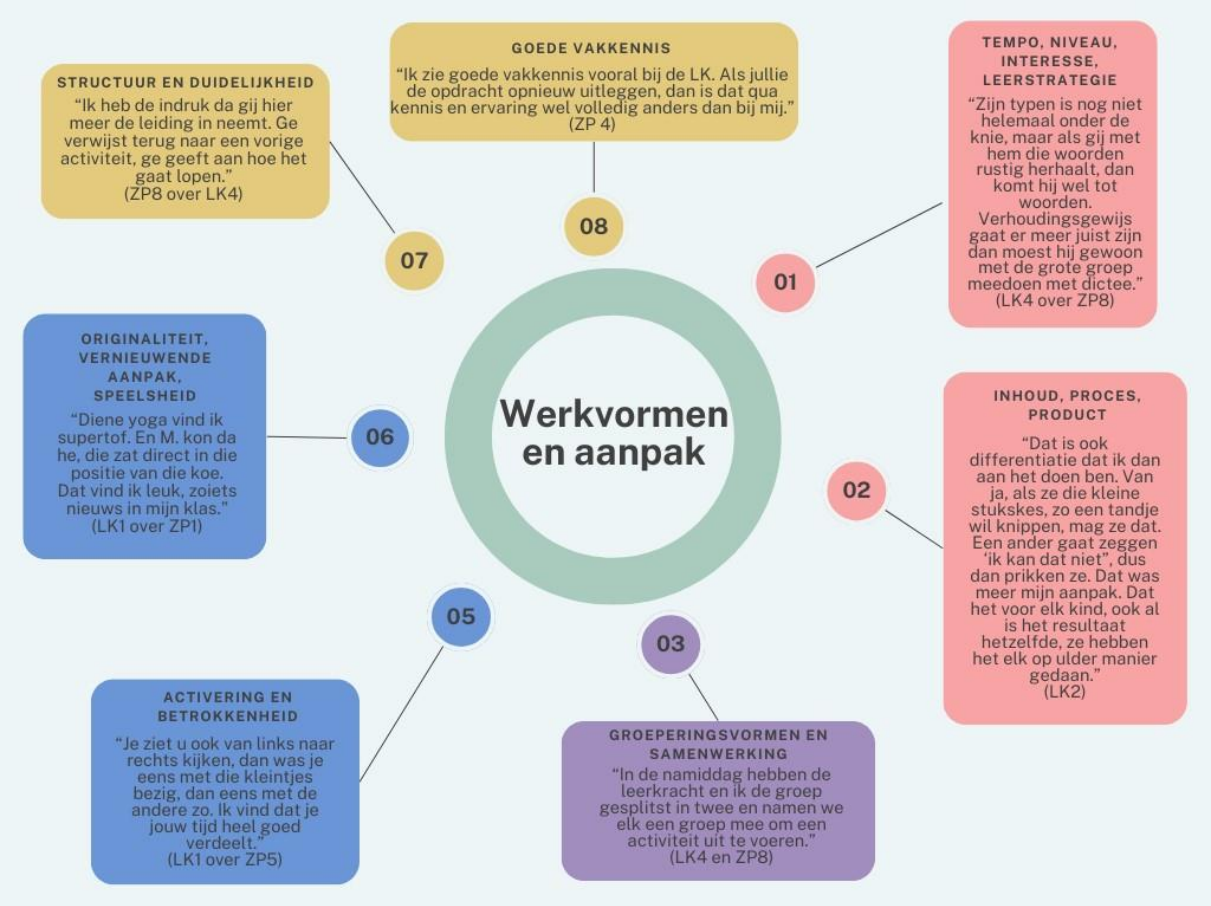
3.1. Onderzoeksvraag 1: Wat zijn 'de ervaringen' met complementaire co-teaching tussen een leerkracht en een zorgprofessional in opleiding vanuit het perspectief van de leerkracht én de zorgprofessionals in opleiding?

Om zicht te krijgen op de ervaringen werd zowel gebruik gemaakt van de deductieve als inductieve analyse. Vanuit de **deductieve analyse** aan de hand van het kader van Roose et al. (2020) over de interacties en werkvormen/aanpakken die diversiteit waarderen en benutten werd in eerste instantie een **concreter beeld** verkregen over de **klaspraktijk** bij complementaire co-teaching met een zorgprofessional in opleiding. In Figuur 3 worden hiervan enkele voorbeelden gegeven per interactie of werkvorm. De voorbeelden die uit deze data naar voor kwamen, werden ook opgenomen in de evaluatiekaarten van de zorgprofessionals in opleiding uit de bachelor orthopedagogie en ergotherapie. Dit als inspiratie voor/vertaling van de stagecompetenties van een praktijkgerichte orthopedagoog en ergotherapeut in opleiding op de klasvloer.

Figuur 3



Figuur 4



3.1.1. Wat leerden de leerkrachten van de zorgprofessionals in opleiding?

Vanuit **de inductieve analyse** werd er vervolgens eerst informatie verkregen over **de manier waarop de co-teachers al deze interacties en werkvormen/aanpakken die diversiteit waarderen en benutten, leerden inzetten.** Dit werd bekeken vanuit het perspectief van de leerkracht én vanuit het perspectief van de zorgprofessional in opleiding. Er was hierbij vooral interesse naar wat de co-teachers hierover van elkaar leerden én wat de co-teachers hierover uit hun opleiding haalden.

Leerkrachten gaven aan dat ze de interacties en werkvormen om diversiteit te waarderen en benutten vooral leerden inzetten door te **handelen uit eigen ervaring én door te leren van de zorgprofessional in opleiding**. Hierbij werd er gekeken naar **wat ze dan precies leren van de zorgprofessional in opleiding**. De ervaringen die naar voor kwamen in alle klassen binnen de groep 'kleuter' en alle klassen binnen de groep 'lager', worden hieronder ook zo beschreven. Waar het heel specifiek in een bepaalde klas naar voor kwam, wordt het beschreven per klasgroep.

Het viel op dat leerkrachten vaak vermeldden dat ze leerden van de zorgprofessional in opleiding, maar niet altijd specifiek onder woorden (konden) brengen wat ze dan precies leerden. Het leek erop dat er vaak impliciet geleerd werd, door dagdagelijks samen te werken en elkaar aan het werk te zien.

Wat ze van elkaar leerden wordt eerst weergegeven in tabelvorm, nadien worden de resultaten diepgaander besproken. De resultaten uit de eerste twee rijen waren elementen die bij beide klassen kleuter of beide klassen lager terugkwamen, de rijen daarna zijn de resultaten die enkel per klas werden aangehaald.

Tabel 6

Wat Leerkrachten Leerden van Zorgprofessionals in Opleiding Orthopedagogie en Ergotherapie.

	Leerkrachten kleuter		Leerkrachten lager	
Ortho	▪ Autonomie van kleuters bevorderen in conflictsituaties ▪ In interactie gaan via spel en zo andere zaken aanleren dan het cognitieve		▪ Aandacht voor het welbevinden: hoe leerlingen zich voelen, ruimte maken om het leren even opzij te zetten	
Ergo	▪ Stimuleren van grove en fijne motoriek ▪ Belang van het betrekken van het volledige lichaam ▪ Inzetten van bewegend leren		▪ Verdiepen op niveau van leren leren en leermoeilijkheden ▪ Aandacht voor denkstrategieën en structuur in de klas	
	K0-K1	K2-K3	L1-L2	L3-L4
Ortho	▪ Meer rust brengen in de klas		▪ Reflecteren over het eigen handelen	
Ergo	▪ Meer 1 op 1 aandacht voor de leerlingen	▪ Gericht observeren in functie van fijne motoriek	▪ Leermoeilijkheden therapeutisch analyseren en op maat werken	

3.1.1.1. Kleuter

De leerkrachten van het kleuteronderwijs leerden van de professionele bachelor uit de opleiding **orthopedagogie** vooral om de **autonomie van kleuters** te **bevorderen in conflictsituaties**. Hiermee werd bedoeld: kinderen mee laten nadenken over een mogelijke oplossing voor een conflict in plaats van het als leerkracht zelf op te lossen. Zo werd er bijvoorbeeld een win-win-tafel uitgeprobeerd in de kleuterklassen én werden er vragen gesteld aan de leerlingen om mee na te denken over mogelijke oplossingen bij conflicten. Daarnaast kwam naar voor dat het nemen van ruimte om samen **met de leerlingen via 'vrij spel' in interactie** te **gaan**, verrijkend kan zijn en kinderen op die manier andere dingen leren.

Leerkracht 1:

"Awel, zo da vragen hé. Dus eigenlijk, als ze een probleemke hebben da'k wel ne keer ga vragen van 'oei, wat is er nu gebeurd?'. Vroeger zou'k al rap zeggen: 'alé, de oplossing, hup, gedaan!'. Nu ga'k da zo wel ne keer vragen, van, 'oei, wa is er nu gebeurd, en kunnen we het oplossen?'."

Van de professionele bachelor uit de opleiding **ergotherapie** leerden de leerkrachten van het kleuteronderwijs vooral om de **fijne en grove motoriek** te **stimuleren**, het **belang van het betrekken van het volledige lichaam (lateralisatie) én het bewegend leren**.

Leerkracht 2:

"Het bewegend leren meer gericht inzetten, bv. bewegend leren meer koppelen aan andere doelen en inhoud, doelen van taal en rekenen. En gericht kijken in welke fase de leerlingen zich bevinden op vlak van fijne motoriek."

3.1.1.2. Lager

De leerkrachten van het lager onderwijs leerden van de professionele bachelor uit de opleiding **orthopedagogie** vooral dat **onderwijs meer is dan enkel 'cognitief leren'**. Zo leerden deze leerkrachten dat **aandacht voor het welbevinden van de leerlingen ook belangrijk** is. Ze gaven aan dat het **verrijkend** kon zijn om 'het leren even opzij te zetten'. Op deze manier kwam er **ruimte voor het gevoel van de leerlingen** en om te **weten hoe het écht met hen gaat**.

Leerkracht 4:

"Dat ik gewoon kan zien: 'hoe gaat het met de kinderen en hoe voelen ze zich in de klas. Daar zou ik meer gebruik van kunnen maken, door ook te zien hoe ZP4 contact heeft met de kinderen. Terwijl als je voor de klas staat, is dat contact toch anders."

Deze ervaringen kwamen minder aan bod bij de co-teaching met een student uit de professionele bachelor **ergotherapie**. In deze samenwerking gaven leerkrachten uit de groep 'lager' vooral aan dat ze leerden om te **verdiepen op niveau van leren leren en leermoeilijkheden**. Dit omvatte onder andere het grondig **analyseren van 'leermoeilijkheden'**: niet gewoon vaststellen dat iets 'niet' of 'wel' lukte, maar echt gaan kijken waar het mis liep in het proces om daar dan in te grijpen. Daarnaast werd hiermee ook het **werken op klasniveau met een stappenplan om de denkstrategieën te stimuleren én het aanbrengen van structuur in de klaswerking** bedoeld.

Leerkracht 4:

"Ik denk zelfs da ik op dit moment anders geen, niet zo'n (denk)strategie had ingevoerd, zonder u. Door da gij zei van… doorda de ondersteuner da al deed, da gij dan voorstelde van 'maar kunnen we da nie voor iedereen dan doen?".

3.1.1.3. K0-K1

De leerkracht ervaarde verschillen in wat die leerde van de professionele bachelor orthopedagogie en ergotherapie. De leerkracht leerde vooral de **rust overnemen en bewaken in de klas** door de professionele bachelor **orthopedagogie** in opleiding. Zo introduceerde deze yoga- en mindfulness-oefeningen in de klaswerking en een vaste dagstructuur. Van de professionele bachelor **ergotherapie** in opleiding leerde de leerkracht om **1-op-1 aandacht** te **geven** en om **tijd en energie** te **verdelen over verschillende leerlingen**.

Leerkracht 1:

"Dat heb ik nu wel van jou geleerd om mij te verzetten bvb. bij het puzzelen. Ik ben soms te lang met iemand bezig."

3.1.1.4. K2-K3

De leerkracht gaf aan dat ze van de professionele bachelor in de **ergotherapie** in opleiding vooral leerde om te **observeren**. Hiermee bedoelde de leerkracht, het gericht kijken in welke fase de leerlingen zich bevonden op vlak van fijne motoriek én wat er achter het gedrag zit dat ze stelden.

3.1.1.5. L1-L2

De leerkracht leerde van de zorgprofessional in opleiding vooral om te **reflecteren en bewust naar het eigen handelen kijken**. Van de professionele bachelor in de **orthopedagogie** in opleiding leerde de leerkracht vooral om **bewuster om te gaan mét en meer aandacht te besteden aan sociaal-emotionele noden** zoals bijvoorbeeld: ruimte maken voor zelfevaluatie (een kolom voorzien om zichzelf in te schatten in het planningsdocument).

Leerkracht 3:

"Ik denk het 'inspelen op sociaal-emotionele noden'. Hoewel ik dat voor dit fragment niet heb aangeduid omdat dat niet zo opvalt in dit fragment, maar dat ik daar misschien meer aandacht voor heb nu of dat ik daar bewuster mee omga ofzo allez. Dat is dan misschien algemeen over de stage heen."

Van de professionele bachelor in de **ergotherapie** in opleiding leerde de leerkracht vooral om de **leermoeilijkheden (therapeutisch) te analyseren** om **vanaf daar op maat** te **werken**.

Leerkracht 3:

"Ik had 'opsplitsen van de leermoeilijkheden': bij de maaltafels bijvoorbeeld niet gewoon kijken van 'het lukt of lukt niet', maar eerder het stap voor stap te werk gaan: waar loopt het mis in het proces en waar moet ik op inzetten.."

Een **belangrijke kanttekening** bij dit alles is dat leerkrachten in de laatste groepsdialoog aangaven dat ze dan wel veel geleerd hadden van de acties van de zorgprofessionals in opleiding, maar dat **eens de stage afliep de acties niet of slechts sporadisch meer ingezet werden.** De leerkrachten zagen na het vertrek van de zorgprofessional in opleiding nog steeds de meerwaarde van het geleerde, maar het ontbrak hen aan tijd, energie of extra handen om dit verder te zetten.

3.1.2. Wat leerden de zorgprofessionals in opleiding van de leerkrachten?

Zorgprofessionals in opleiding gaven aan dat ze de interacties en werkvormen om diversiteit te waarderen en benutten vooral leerden inzetten door te handelen **uit eigen ervaring én door te leren van de leerkracht**. Hierbij werd er gekeken naar **wat ze dan precies leerden van de leerkrachten**.

Wat opviel, was dat zorgprofessionals in opleiding **niet vaak** aangaven dat ze de interacties en werkvormen leerden inzetten doordat ze dit **vanuit hun opleiding** hadden **geleerd**.

Leerkracht 1:

"Dat is wel wat de insteek van uw keuze om… Ja, dat denk ik wel, dat dat een beetje linkt aan 'uw zijn', die ortho. Gij gaat geen theater gaan doen. Alé ja, ok, ge zijt zo, maar 't is ook een studiekeuze die ge neemt omda ge zo zijt. Dus ook wel voorkennis: 'ik als persoon ben ook een stille' maar daarnaast ook ervaring vanop andere stageplekskes denk ik, om iedereen in het oog te houden. Te kijken dat iedereen heeft wat hij moet hebben."

Bij alle zorgprofessionals in opleiding, ongeacht de klas waarbij ze stonden of de opleiding die ze volgden, kwam naar voor dat '**klasmanagement**' iets is wat ze van de leerkracht leerden. Deze term omvat de dagelijkse organisatie in de klas. Bij de studenten uit de professionele bachelor ergotherapie kwam ook '**gedragsmanagement'** naar voor in de groep 'kleuter'. Dit laatste vertaalt zich in de mate waarin men ongewenst gedrag voorkomt in de klas (bv. door het hanteren van duidelijke regels) of hier effectief op inspeelt.

Het **bevorderen van autonomie** is iets dat enkel naar voor kwam bij studenten uit de bachelor **orthopedagogie**, en dan specifiek in één klas uit groep 'kleuter' en één klas uit groep 'lager'. Voorbeelden hiervan die naar voor kwamen in de data waren: het werken met een klasbaasje, leerlingen betrekken bij het nemen van het nodige materiaal voor een activiteit, leerlingen stimuleren om zelf de verpakking van hun koek open te maken of hen stimuleren een andere oplossing te zoeken.
Bij de studenten uit de opleiding ergotherapie werd dit niet benoemd, hoewel er net vanuit de opleiding heel sterk wordt gefocust op het bevorderen van autonomie bij kinderen.

Het **leren van didactiek/werkvormen/methoden** werd vooral benoemd door de studenten uit de professionele bachelor **ergotherapie** (groep 'lager' en één klas uit groep 'kleuter', met name K0-K1). In L3-L4 benoemde de student ergotherapie bijvoorbeeld de functionaliteit van de aangeleerde zaken, met betrekking tot de terugkoppeling die de leerkrachten maakten tussen de leerstof en het dagelijks leven. Daarnaast gaf ze aan dat ze door het bezig zien van beide leerkrachten inzicht kreeg in hoe je op verschillende manieren de leerstof kunt aanbrengen. Bij de studenten uit de bachelor orthopedagogie kwam dit enkel naar voor in één klas van groep 'lager', met name L1-L2.

3.1.3. Meerwaarde zorgprofessional in opleiding

Naast het verkrijgen van de informatie over wat de co-teachers van elkaar leerden, werd via de **inductieve analyse** ook informatie verzameld over de **meerwaarde van een zorgprofessional in opleiding** in de co-teaching. Er werd dan vooral gekeken waar het ging over enerzijds gewoon een extra paar handen in de klas en anderzijds waar écht de expertise van de zorgprofessional in opleiding naar voor kwam als meerwaarde. Door de samenwerking met een zorgprofessional in opleiding bleek **ten eerste** meer begeleiding, aandacht, nabijheid en maatwerk mogelijk. **Ten tweede** kreeg de leerkracht de ruimte om te focussen op klas- en gedragsmanagement én het geven van de leerinhouden door de samenwerking met de zorgprofessional in opleiding. **Ten derde** stimuleerde de zorgprofessional in opleiding bewustzijn en reflectie bij de leerkracht. **Na het weergeven van de algemene meerwaarde** wordt bij deelvraag 2: 'Welke van die ervaringen zijn discipline-eigen?' de **discipline-eigen meerwaarde/expertise** geschetst die naar voor kwam.

3.1.3.1. Meer begeleiding, aandacht, nabijheid en maatwerk ~ ondersteunen van de leerling

Deze meerwaarde omvatte de grootste brok aan ervaringen, zowel bij de studenten uit de bacheloropleiding **orthopedagogie als ergotherapie**. De twee grootste 'Nodes' onder deze meerwaarde bij beide zorgprofessionals in opleiding waren 'in kleine groep werken' en 'individuele aanpak'.

In kleine groep werken

Bij de zorgprofessionals in opleiding uit de bachelor **orthopedagogie** kwam vooral naar voor dat de zorgprofessionals in opleiding werkten rond **sociaal-emotionele vaardigheden**, tijd en energie besteedden aan het **gevoel en het zelfbeeld** van leerlingen alsook **aandacht** hadden **voor de weerbaarheid** van leerlingen.

Leerkracht 1:

"Ik denk, in het onderwijs momenteel is er jammer genoeg niet altijd veel tijd om bezig te zijn met sociale vaardigheden of talenten. En dit was niet echt een les, het was een andere sfeer, het was ook weer samen dus ik denk wel dat het goed is dat er tijd gemaakt wordt om die activiteiten te doen met die kinderen, want in het gewoon onderwijs zou dat niet snel aan bod komen en het is net zo belangrijk om dat af en toe te doen. in kleine groepjes met elkaar zich veilig voelen en eens horen welke talenten bij hen passen."

De samenwerking met de zorgprofessionals in opleiding uit de bachelor **ergotherapie** bracht **differentiatie naar boven en onder** met zich mee en zorgde ervoor dat het leerproces van de leerlingen van dichterbij werd opgevolgd.

Zorgprofessional 8:

"Er konden nieuwe zaken uitgeprobeerd worden doordat ik hier was, zoals het werken met een kleine kring."

Leerkracht 1:

"Ja, dat waren dan de kleintjes… Om die ook de kans te geven eens iets te zeggen. En dan vond ik wel, ze zaten dichtbij, ze zaten rond de tafel, ze hadden plek. Je hoort ze ook beter doordat die meer taalvaardige kindjes er dan niet bij zitten."

Individuele aanpak

Bij de zorgprofessionals in opleiding uit de bachelor **orthopedagogie** kwam vooral naar voor dat de zorgprofessionals veiligheid creëerden en uitstraalden door hun basishouding, dat ze écht luisterden naar de leerlingen en hun welbevinden opvolgden, dat ze samen speelden met de leerlingen én iets op een andere manier uitlegden.

Leerkracht 4:

"Er is gewoon iemand extra die ook hier weer… terwijl de kinderen individueel moeten werken, dat die toch nog die houvast kan bieden en kan luisteren naar de noden van de kinderen en de opdracht kan verduidelijken en rust kan brengen."

Bij de zorgprofessionals in opleiding uit de bachelor **ergotherapie** kwamen vooral individuele gesprekken met leerlingen én het aanpassen van spelletjes en/of oefeningen aan het niveau van de leerling(en) naar voor.

Leerkracht 1:

"Ik vind het supertof dat je het voor het peutertje doet, maar evengoed ook voor E. die 'den besten is'."

Zorgprofessional 5:

"Ja, zo maatwerk voor een individuele leerlingen hebben we echt wel geleerd in de opleiding hoe we een spel kunnen aanpassen naar het niveau van het kind."

3.1.3.2. De LK heeft de ruimte om te focussen op klas- en gedragsmanagement én het geven van de leerinhouden

Bij de zorgprofessionals uit de opleiding **orthopedagogie** werd ervaren dat de leerkracht de leiding nam over de klas en de zorgprofessional in opleiding met een leerling werkte rond sociaal-emotionele vaardigheden. De zorgprofessional in opleiding gaf een gevoel van basisveiligheid waardoor leerlingen vragen durfden stellen, leerlingen wisten dat ze op een rustige en vriendelijke manier een reactie terug zouden krijgen én dat er iemand was die tijd voor hen zou maken.

De zorgprofessional uit de opleiding **ergotherapie** ondersteunde zowel de leerlingen met noden als de leerlingen die net meer uitdaging nodig hadden terwijl de leerkracht les gaf. Terwijl de leerkracht de klas onder controle hield, was de zorgprofessional alert voor noden én stimuleerde die de betrokkenheid van leerlingen.

Leerkracht 4:

"Ja, ik zie het voordeel sowieso telkens van daar met meer te zijn, en zeker dat iemand meer specifiek bij de kinderen gaat terwijl de ander meer het overzicht bewaart. Dus dat sowieso. Ik denk dat de zorgprofessional in deze situatie meer geplaatst is voor bij een kleiner groepje, omdat da meer zijn of haar dada is."

Zorgprofessional 8:

"Ja, k merk da ook wel bij andere activiteiten, da zo het grote overzicht behouden, dat dat niet echt als ergo m'n ding is, omda dat te doen."

3.1.3.3. Zorgprofessional in opleiding stimuleert bewustzijn en reflectie bij de leerkracht

Zowel bij de zorgprofessionals in opleiding uit de bachelor orthopedagogie als ergotherapie kwam naar voor dat deze het bewustzijn en reflectie stimuleerden bij de leerkracht. Het kwam wel **explicieter en frequenter** naar voor **bij de zorgprofessionals uit de opleiding orthopedagogie**. Het overleg, de dialoog en de reflectiemomenten tussen de co-teachers zorgden ervoor dat er (redelijke) aanpassingen werden geformuleerd, inzichten verworven werden over de samenwerking, nieuwe ideeën over de organisatie van het klasgebeuren en de lessen ontstonden én leerkrachten bewuster stil stonden bij hun handelen.

Leerkracht 3:

"Ik denk dat ik me er iets bewuster van ben, van mijn positie in die inlooptijd. Ga ik in de kring met de kinderen, of ga ik meer met de ouders… Ale, vaak loopt het een beetje in elkaar over, maar nu ben ik me daar een beetje meer bewust van. En misschien ben ik me er daar iets bewuster van geworden, omdat we daar met twee zijn ook."

3.2. Deelvraag 1: Welke beïnvloedende factoren zijn gunstig en/of belemmerend?

Vanuit de **deductieve analyse** aan de hand van het kader met de factoren die van invloed zijn op complementaire co-teaching (Ferbuyt et al., 2017; Fluyt, 2018; Meirsschaut & Ruys , 2017; Mortier et al., 2010;) werd bekeken welke factoren op voldoende wijze aanwezig en essentieel waren, en welke niet.

3.2.1. Beïnvloedende factoren van co-teaching die WEL aanwezig zijn

De items **evenwaardige relatie** en **rollen en verantwoordelijkheden** werden door de co-teachers het meest benoemd als 'aanwezig in de complementaire co-teaching', ongeacht de opleiding van de zorgprofessional in opleiding. In L1-L2 was dit een heel belangrijke voorwaarde; bij L3-L4 gebeurde er veel organisch en ad hoc én was er veel openheid om van rollen en verantwoordelijkheden te mogen wisselen.

De **mate waarin tijd werd vrij gemaakt** om die rollen en verantwoordelijkheden te bespreken, **hing sterk af van de leerkracht** die in co-teaching stond. Door de leerkracht van L1-L2 werd er veel tijd gemaakt voor overleg, de leerkracht van K0-K1 benoemt dat er meer overleg was met de zorgprofessional in opleiding uit de bachelor ergotherapie dan uit de bachelor orthopedagogie. De leerkracht gaf aan dat dit te wijten was aan het feit dat er in de periode van de zorgprofessional in opleiding uit de bachelor orthopedagogie veel turnuren wegvielen door afwezigheid van de turnleerkracht en dus bijgevolg ook ruimte voor overleg.

Naast het kader van de beïnvloedende factoren, werd er ook **inductief gecodeerd** en werden er via **'andere' items** toegevoegd aan de codeboom. Zo kwamen er een aantal factoren naar voor die nog geen plaats hadden in het kader:

- **Flexibiliteit** kwam verschillende malen naar voor als belangrijk beïnvloedende factor voor de co-teaching en dit bij beide zorgprofessionals in opleiding. Eventueel kon deze factor geplaatst worden onder 'rollen en verantwoordelijkheden' waarbij het dan vooral ging over het flexibel omspringen met de verantwoordelijkheden en het takenpakket binnen de co-teaching.
- Ook **leerlingen** kwam verschillende malen naar voor als beïnvloedende factor bij de zorgprofessionals uit de bachelor **orthopedagogie**. Dit ging dan vooral over het 'kennen van de leerlingen, zicht krijgen op hun individuele noden en sterktes', ging ook over de klas leren kennen, zicht krijgen op de groepsdynamiek en als laatste dat de leerlingen ook moeten groeien in het co-teachen. Dit item 'leerlingen' zagen we niet terugkomen bij de studenten uit de bachelor ergotherapie.
- Als laatste werd **tijd en ruimte om te groeien** vaak benoemd. Zo gaven de zorgprofessionals uit de opleiding **orthopedagogie** aan dat ze tijd kregen om open te bloeien en zelfvertrouwen op te bouwen, ze kregen ruimte om in hun sterkte te staan, maar hadden nog de nodige uitdaging. Dit extra item kwam niet naar voor bij de zorgprofessionals uit de opleiding **ergotherapie**, maar zij geven wel aan dat ze de ruimte ervaarden om te **experimenteren**.

3.2.2. Beïnvloedende factoren co-teaching die NIET aanwezig zijn

Bij beide zorgprofessionals in opleiding werden vooral **rollen en verantwoordelijkheden** en **voldoende tijd om te plannen en te overleggen** aangehaald als beïnvloedende factoren die niet aanwezig waren. Het bespreken van rollen en verantwoordelijkheden werd wel gedaan (zie hierboven bij 'aanwezig') maar er werd onvoldoende tijd voor ervaren. Er kwam ook naar voor dat het een **hele tijd duurde voordat een zorgprofessional in opleiding tot de invulling van een rol als co-teacher kwam**.

Er werd rond dit onderzoekstopic ook samengewerkt met de professionele bachelor orthopedagogie en ergotherapie vanuit het opleidingsonderdeel 'Bachelorproef'. De ervaringen uit de bachelorproef van de studenten uit de opleiding orthopedagogie gaven ook aan dat studenten orthopedagogie die stage liepen in het onderwijs te weinig zicht hadden op hun rol, takenpakket en verwachtingen binnen een onderwijssetting. Ze zijn **zoekende in hoe ze hun competenties en attitudes vanuit de opleiding orthopedagogie zo effectief en efficiënt mogelijk kunnen inzetten in de context van onderwijs** (Nuttin; Schelstraete; Secelle; Van der Plaetsen; Van Laethem & Verhelst, 2023). Dit gebrek aan een duidelijke rol, kwam ook naar voor in de bachelorproef van studenten uit de professionele bachelor in de ergotherapie (Mahieu & Terras, 2023). Zij gaven aan dat studenten uit de bachelor ergotherapie **zelf op zoek moesten gaan naar hun mogelijke rol in de klas wegens het gebrek aan een vaste ergotherapeut in de klas of op school**. Na verloop van tijd ging dit beter, maar dit **proces van rolverduidelijking kon vermeden worden** waardoor er meer tijd naar andere dingen kon gaan (zoals de samenwerking, opstellen en uitvoeren van het actieplan,…).

Men benoemde ook dat men zich niet altijd **voldoende** kon **verdiepen in wat co-teaching is**.

Hoewel er hiernaar niet specifiek werd op zoek gegaan in de data, werd toch ook het belang van **continuïteit in de samenwerking** benoemd bij de co-teaching met de zorgprofessionals in opleiding uit de bachelor ergotherapie. De voorkeur om een volledig schooljaar samen te werken, kwam naar boven. Deze zorgprofessionals in opleiding hadden het gevoel dat ze de start hadden gemist. Ook na vakanties, weekends, wissels bleek het toch telkens terug zoeken zijn binnen de samenwerking.

3.3. Deelvraag 2: Welke van die ervaringen zijn discipline-eigen?

Na het **weergeven van de algemene meerwaarde** werd vanuit de inductieve analyse ook bekeken welke van die **ervaringen discipline-eigen** waren.

3.3.1 Discipline-eigen expertise/meerwaarde

De zorgprofessionals in opleiding uit de bachelor **orthopedagogie speelden (preventief) in op sociaal-emotionele noden** van leerlingen. Zo focusten ze op sociale interacties en minder op het inhoudelijke, zo speelden ze meer in op sociaal-emotionele noden, legden ze nadruk op het affectieve, terwijl de leerkracht dat meer op het cognitieve deed. Verder hadden ze aandacht voor het welbevinden, voor relaties tussen kinderen onderling ("hoe reageren kinderen op elkaar?"), groepsdynamiek en voor emoties. Een aantal voorbeelden uit de ervaringen van de co-teachers zijn: het voeren van herstelgesprekken met leerlingen indien er zich tussen leerlingen onderling een conflict voordeed, het uitwerken van een time-out ruimte vanuit een theoretisch kader, het uitwerken en opvolgen van een moodboard, een stoeltje in de klas om leerlingen even te laten afkoelen/tot rust te laten komen, het voorzien van een stappenplan in een time-out ruimte,...

Deze zorgprofessionals in opleiding **keken ook met een andere bril** naar de leerlingen, maar minder naar het leren. Ze handelden vooral op het moment zelf (ad hoc).

Zorgprofessional 2:

"Dat we alletwee op andere dingen letten tijdens het klasbaasje aannemen."

Leerkracht 2:

"En naar gelang de klas kan je er moeilijkere dingen of er een extra verantwoordelijkheid."

Zorgprofessional 2:

En omgekeerd is dat ook, je weet dat je op dingen kunt letten waar ik ook op let. Jij let dan meer op de juistheid en ik moet meer in hun spelen gewoon doen en dan minder op dat juist doen en meer op voelen en in interactie met elkaar gaan."

De zorgprofessionals in opleiding uit de bachelor **ergotherapie hadden op schools vlak** inbreng. Zo stimuleerden ze de lateralisatie-ontwikkeling, brachten ze sensorische oefeningen in, deden ze aan bewegend leren, introduceerden ze een stappenplan op de zelfinstructiemethode van Meichenbaum op maat van de klas, leerden ze een correcte zithouding aan, leerden ze leerlingen aan hoe ze moeten spelen en brachten ze kennis binnen rond de fijne en grove motoriek. Ook op **sociaal-emotioneel vlak** was er een inbreng. Zo zagen we dat ze leerlingen aanmoedigden, 'brandjes blusten' en rust brachten. Ze **keken** ook **met een andere bril naar het leren**: zo observeerden ze waar kinderen stonden, waaraan moest gewerkt worden en reikten ze aan de hand daarvan activiteiten en tips aan.

Er wordt dus vastgesteld dat de competenties van de zorgprofessionals, gekoppeld aan het opleidingsonderdeel 'Stage', deels de cognitieve vaardigheden van de kinderen ondersteunen, maar ook voor een groot deel de sociaal-emotionele vaardigheden. Zeker bij de zorgprofessionals in opleiding uit de bachelor orthopedagogie ligt vooral de focus op het ondersteunen van de sociaal-emotionele vaardigheden.

Een **belangrijke kanttekening:** wat betreft de meerwaarde gaven leerkrachten aan de aandacht voor het sociaal-emotionele zeer te waarderen en van belang te achten. Maar bij het kiezen uit persona's als co-teacher voor hun klas in de laatste groepsdialoog kwam naar voor dat ze echter **wel steeds op zoek** zijn **naar iemand die zowel cognitieve als sociaal-emotionele vaardigheden ondersteunt bij kinderen.**

Leerkracht 1:

"Ik ga voor Alexandra, ik denk dat dit een durver is, dat ze een open houding heeft (tov de andere die eerder een luisterend oor is). Het lijkt me eerder een doener dan een volger, deze persoon. Out-of-the box denken vind ik leuk, nieuwe dingen aanleren, en de rust komt doordat zij klas- en gedragsmanagement reeds beheerst. En die leerdoelen, dat zij dat voor mij dan in de gaten kan houden."

Na het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag en bijhorende deelvragen is er nog één Node uit de **inductieve analyse** onbesproken, die desondanks relevant lijkt om weer te geven. Onder deze Node werden allerlei fragmenten verzameld die terug te brengen zijn naar de 'Visie' van de school en de leerkrachten. Dit lijkt van belang omdat alle bovenstaande data gegenereerd zijn uit één kritische case, en bijgevolg bekeken en geïnterpreteerd dienen te worden binnen deze context. Vanuit het weergeven van de visie wordt een beeld gecreëerd van de waarden die in de werking van de school centraal leken te staan. Het gaat om:

Figuur 5

Hieruit kwam naar voor dat in de school diversiteit als norm werd gezien, met veel aandacht voor kwetsbare groepen en vooroordelen. Dit uitte zich o.a. in het feit dat leerkrachten wilden dat élk kind zich gezien voelt, dat ze aandacht wilden voor elk kind. Er werd ook regelmatig aangehaald dat ze de ontwikkeling van het individuele kind volgden, en zoveel mogelijk op maat van het kind en zijn mogelijkheden/beperkingen wilden werken. Ten slotte heerste er ook een grote openheid in de school, leerkrachten gaven aan dat iedereen welkom is in hun klas, van (groot)ouder tot ondersteuner tot externe partners. Zij meenden te zien dat die houding vervolgens ook openheid bij de kinderen creëerde.

Leerkracht 2:

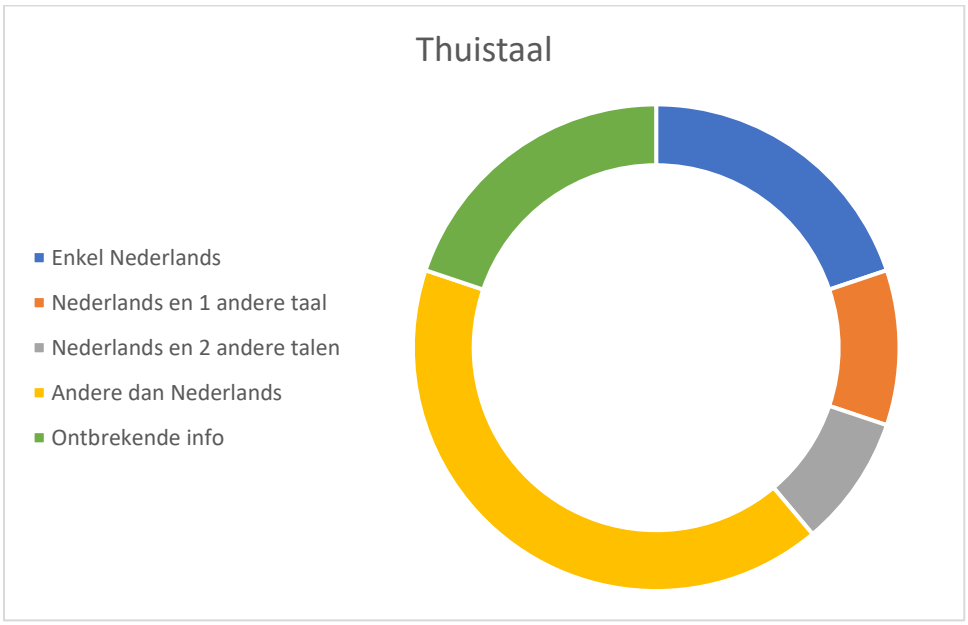
"Dat als er nieuwe mensen binnenkomen, dat voor hen een evidentie is. Want dat er hier eigenlijk regelmatig veel mensen komen, die vanalles doen, en dat dat voor die kinderen ook zowel het open gevoel is,gevoel is, van 'iedereen is hier welkom, mijn mama komt binnen, mijn papa komt binnen, Lowieke komt binnen, die van achter de hoek…". Dus ik denk ook dat dat zowat is van, 't zijn niet alleen leerkrachten hier, nee, eigenlijk, iedereen kan binnen en buiten, omdat ze hier iets doen, of gewoon voor een babbel. Dat je mama eens in de klas kan komen. Dus ik denk dat dat ook dat gevoel misschien wel een beetje… Ale, of dat we dat toch wel willen dat dat zo is, en we doen daar toch wel ons best voor, om eigenlijk zo open mogelijk te zijn."

3.4. Onderzoeksvraag 2: Welk 'effect' heeft complementaire co-teaching tussen een leerkracht en een zorgprofessional in opleiding op de ontwikkeling van: technisch lezen, spellen, rekenen en welbevinden

Wegens te weinig observaties en teveel missing data waren statistische analyses niet mogelijk, waardoor geen onderbouwde uitspraken over de 'effecten' van de interventie (co-teaching) kunnen gedaan worden. De verzamelde data wordt hieronder wel beschreven ter volledigheid.

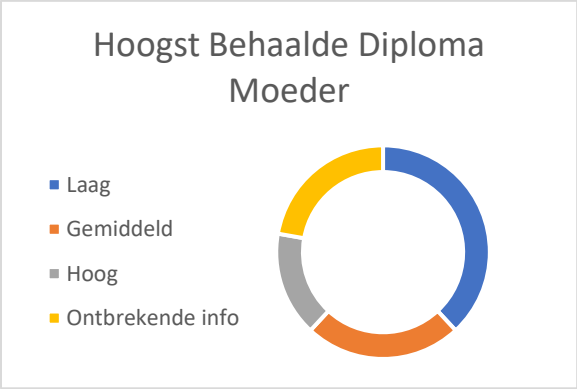
De groep 'kleuter' bestaat uit de leerlingen van de experimentele en controlegroepen uit alle kleuterklassen. De groep 'lager' bestaat uit de leerlingen van de experimentele en controlegroepen van L1-L2. De gegevens uit de klassen L3-L4 werden niet opgenomen bij het weergeven van de resultaten aangezien er geen controlegroep was in L3-L4.

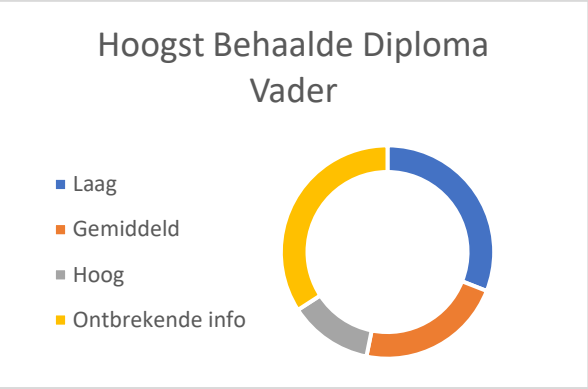
3.4.1 Sociaal-economische status



Figuur 6
Thuistaal van de Leerlingen (N=126).

Er werd van 126 leerlingen die deelnamen aan het onderzoeksproject gegevens verzameld rond de thuistaal. Van al die leerlingen zien we dat het **overgrote deel een andere thuistaal** heeft **dan het Nederlands**, namelijk 52 leerlingen. Er is ook nog een groep leerlingen die als thuistaal Nederlands heeft in combinatie met één andere thuistaal (n = 13) én een groep leerlingen die als thuistaal Nederlands heeft in combinatie met 2 andere thuistalen (n = 11). Van 25 leerlingen ontbreekt de informatie doordat deze niet werd verkregen. De groep leerlingen die louter Nederlands als thuistaal heeft, bestaan uit 25 leerlingen.





Figuur 7
Gemiddeldes Hoogst Behaalde Diploma Moeder N=126.

Figuur 8
Gemiddeldes Hoogst Behaalde Diploma Vader N=126.

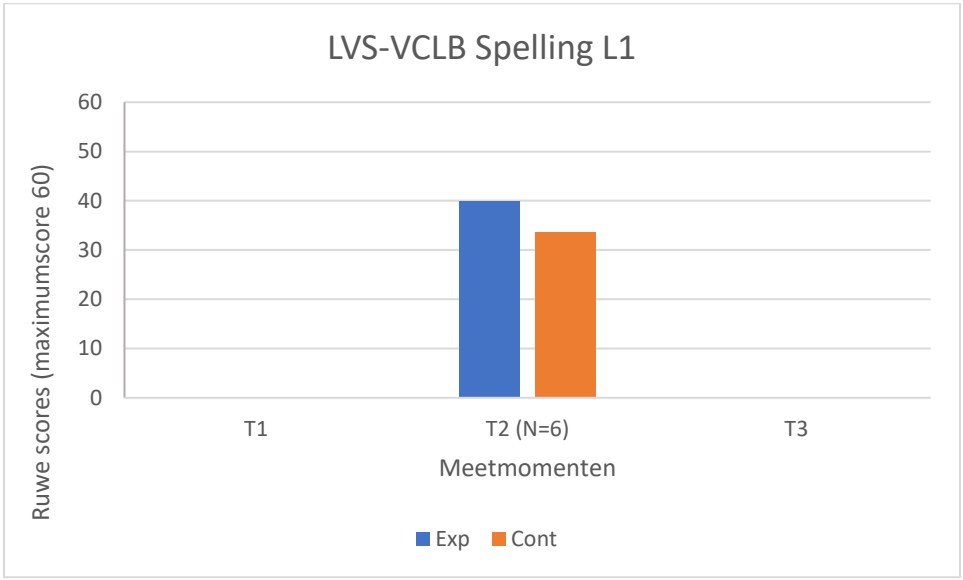
Er werd van 126 leerlingen die deelnamen aan het onderzoeksproject gegevens verzameld over het hoogst behaalde diploma van de moeder én de vader.
Van al die leerlingen behoort het **overgrote deel van diens moeder tot de categorie 'laag'**, namelijk 48 leerlingen. Er is nog een groep leerlingen van wie het hoogst behaalde diploma van de moeder tot de categorie 'gemiddeld' behoort (n = 30) en een deel die tot de categorie 'hoog' behoort (n = 20). Van 28 leerlingen werd er geen informatie ontvangen over het diploma van de moeder.
Van 43 leerlingen werd geen informatie ontvangen over het diploma van de vader.
Van alle leerlingen die deelnamen aan het onderzoeksproject behoort het **overgrote deel van diens vader tot de categorie 'laag'**, namelijk 39 leerlingen. Er is een groep leerlingen van wie het hoogst behaalde diploma van de vader tot de categorie 'gemiddeld' behoort (n = 28) en tot de categorie 'hoog' behoort (n = 16).

Naast deze data om de schoolcontext waarin het onderzoekproject plaats vond te schetsen, worden ook de resultaten op de testen die werden afgenomen rond de cognitieve vaardigheden (spelling, technisch lezen en rekenen) en de niet-cognitieve vaardigheid (welbevinden) beschrijvend weergegeven. Er wordt hieronder per vaardigheid een overzicht gegeven.

3.4.2. Cognitieve vaardigheden: spelling, technisch lezen en rekenen

3.4.2.1. LVS-VCLB Spelling

L1



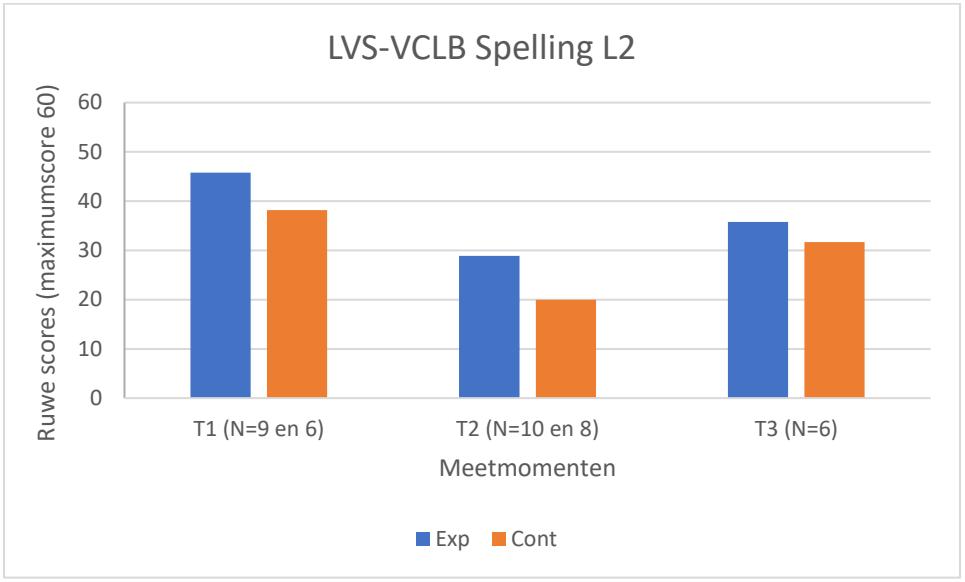
Figuur 9

Vergelijking Gemiddelde Ruwe Scores LVS-VCLB Spelling L1 Experimentele en Controlegroep.

Voor deze test waren er slechts gegevens beschikbaar van één meetmoment in L1, namelijk het tweede meetmoment. Van deze test was er namelijk geen test ter beschikking om in de beginfase een meting te doen. Op dat moment hebben leerlingen uit het eerste leerjaar namelijk nog onvoldoende onderwijs gekregen over spelling en is een meting op dat moment dus niet opportuun. Van het derde meetmoment waren er geen gegevens ter beschikking van de controlegroep L1. Een vergelijking met de gegevens van de experimentele groep van L1 was dus niet mogelijk en daartoe werden deze gegevens niet opgenomen in deze figuur.

De resultaten van het tweede meetmoment geven visueel weer dat de **leerlingen uit de experimentele groep in beperkte mate hoger scoorden dan de leerlingen uit de controlegroep op de LVS-VCLB Spelling**.

L2



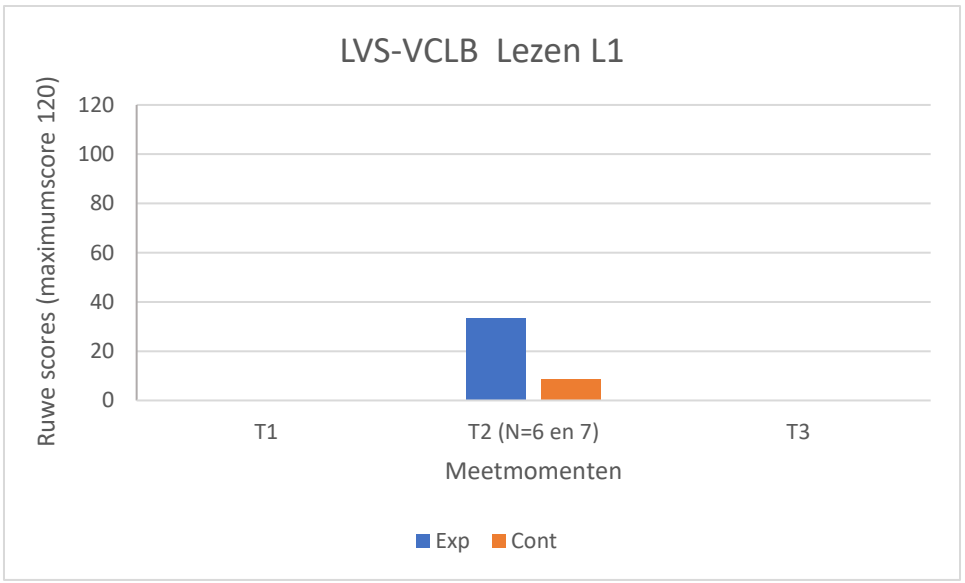
Figuur 10

Vergelijking Gemiddelde Ruwe Scores LVS-VCLB Lezen L1 Experimentele en Controlegroep.

In Figuur 10 is te zien dat de leerlingen uit de **experimentele groep L2 over de drie meetmomenten heen hoger scoorden** op de LVS-VCLB Spelling dan de leerlingen uit de controlegroep L2. Bij zowel de **experimentele als de controlegroep** was er een **daling** te zien tijdens het **tweede meetmoment én opnieuw** een **stijging** tijdens het **derde meetmoment.** De scores lagen tijdens **het derde meetmoment (einde schooljaar)** wel lager dan tijdens het eerste meetmoment (begin schooljaar).

3.4.2.2. LVS-VCLB Lezen

L1



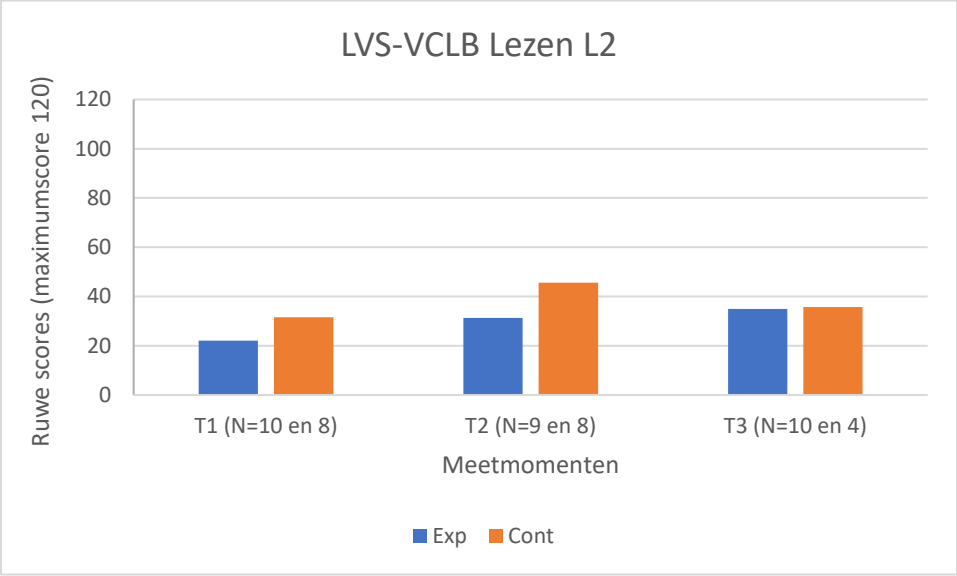
Figuur 11

Vergelijking Gemiddelde Ruwe Scores LVS-VCLB Spelling L1 Experimentele en Controlegroep.

Voor deze test waren er slechts gegevens beschikbaar van één meetmoment in L1, namelijk het tweede meetmoment. Van deze test was er namelijk geen test ter beschikking om in de beginfase een meting te doen. Op dat moment hebben leerlingen uit het eerste leerjaar namelijk nog onvoldoende leesonderwijs gekregen en is een meting op dat moment dus niet opportuun. Van het derde meetmoment waren er geen gegevens ter beschikking van de controlegroep L1. Een vergelijking met de gegevens van de experimentele groep van L1 was dus niet mogelijk en daartoe werden deze gegevens niet opgenomen in deze figuur.

De resultaten van het tweede meetmoment gaven weer dat de **leerlingen uit de experimentele groep hoger scoorden dan de leerlingen uit de controlegroep op de LVS-VCLB Lezen**. Echter als dit ten opzichte van de maximumscore gesteld wordt die kon behaald worden op deze test, waren de scores in beide groepen laag.

L2



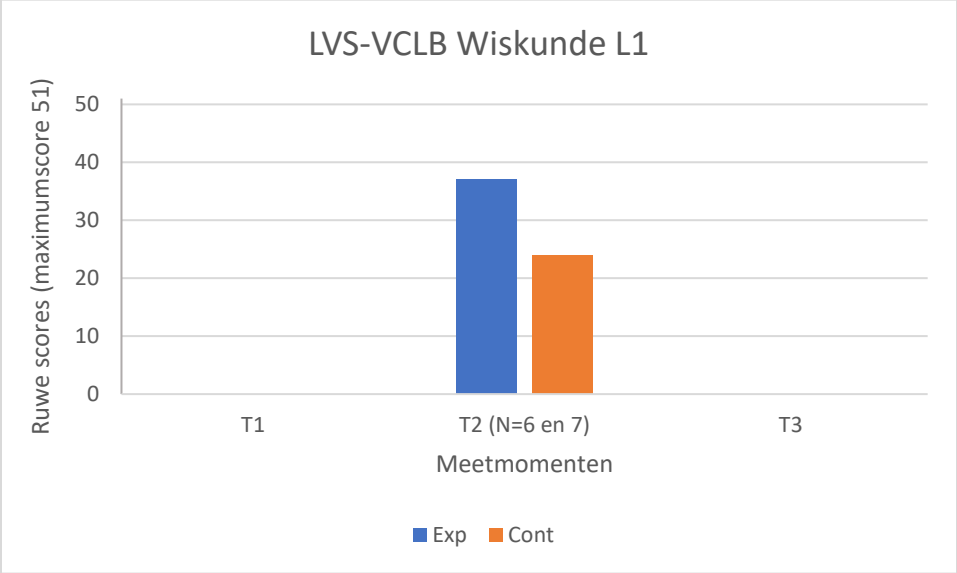
Figuur 12

Vergelijking Gemiddelde Ruwe Scores LVS-VCLB Lezen L2 Experimentele en Controlegroep.

In Figuur 12 is te zien dat de leerlingen uit de **controlegroep L2 over de drie meetmomenten heen hoger scoorden** op de LVS-VCLB Lezen dan de leerlingen uit de experimentele groep L2. Bij de leerlingen uit de **experimentele groep** was er wel **van meetmoment naar meetmoment telkens een stijging** merkbaar. Bij de leerlingen uit de **controlegroep** was er een **stijging** te zien tijdens **meetmoment twee** en een **daling** tijdens **meetmoment drie**.

3.4.2.3. LVS-VCLB Wiskunde

L1



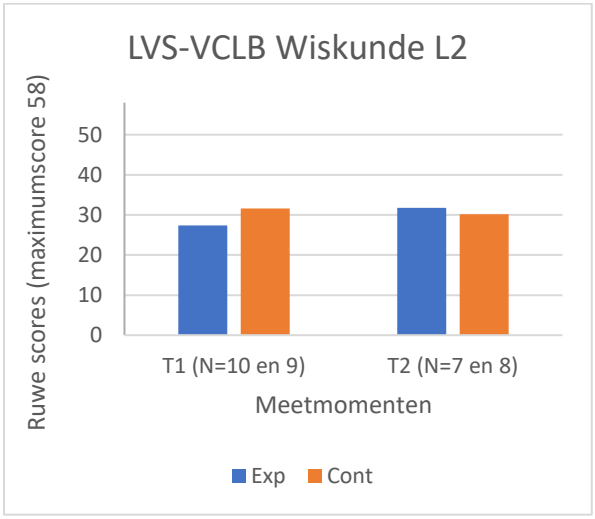
Figuur 13

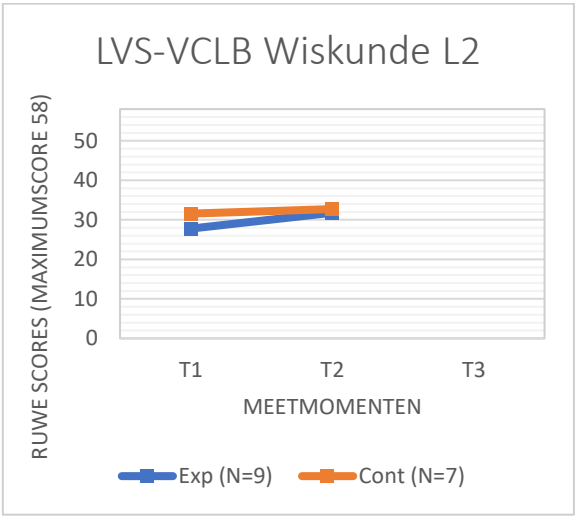
Vergelijking Gemiddelde Ruwe Scores LVS-VCLB Wiskunde L1 Experimentele en Controlegroep.

Voor deze test waren er slechts gegevens beschikbaar van één meetmoment in L1, namelijk het tweede meetmoment. Door ruis op de communicatie tussen onderzoekers en leerkrachten, dachten leerkrachten dat ze geen begintest moesten afnemen voor rekenen. Van het derde meetmoment waren er geen gegevens ter beschikking van de controlegroep L1. Een vergelijking met de gegevens van de experimentele groep van L1 was dus niet mogelijk en daartoe werden deze gegevens niet opgenomen in deze figuur.

De resultaten van het tweede meetmoment geven visueel weer dat de **leerlingen uit de experimentele groep hoger scoorden dan de leerlingen uit de controlegroep op de LVS-VCLB Wiskunde**.

L2





Figuur 14 **Figuur 15**

Vergelijking Gemiddelde Ruwe Scores LVS-VCLB Wiskunde L2 Experimentele en Controlegroep.

Voor deze test waren er gegevens beschikbaar van twee meetmomenten in L2, namelijk het eerste en tweede meetmoment. Van het derde meetmoment waren er geen gegevens ter beschikking van de controlegroep L2. Een vergelijking met de gegevens van de experimentele groep van L2 was dus niet mogelijk voor het derde meetmoment en daartoe werden deze gegevens niet opgenomen in deze figuren.

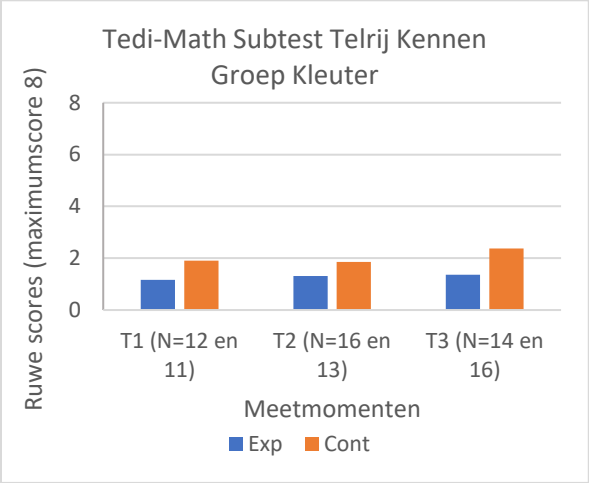
Figuur 14 geeft een weergave van de gemiddelde ruwe scores op de LVS-VCLB Wiskunde van L2 in zowel de experimentele als de controlegroep. Hierbij werd er geen rekening gehouden met een constante deelname van de leerlingen aan de twee meetmomenten. Een leerling uit de experimentele groep kon dus bijvoorbeeld deelgenomen hebben aan slechts één meetmoment. Dat is dan ook de verklaring dat het aantal, (=N) niet voor alle meetmomenten dezelfde was in deze figuur.

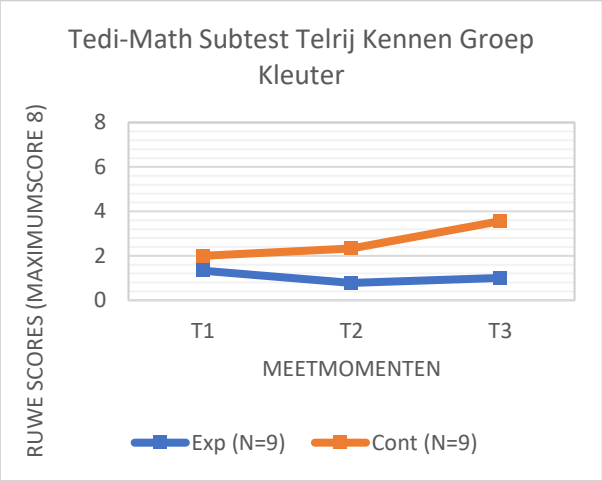
In Figuur 15 zijn de gegevens terug te vinden van de leerlingen die op de twee meetmomenten aanwezig waren en waarbij via deze figuur wordt weergegeven hoe ze over de twee meetmomenten heen gemiddeld scoorden.

In deze figuren is te zien dat leerlingen uit de **experimentele groep** tijdens **het eerste meetmoment gemiddeld lager scoorden** dan de leerlingen uit de controlegroep. Tijdens **meetmoment twee** behaalden de leerlingen uit de **experimentele groep gemiddeld een hogere score** dan de leerlingen uit de controlegroep. Bij de leerlingen uit de experimentele groep was er een stijging merkbaar in hun gemiddelde scores op de VCLB-wiskunde tijdens meetmoment twee, bij de leerlingen uit de controlegroep een lichte daling.

3.4.2.4. Tedi-Math Subtest

Subtest telrij kennen groep kleuter





Figuur 16 **Figuur 17**

Vergelijking Gemiddelde Ruwe Scores Tedi-Math Subtest Telrij Kennen groep Kleuter Experimentele en Controlegroep.

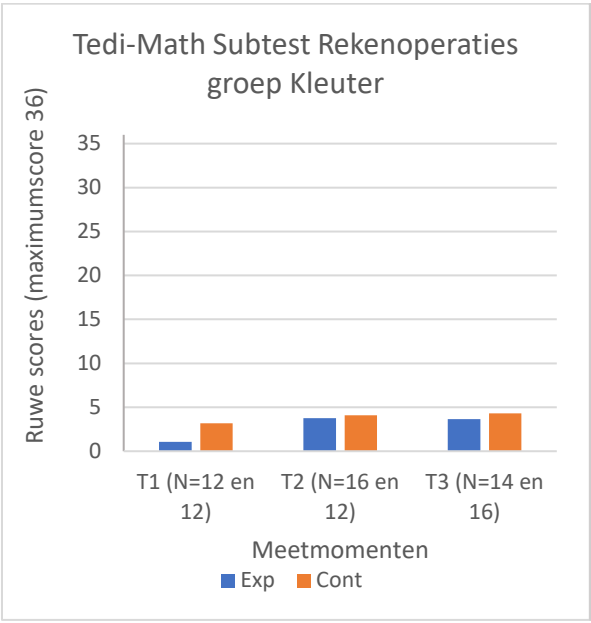
Figuur 16 geeft een weergave van de gemiddelde ruwe scores op subtest 'telrij kennen' van de Tedi-Math in zowel de experimentele als de controlegroep van de groep kleuter. Hierbij werd er geen rekening gehouden met een constante deelname van de leerlingen aan de drie meetmomenten. Een leerling uit de experimentele groep kon dus bijvoorbeeld deelgenomen hebben aan slechts één meetmoment. Dat is dan ook de verklaring dat het aantal, (=N) niet voor alle meetmomenten dezelfde was in deze figuur.

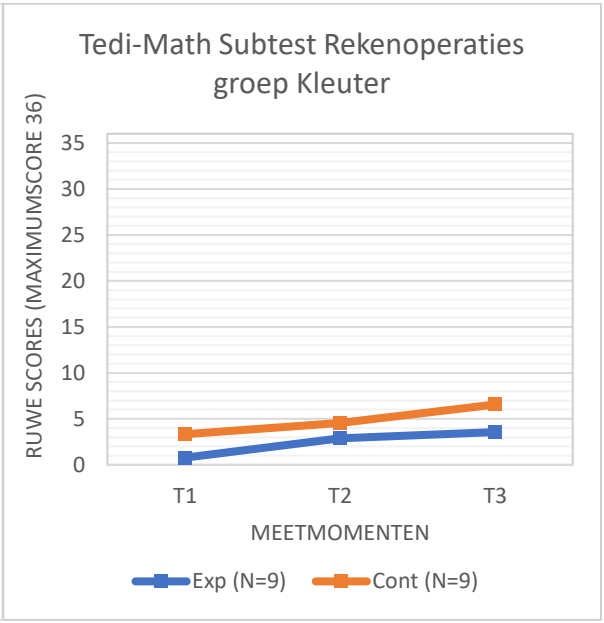
In Figuur 17 zijn de gegevens terug te vinden van de leerlingen die op de drie meetmomenten aanwezig waren en waarbij via deze figuur wordt weergegeven hoe ze over de drie meetmomenten heen gemiddeld scoorden.

In deze figuren is te zien dat leerlingen uit de **controlegroepen over de drie meetmomenten heen gemiddeld hoger scoorden** dan de leerlingen uit de experimentele groepen. Bij de **controlegroepen** was er ook **over de drie meetmomenten heen een stijging** merkbaar in de gemiddelde scores. Bij de **experimentele groepen** is er in **Figuur 16** te zien dat er een **lichte stijging** was **over de drie meetmomenten** heen. In **Figuur 17** is te zien dat er **een daling** was in de gemiddelde scores **tijdens meetmoment twee** en **in meetmoment drie een stijging**.

Wanneer de behaalde gemiddelde scores in verhouding worden gezien ten opzichte van de maximumscore die kon worden behaald op de testen, scoren de leerlingen uit de experimentele en controlegroepen **laag ten opzichte van de maximumscore**.

Subtest rekenoperaties groep kleuter





Figuur 18 **Figuur 19**

Vergelijking Gemiddelde Ruwe Scores Tedi-Math Subtest Rekenoperaties groep Kleuter Experimentele en Controlegroep.

Figuur 18 geeft een weergave van de gemiddelde ruwe scores op subtest 'rekenoperaties' van de Tedi-Math in zowel de experimentele als de controlegroep van de groep kleuter. Hierbij werd er geen rekening gehouden met een constante deelname van de leerlingen aan de drie meetmomenten. Een leerling uit de experimentele groep kon dus bijvoorbeeld deelgenomen hebben aan slechts één meetmoment. Dat is dan ook de verklaring dat het aantal, (=N) niet voor alle meetmomenten dezelfde was in deze figuur.

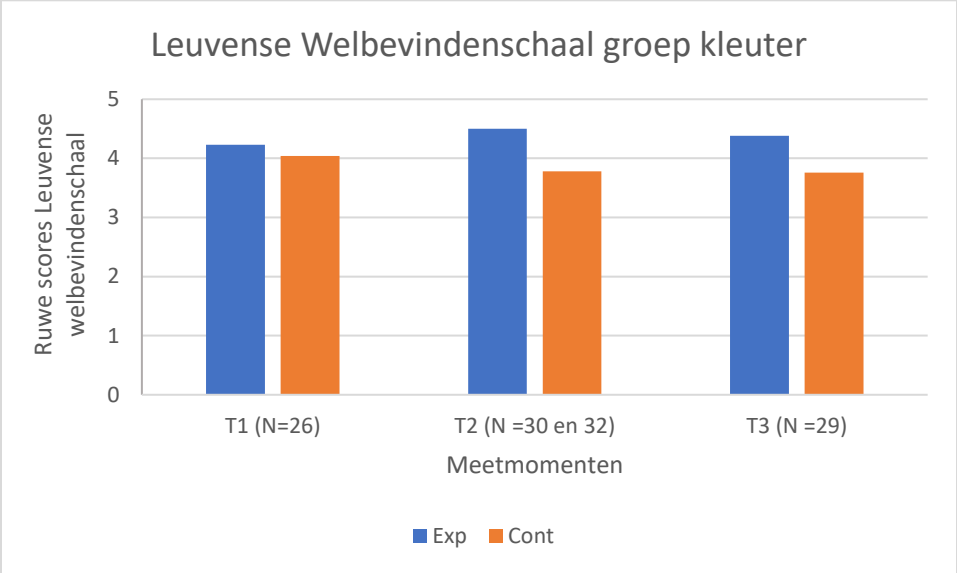
In Figuur 19 zijn de gegevens terug te vinden van de leerlingen die op de drie meetmomenten aanwezig waren en waarbij via deze figuur wordt weergegeven hoe ze over de drie meetmomenten heen gemiddeld scoorden.

In deze figuren is te zien dat leerlingen uit de **controlegroepen over de drie meetmomenten heen gemiddeld hoger scoorden** dan de leerlingen uit de experimentele groepen. Bij de **controlegroepen** was er ook **over de drie meetmomenten heen een stijging** merkbaar in de gemiddelde scores. Bij de **experimentele groepen** was er te zien dat er een **stijging** was tijdens **meetmoment twee**, tijdens meetmoment drie blijven deze ongeveer gelijk.

Wanneer de behaalde gemiddelde scores in verhouding worden gezien ten opzichte van de maximumscore die kon worden behaald op de testen, scoren de leerlingen uit de experimentele en controlegroepen **bijzonder laag ten opzichte van de maximumscore**.

3.4.3. Niet-cognitieve vaardigheid: welbevinden

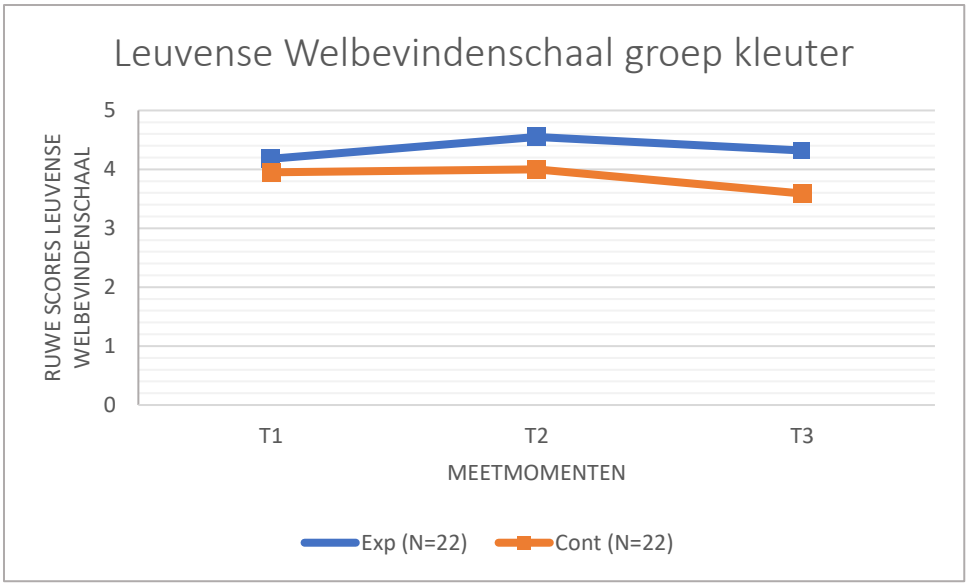
3.4.3.1 Leuvense Welbevindenschaal groep Kleuter



Figuur 20
Vergelijking Gemiddelde Ruwe Scores Leuvense Welbevindenschaal Groep Kleuter Experimentele en Controlegroep (maximumscore=5).

Dit is een weergave van de gemiddelde ruwe scores op de Leuvense Welbevindenschaal van de groep kleuter in zowel de experimentele als de controlegroep. Hierbij werd er geen rekening gehouden met een constante deelname van de leerlingen aan de drie meetmomenten. Een leerling uit de experimentele groep kon dus deelgenomen hebben aan slechts twee meetmomenten. Dat is dan ook de reden waarom dat het aantal (=N) niet voor alle meetmomenten dezelfde is in deze figuur.

In deze figuur is te zien dat de leerlingen uit **de experimentele groepen over de drie meetmomenten heen gemiddeld hoger scoorden** dan de leerlingen uit de controlegroepen. De leerlingen uit de **controlegroepen scoorden lager naarmate het schooljaar vorderde**; de **experimentele groepen** scoorden tijdens **meetmoment twee hoger** dan tijdens meetmoment één. In **meetmoment drie** is te zien dat de experimentele groep een **lagere score** behaalde ten opzichte van meetmoment twee.

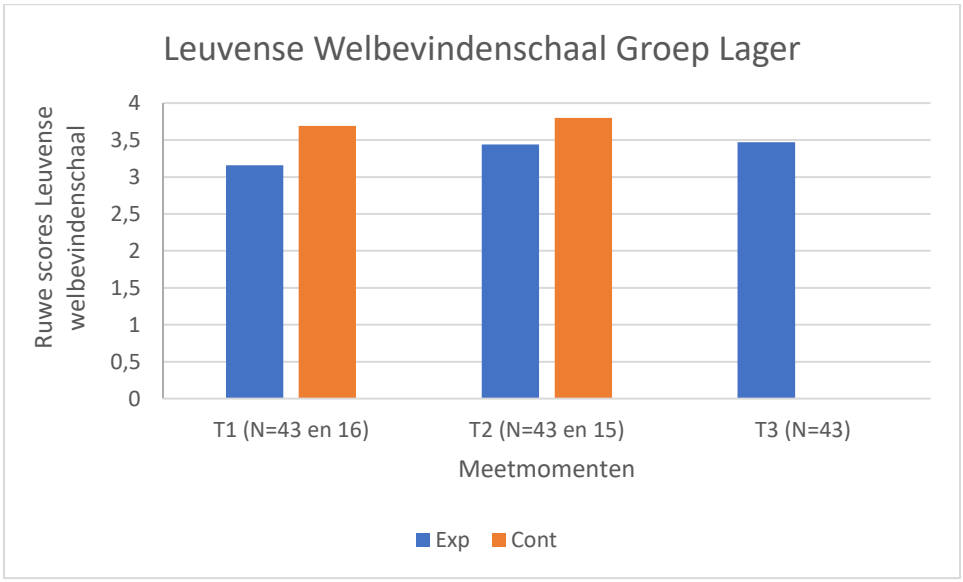


Figuur 21

Vergelijking Gemiddelde Ruwe Scores Leuvense Welbevindenschaal Groep Kleuter Experimentele en Controlegroep (maximumscore=5).

In deze figuur is te zien dat de leerlingen uit **de experimentele groep over de drie meetmomenten heen gemiddeld hoger scoorden** dan de leerlingen uit de controlegroep. De leerlingen uit de **controlegroepen scoorden lager naarmate het schooljaar vorderde**; de **experimentele groepen** scoorden tijdens **meetmoment twee hoger** dan tijdens meetmoment één. In **meetmoment drie** is te zien dat de experimentele groep een **lagere score** behaalde ten opzichte van meetmoment twee.

3.4.3.2. Leuvense Welbevindenschaal groep Lager



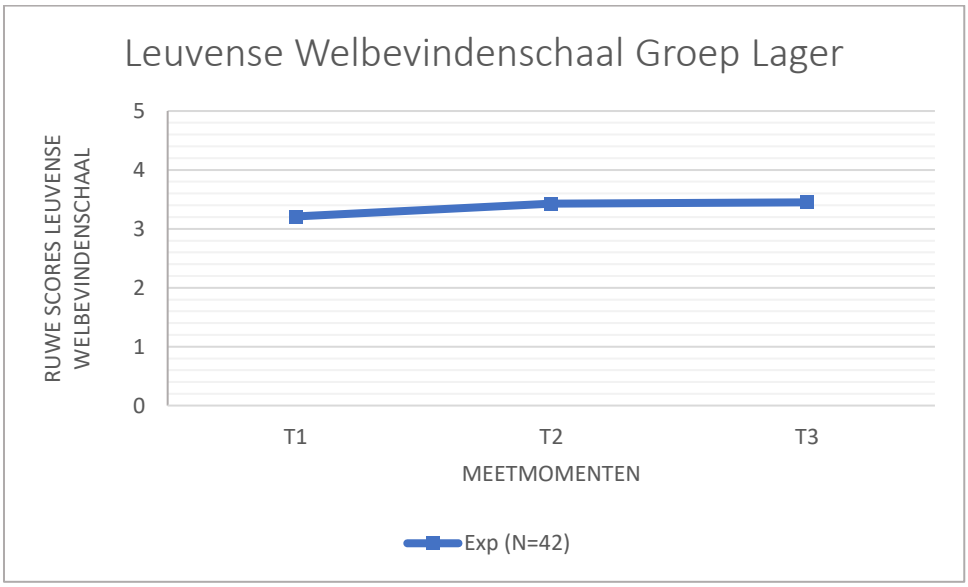
Figuur 22

Vergelijking Gemiddelde Ruwe Scores Leuvense Welbevindenschaal Groep Lager Experimentele en Controlegroep (maximumscore=5).

Er zijn van de controlegroep slechts gegevens beschikbaar van twee meetmomenten. Van het derde meetmoment zijn er geen gegevens beschikbaar doordat deze test niet werd afgenomen.

De resultaten in bovenstaande figuur geeft inkijk in de gemiddelde ruwe scores op de Leuvense Welbevindenschaal van de groep lager in zowel de experimentele als de controlegroep. Hierbij wordt er geen rekening gehouden met een constante deelname van de leerlingen aan de drie meetmomenten. Een leerling uit de experimentele groep kan dus deelgenomen hebben aan slechts twee meetmomenten. Dat is dan ook de verklaring dat het aantal, (=N) niet voor alle meetmomenten dezelfde is in deze figuur.

In deze figuur is te zien dat de **leerlingen uit de experimentele groepen** de **eerste twee meetmomenten lager scoorden** dan de leerlingen uit de controlegroepen. De **experimentele groepen scoorden hoger naarmate het schooljaar vorderde**. Voor de controlegroep was het niet mogelijk dit over de drie meetmomenten heen te beschrijven gezien de missing data van meetmoment drie. Bij de **controlegroep** blijven de gemiddelde ruwe scores **ongeveer gelijk over de twee meetmomenten heen**.



Figuur 23

Vergelijking Gemiddelde Ruwe Scores Leuvense Welbevindenschaal Groep Lager Experimentele groep (maximumscore=5).

In Figuur 23 zijn de gegevens terug te vinden van de leerlingen uit de experimentele groepen die op de drie meetmomenten aanwezig waren en waarbij via deze figuur wordt weergegeven hoe ze over de drie meetmomenten heen gemiddeld scoorden. Aangezien er voor de controlegroepen van het derde meetmoment geen gegevens beschikbaar waren, is in deze figuur enkel informatie terug te vinden over de experimentele groepen.

In deze figuur is te zien dat de leerlingen uit de **experimentele groepen hoger scoorden** naarmate het **schooljaar vorderde**.

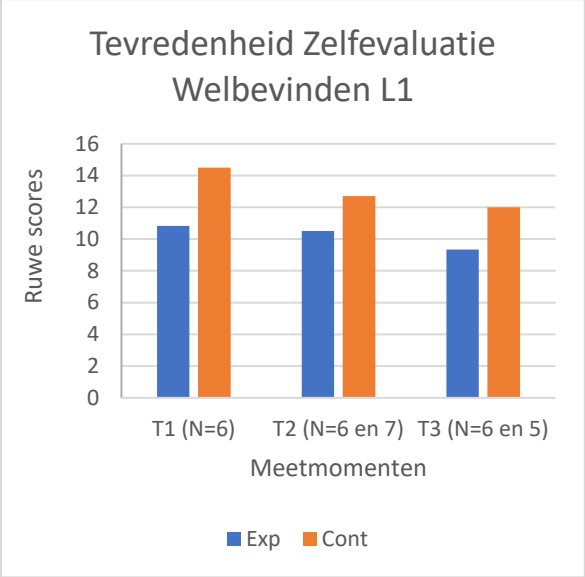
3.4.3.3. Zelfevaluatie welbevinden

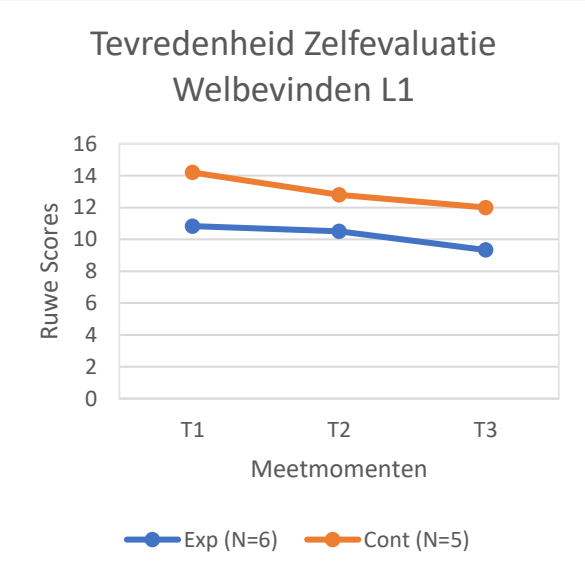
De gemiddelde ruwe scores op de zelfevaluaties welbevinden worden weergegeven volgens de dimensies waarrond de stellingen in de test waren opgebouwd (De Lee & De Volder, 2019). De gegevens worden steeds via twee figuren getoond.

De figuur die links staat, bevat de gegevens van alle leerlingen uit de experimentele en controlegroepen die deelnamen aan het onderzoeksproject. In die figuur werd er geen rekening gehouden met een constante deelname van de leerlingen aan de drie meetmomenten. Een leerling uit de experimentele groep kon dus bijvoorbeeld deelgenomen hebben aan slechts één meetmoment. Dat is dan ook de verklaring dat het aantal, (=N) niet voor alle meetmomenten dezelfde was in deze figuren.

De figuur die rechts staat per dimensie bevat de gegevens van de leerlingen die op de drie meetmomenten aanwezig waren en waarbij via deze figuren wordt weergegeven hoe ze over de drie meetmomenten heen gemiddeld scoorden.

L1 – Tevredenheid



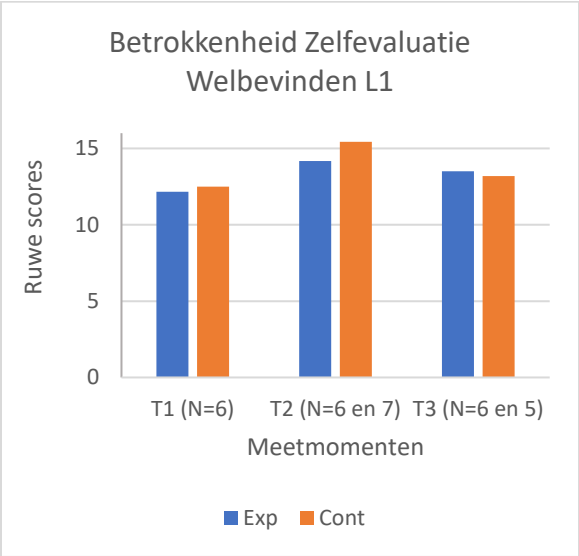


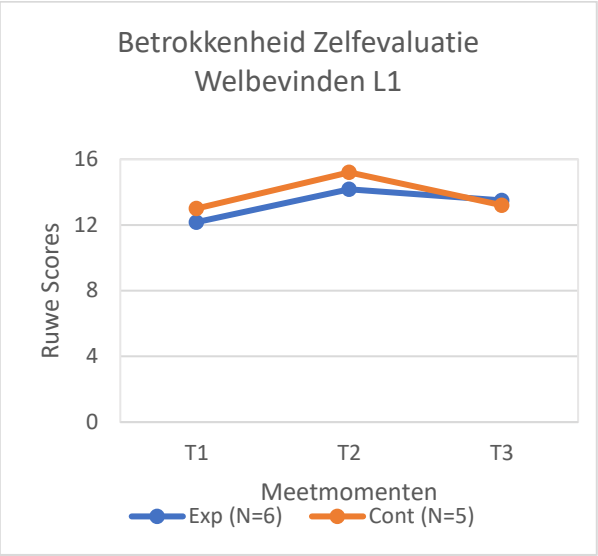
Figuur 24 **Figuur 25**

Vergelijking Gemiddelde Ruwe Scores Tevredenheid Zelfevaluatie Welbevinden L1 Experimentele en Controlegroep (maximumscore=16).

In deze figuren is te zien dat leerlingen uit de **controlegroep over de drie meetmomenten heen gemiddeld hoger scoorden** voor de dimensie 'tevredenheid' dan de leerlingen uit de experimentele groep. Bij de **controlegroep** was er **over de drie meetmomenten heen een daling** merkbaar in de gemiddelde scores. Bij de **experimentele groep** is er eveneens een daling te zien over de drie meetmomenten heen.

L1 – Betrokkenheid



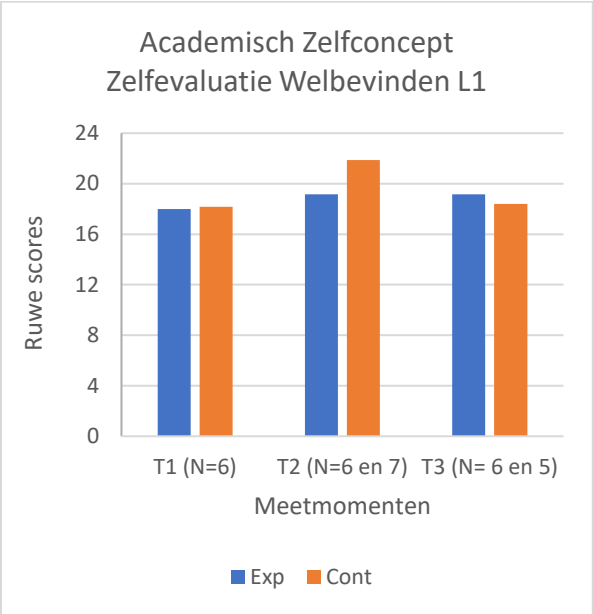


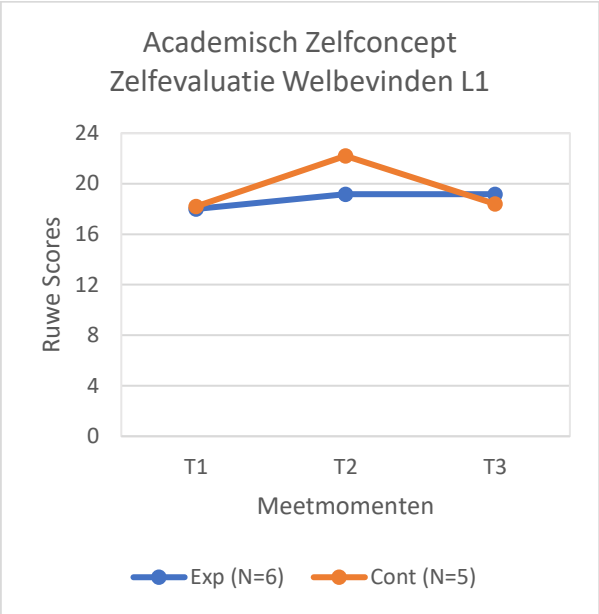
Figuur 26 **Figuur 27**

Vergelijking Gemiddelde Ruwe Scores Betrokkenheid Zelfevaluatie Welbevinden L1 Experimentele en Controlegroep (maximumscore=16).

In deze figuren is te zien dat leerlingen uit de **controlegroep bij meetmoment één en twee hoger scoorden dan de leerlingen uit de experimentele groep** voor de dimensie 'betrokkenheid'**.** Tijdens **meetmoment drie** behaalden **beide groepen ongeveer dezelfde gemiddelde score.** Er was in de **controlegroep** ook een **stijging** merkbaar tijdens **meetmoment twee**, echter was er in **meetmoment drie** terug een **daling**. In de **experimentele groep** was er eveneens een **stijging** bij **meetmoment twee** en een **lichte daling** bij **meetmoment drie**. De gemiddelde score tijdens meetmoment drie is voor de experimentele en voor de controlegroep wel hoger dan tijdens meetmoment één.

L1 – Academisch zelfconcept





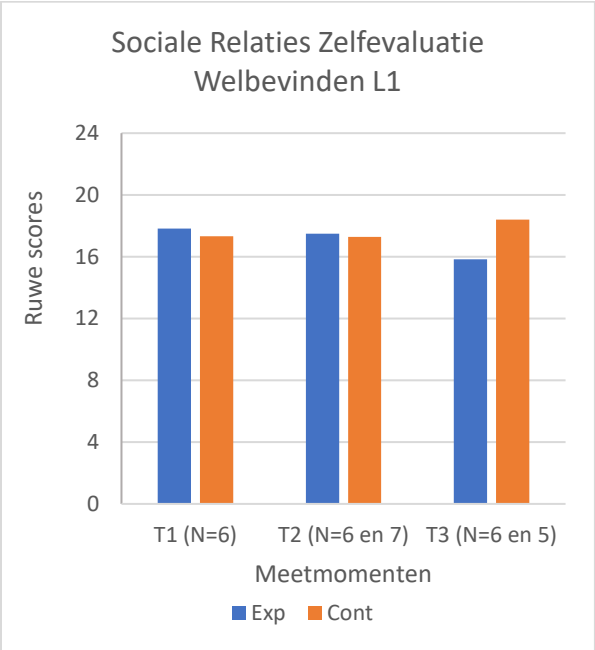
Figuur 28 **Figuur 29**

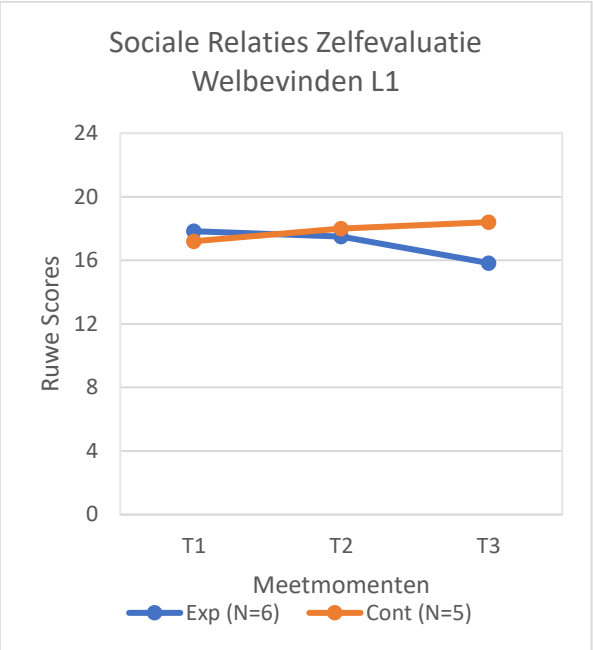
Vergelijking Gemiddelde Ruwe Scores Academisch Zelfconcept Zelfevaluatie Welbevinden L1 Experimentele en Controlegroep (maximumscore=24).

Deze figuren tonen dat de leerlingen uit beide groepen tijdens **meetmoment één ongeveer dezelfde gemiddelde score** behaalden op de dimensie 'academisch zelfconcept'. Tijdens **meetmoment twee** behaalden de leerlingen uit de **controlegroep gemiddeld** wel **een hogere score** dan de leerlingen uit de experimentele groep. Tijdens **meetmoment drie** behaalden de leerlingen uit de **experimentele groep** gemiddeld **een hogere score** ten opzichte van de leerlingen uit de controlegroep.

Bij de leerlingen uit de **experimentele groep** was er tijdens **meetmoment twee een lichte stijging** te zien in de gemiddelde scores die behaald werden. Tijdens **meetmoment drie** bleef deze gemiddelde score **ongeveer hetzelfde**. Bij de leerlingen uit de **controlegroep** was er tijdens **meetmoment twee** een grote **stijging** van de gemiddelde score, tijdens **meetmoment drie** was er dan **terug een daling** te zien, waardoor deze groep terug ongeveer dezelfde gemiddelde score behaalt zoals tijdens meetmoment één.

L1 – Sociale relaties





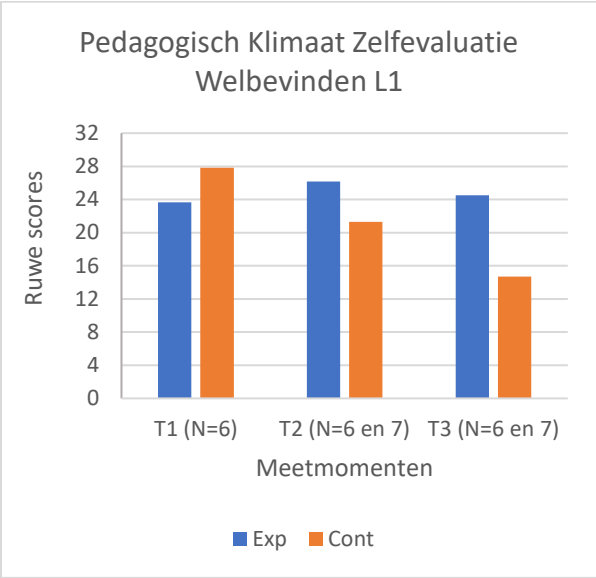
Figuur 30 **Figuur 31**

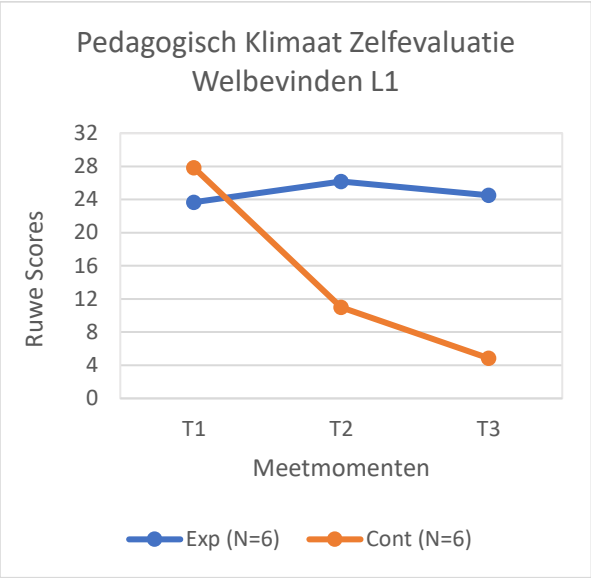
Vergelijking Gemiddelde Ruwe Scores Sociale Relaties Zelfevaluatie Welbevinden L1 Experimentele en Controlegroep (maximumscore=24).

Deze figuren tonen dat de leerlingen uit beide groepen tijdens **meetmoment één en twee ongeveer dezelfde gemiddelde score** behaalden op de dimensie 'sociale relaties'. Tijdens **meetmoment drie** behaalden de leerlingen uit de **controlegroep gemiddeld** wel **een hogere score** dan de leerlingen uit de experimentele groep.

Bij de leerlingen uit de **experimentele groep** was er tijdens **meetmoment twee en drie telkens een daling** te zien in de gemiddelde scores die werden behaald. Bij de leerlingen uit de **controlegroep** bleven de gemiddelde scores **ongeveer gelijk tijdens meetmoment één en twee**. In **meetmoment drie** is er echter een **stijging** te zien.

L1 – Pedagogisch klimaat





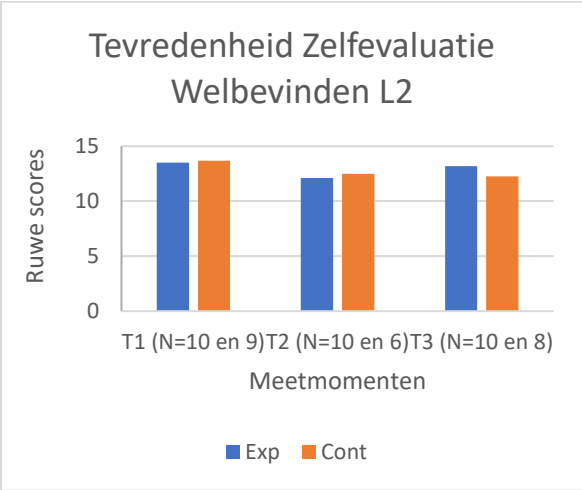
Figuur 32 **Figuur 33**

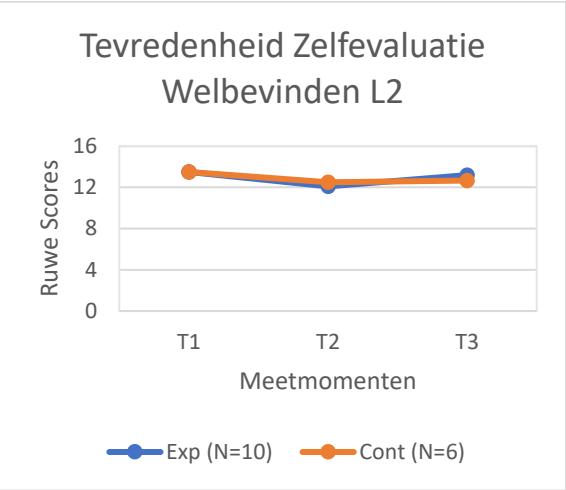
Vergelijking Gemiddelde Ruwe Scores Pedagogisch Klimaat Zelfevaluatie Welbevinden L1 Experimentele en Controlegroep.

Deze figuren tonen dat de leerlingen uit de **experimentele groep** tijdens **meetmoment één**, **gemiddeld een lagere score** behaalden op de dimensie 'pedagogisch klimaat' ten opzichte van de controlegroep. Tijdens **meetmoment twee en drie** scoorden de leerlingen uit de experimentele groep echter **hoger** dan de leerlingen uit de controlegroep. Zeker in het derde meetmoment is er een groot verschil in de gemiddelde scores ten opzichte van de controlegroep.

Bij de leerlingen van de **experimentele groep** was er tijdens **meetmoment twee een stijging**, maar tijdens **meetmoment drie een daling** in de gemiddelde scores op de dimensie 'pedagogisch klimaat'. De gemiddelde scores lagen bij meetmoment drie wel nog steeds hoger dan tijdens meetmoment één. Bij de **controlegroep** was er een **daling over de drie meetmomenten heen**. Het verschil in gemiddelde score tussen meetmoment één en drie is groot.

L2 – Tevredenheid





Figuur 34 **Figuur 35**

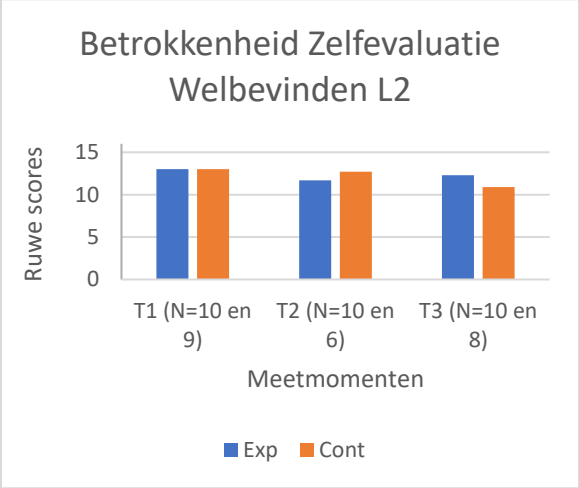
Vergelijking Gemiddelde Ruwe Scores Tevredenheid Zelfevaluatie Welbevinden L2 Experimentele en Controlegroep (maximumscore=16).

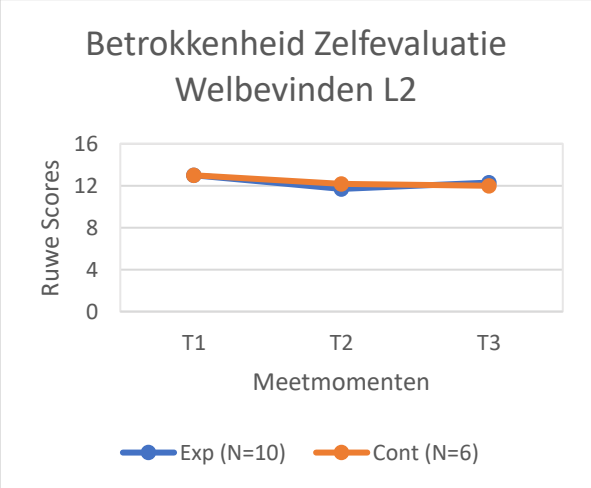
In deze figuren is te zien dat leerlingen uit de **controlegroep bij meetmoment één en twee (lichtjes) hoger scoorden dan de leerlingen uit de experimentele groep** voor de dimensie 'tevredenheid'. Tijdens **meetmoment één** behaalden **beide groepen ongeveer dezelfde gemiddelde score.**

Bij de **controlegroep** was er **over de drie meetmomenten heen een daling** merkbaar in de gemiddelde scores. Bij de **experimentele** groep is er een **daling** merkbaar tijdens **meetmoment twee** en tijdens **meetmoment drie** een **stijging** in de gemiddelde score.

De gemiddelde score tijdens **meetmoment drie** is voor de experimentele en voor de controlegroep **wel lager dan** tijdens **meetmoment één**.

L2 – Betrokkenheid





Figuur 36 **Figuur 37**

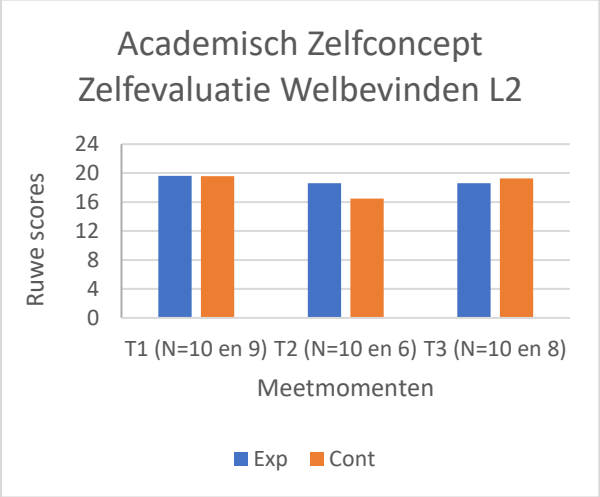
Vergelijking Gemiddelde Ruwe Scores Betrokkenheid Zelfevaluatie Welbevinden L2 Experimentele en Controlegroep (maximumscore=16).

In deze figuren is te zien dat leerlingen uit de **controlegroep** bij **meetmoment twee hoger** scoorden dan de leerlingen uit de experimentele groep voor de dimensie 'betrokkenheid'. Tijdens **meetmoment drie** liggen de gemiddelde scores van de leerlingen uit de **experimentele groep** dan weer **hoger**. Tijdens **meetmoment één** behalen **beide groepen** ongeveer **dezelfde gemiddelde score**.

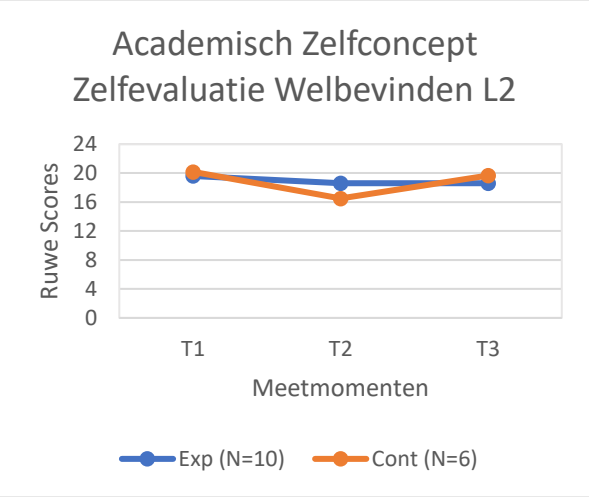
Bij de **controlegroep** was er **over de drie meetmomenten heen een daling** merkbaar in de gemiddelde scores. Bij de **experimentele** groep is er een **daling** merkbaar tijdens **meetmoment twee** en tijdens **meetmoment drie** een **stijging** in de gemiddelde score.

De gemiddelde score tijdens **meetmoment drie** is voor de experimentele en voor de controlegroep wel **lager** dan tijdens **meetmoment één**.

L2 – Academisch zelfconcept



Figuur 38



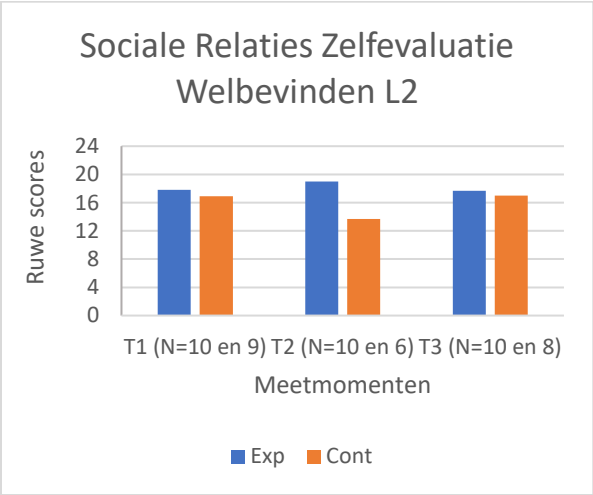
Figuur 39

Vergelijking Gemiddelde Ruwe Scores Academisch Zelfconcept Zelfevaluatie Welbevinden L2 Experimentele en Controlegroep (maximumscore=24).

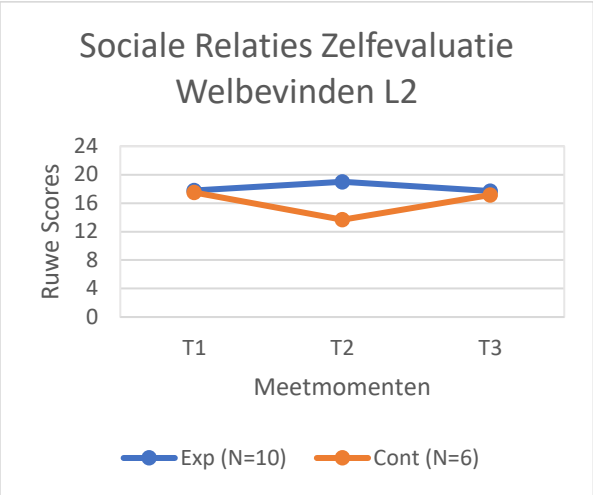
Deze figuren tonen dat de leerlingen uit beide groepen tijdens **meetmoment één ongeveer dezelfde gemiddelde score** behaalden op de dimensie 'academisch zelfconcept'. Tijdens **meetmoment twee** behaalden de leerlingen uit de **experimentele groep gemiddeld** wel **een hogere score** dan de leerlingen uit de controlegroep. Tijdens **meetmoment drie** behaalden de leerlingen uit de **controlegroep** gemiddeld **een hogere score** ten opzichte van de leerlingen uit de experimentele groep.

Bij de leerlingen uit de **experimentele groep** was er tijdens **meetmoment twee een lichte daling** te zien in de gemiddelde scores die behaald werden. Tijdens **meetmoment drie** bleef deze gemiddelde score **ongeveer hetzelfde**. Bij de leerlingen uit de **controlegroep** was er tijdens **meetmoment twee** een **daling** van de gemiddelde score, tijdens **meetmoment drie** was er dan **terug een stijging** te zien, waardoor deze groep terug ongeveer dezelfde gemiddelde score behaalt zoals tijdens meetmoment één.

L2 – Sociale relaties



Figuur 40



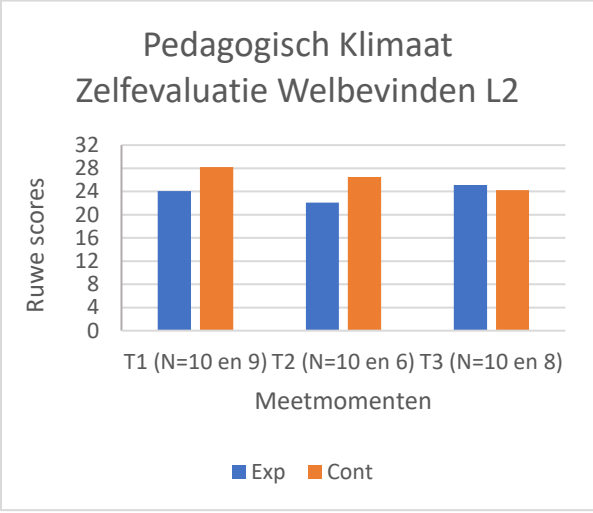
Figuur 41

Vergelijking Gemiddelde Ruwe Scores Sociale Relaties Zelfevaluatie Welbevinden L2 Experimentele en Controlegroep (maximumscore=24).

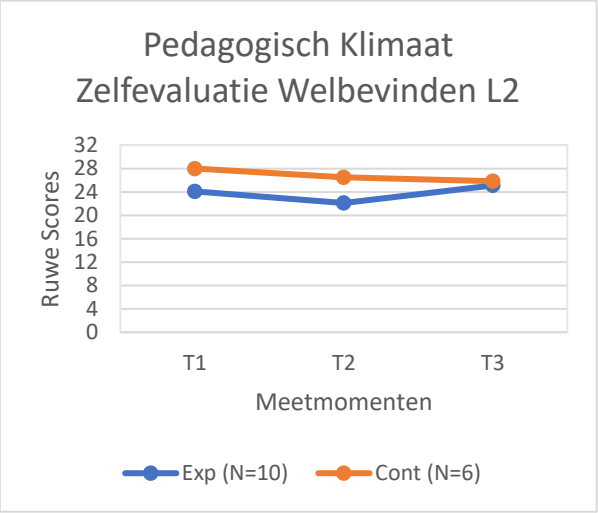
Deze figuren tonen dat de leerlingen uit de **experimentele groep** over de **drie meetmomenten** heen gemiddeld een **hogere score** behaalden dan de leerlingen uit de controlegroep op de dimensie 'sociale relaties'.

Bij de leerlingen uit de **experimentele groep** was er tijdens **meetmoment twee een stijging** en tijdens **meetmoment drie** telkens **een daling** te zien in de gemiddelde scores die werden behaald. Bij de leerlingen uit de **controlegroep** was er een **daling** te zien in de gemiddelde scores tijdens **meetmoment twee** en een **stijging** tijdens **meetmoment drie.** De gemiddelde score tijdens **meetmoment drie** is **ongeveer dezelfde** als tijdens **meetmoment één, voor zowel de controlegroep als de experimentele groep**.

L2 – Pedagogisch klimaat



Figuur 42



Figuur 43

Vergelijking Gemiddelde Ruwe Scores Pedagogisch Klimaat Zelfevaluatie Welbevinden L2 Experimentele en Controlegroep.

Deze figuren tonen dat de leerlingen uit de experimentele groep tijdens meetmoment één en twee, gemiddeld een lagere score behaalden op de dimensie 'pedagogisch klimaat' ten opzichte van de controlegroep. Tijdens meetmoment drie scoorden de leerlingen uit de experimentele groep echter lichtjes hoger dan de leerlingen uit de controlegroep.

Bij de leerlingen van de experimentele groep was er tijdens meetmoment twee een daling, maar tijdens meetmoment drie een stijging in de gemiddelde scores op de dimensie 'pedagogisch klimaat'. De gemiddelde scores lagen bij meetmoment drie wel nog steeds hoger dan tijdens meetmoment één. Bij de controlegroep was er een daling over de drie meetmomenten heen.

4. Conclusie

4.1. Onderzoeksvraag 1: Wat zijn 'de ervaringen' met complementaire co-teaching tussen een leerkracht en een zorgprofessional in opleiding vanuit het perspectief van de leerkracht én de zorgprofessionals in opleiding?

De complementaire co-teaching tussen een leerkracht en een zorgprofessional in opleiding uit de bachelor ergotherapie en orthopedagogie bracht binnen dit project positieve ervaringen met deze manier van samenwerken naar voor.

Zo komt naar voor dat leerkrachten interacties en werkvormen vooral leerden inzetten door eigen ervaring én door te leren van de zorgprofessional in opleiding. Ook de zorgprofessionals in opleiding zouden vooral leren door eigen ervaring én door te leren van de leerkracht. Beide **co-teachers leren** dus **veel van elkaar** als het gaat **over het inzetten van interactie en werkvormen die diversiteit waarderen en benutten**.

Wat ook naar voor komt is dat die complementaire co-teaching tussen een leerkracht en een zorgprofessional in opleiding een meerwaarde impliceert. Zo blijkt ten eerste **meer begeleiding, aandacht, nabijheid en maatwerk mogelijk** te zijn. Ten tweede krijgt de leerkracht de ruimte om te focussen op klas- en gedragsmanagement én het geven van de leerinhouden. Als derde **stimuleert** de zorgprofessional in opleiding **bewustzijn en reflectie bij de leerkracht**.

4.2. Deelvraag: Welke van die ervaringen zijn discipline-eigen?

Er komen ook wel **verschillen in ervaringen** naar boven **naargelang de zorgprofessional in opleiding** waarmee er wordt samengewerkt. Zo zien we dat de ervaringen rond de samenwerking met zorgprofessionals in opleiding uit de bachelor **orthopedagogie** vooral gaan over **het (preventief) inspelen op sociaal-emotionele noden van leerlingen** (focus op sociale interacties tussen leerlingen, inspelen op sociaal-emotionele noden, aandacht voor het welbevinden, groepsdynamiek en emoties). Deze zorgprofessionals **kijken ook met een andere bril naar de leerlingen, maar minder naar het leren**. Ze **handelen vooral** op het moment zelf **(ad hoc)**.

Ervaringen rond de samenwerking met zorgprofessionals in opleiding uit de bachelor **ergotherapie** geven aan dat deze zorgprofessionals in opleiding **op schools vlak ook inbreng** hebben. Zo stimuleren ze de lateralisatie-ontwikkeling, brengen ze sensorische oefeningen in, doen ze aan bewegend leren, introduceren ze een stappenplan op basis van Meichenbaum op maat van de klas, leren ze een correcte zithouding aan, leren ze leerlingen aan hoe ze moeten spelen en brengen ze kennis binnen rond de fijne en grove motoriek. **Ook op sociaal-emotioneel vlak** is er een **inbreng**. Ze **kijken ook met een andere bril naar het leren**: zo observeren ze waar kinderen staan, waaraan moet gewerkt worden en reiken ze aan de hand daarvan activiteiten en tips aan. Ze doen dit **zowel op het moment zelf als in het algemeen**, zowel op vlak van leren als op vlak van rust brengen.

4.3. Deelvraag: Welke beïnvloedende factoren zijn gunstig en/of belemmerend?

Wanneer er gekeken wordt naar de ervaringen rond welke beïnvloedende factoren van co-teaching (Ferbuyt et al., 2017; Fluyt, 2018; Meirsschaut & Ruys , 2017; Mortier et al., 2010) aanwezig zijn binnen deze complementaire co-teaching, worden vrijwel alle factoren benoemd als aanwezig. De factoren die het meest worden benoemd, zijn **'een evenwaardige relatie'** en **'rollen en verantwoordelijkheden',** ongeacht de opleiding van de zorgprofessional. Naast de factoren die uit de literatuur werden weerhouden om af te toetsen bij de co-teachers, werden er ook een aantal 'andere' factoren benoemd

door de co-teachers. Zo worden **'flexibiliteit'**, **'kennen van de leerlingen'** en **'tijd en ruimte om te groeien'** als bijkomende belangrijke factoren voor complementaire co-teaching benoemd. De laatste twee bijkomende factoren worden enkel benoemd in de co-teaching met de zorgprofessionals in opleiding uit de bachelor orthopedagogie.

De co-teachers erkennen en herkennen dus zeker de meerwaarde van deze samenwerking. Naast bovenstaande positieve ervaringen, worden er ook uitdagingen benoemd door de co-teachers.

Ten eerste duurt het een **lange tijd voordat een zorgprofessional in opleiding tot het invullen van een rol als co-teacher op de klasvloer komt**. De nood wordt ervaren om de competenties, gekoppeld aan het opleidingsonderdeel 'Stage' vanuit de bacheloropleiding ergotherapie en orthopedagogie, concreter te maken. Enerzijds door de competenties uit de evaluatiekaarten te vertalen naar specifieke taken die kunnen opgenomen worden op de klasvloer als co-teacher. Anderzijds door vanuit die evaluatiekaarten duidelijke linken te leggen naar specifieke kaders/theorieën die in de opleidingen aan bod komen en in te zetten zijn op de klasvloer. Deze twee acties zouden de zorgprofessional in opleiding kunnen ondersteunen in het maken van de vertaalslag van de competenties van de desbetreffende opleiding naar een klas- en co-teachingscontext.

Ten tweede gaven **leerkrachten** aan **op zoek** te zijn **naar een co-teacher die zowel de cognitieve als de sociaal-emotionele vaardigheden van de leerlingen ondersteunt**. Zorgprofessionals in opleiding zijn echter nog zoekende naar welke evidence-informed acties binnen een specifieke (onderwijs)context gepast en effectief zijn. Het lijkt derhalve belangrijk dat zij de competenties bezitten om betrouwbare, wetenschappelijk onderbouwde informatie op te zoeken, en deze aangepast aan de specifieke situatie te implementeren.

Ten derde werd opgemerkt dat de **acties die de zorgprofessionals in opleiding ondernamen** de leerkrachten wel inspireerden, maar nog **(te) weinig structureel verankerd** werden **in de klaspraktijk**. Het vertrek van de zorgprofessionals in opleiding door het aflopen van de stageperiode impliceerde dat de acties verdwenen of slechts sporadisch werden ingezet.

Om een antwoord te bieden op deze uitdagingen binnen de complementaire co-teaching tussen een leerkracht en een zorgprofessional in opleiding, werd er als output van dit project een **'routeplanner'** ontwikkeld door de onderzoekers. Deze routeplanner is een **werkinstrument** dat **bestaat uit negen opdrachten** waarmee leerkrachten en zorgprofessionals in opleiding die via complementaire co-teaching samen voor de klas staan, op pad gaan gedurende hun samenwerkingsperiode. Deze routeplanner focust enerzijds op de randvoorwaarden van co-teaching én anderzijds op het handelingsgericht met een klasgroep aan de slag gaan. Dit kan ervoor zorgen dat toekomstige samenwerkingen tussen leerkrachten en zorgprofessionals in opleiding via complementaire co-teaching efficiënter en effectiever verlopen, om op deze manier een maximale (leer)winst voor alle partijen (zorgprofessional in opleiding, leerkracht en leerling) te genereren. Hoe deze routeplanner ingezet zal worden, wordt verder besproken bij 'aanbevelingen toekomstig onderzoek.

4.4. LUIK 2 (kwantitatief)

De onderzoeksvraag binnen het kwantitatieve luik kon niet worden beantwoord wegen teveel missing data en te weinig observatiegegevens.

5. Discussie

In deze discussie wordt er ruimte gemaakt voor een aantal kritische reflecties over de methodologie en de onderzoeksresultaten. Daarnaast is er ook aandacht voor aanbevelingen ten aanzien van het beleid van scholen voor basisonderwijs én voor de professionele bacheloropleidingen orthopedagogie en ergotherapie.

5.1. Reflecties bij methodologie

5.1.1 Onderzoeksgroep

Dit onderzoeksproject werd uitgevoerd in één case/pilootschool om verdiepende resultaten te genereren, waardoor de resultaten niet zomaar generaliseerbaar zijn naar andere cases, scholen of contexten.

Eigen aan praktijkgericht onderzoek in een naturalistische, ecologisch valide context, werden in dit onderzoeksproject enkele praktische hindernissen ervaren, zoals afwezigheid van participanten wegens ziekte. De langdurige afwezigheid van de leerkracht uit de experimentele groep K2-K3 in semester 2 zorgde er mogelijks voor dat de ervaringen van ZP6 beperkter waren, dat er minder geleerd werd van elkaar en dat de meerwaarde van de zorgprofessional in opleiding hier minder naar voor kwam. Daarnaast was de langdurige afwezigheid van de leerkracht L1-L2 in de controlegroep in semester 2 mogelijks van invloed op de testresultaten van deze klas. Deze leerlingen hadden gedurende lange tijd niemand (vast) voor de klas, wat hen beperktere oefenkansen gaf en tegelijk ook een gevoel van onrust creëerde in de groep.

Dit onderzoek werkte met zorgprofessionals *in opleiding*, waarbij competenties nog volop in ontwikkeling waren. De meesten onder hen hadden nog geen ervaring in onderwijs of in een functie waarbij ze gekoppeld waren aan één klas.

Uit de gesprekken bleek dat de leerkracht in L1-L2 naast het diploma van leraar ook een bachelordiploma in de logopedie bezat, met ervaring in het buitengewoon onderwijs. Dit maakte dat deze leerkracht zich al heel wat kennis en vaardigheden had eigen gemaakt om in te spelen op leerlingen met SOB, wat een invloed kan gehad hebben op wat zij nog kon leren van de zorgprofessional in opleiding.

5.1.2 Dataverzameling- en analyse

5.1.2.1 Kwalitatief

Vanuit de principes voor PAO is het belangrijk om de participanten, in dit geval de co-teachers, bij de analyse van de data te betrekken aangezien dit de validiteit en betrouwbaarheid vergroot (Migchelbrink, 2019). Wegens praktische omstandigheden was dit in het huidig project echter niet mogelijk.

De video-opnames en bijhorende reflectiegesprekken werden als intensief ervaren door de leerkrachten, wat een verklaring kan zijn waarom bij het uitschrijven van de transcripten werd opgemerkt dat de gesprekken in semester 2 korter en oppervlakkiger waren. Het is echter ook niet uitgesloten dat in semester 1 breder gereflecteerd werd omdat studenten orthopedagogie dit meer als kerncompetentie in hun opleiding hebben in vergelijking met studenten ergotherapie.

5.2 Reflecties bij resultaten kwalitatief luik

5.2.1 Hoe/wat co-teachers leerden (van elkaar)

Het valt op dat leerkrachten vaak vermeldden dat ze vooral leerden van de zorgprofessional in opleiding als het ging over het inzetten van interacties en werkvormen die diversiteit waarderen en benutten. Echter is ook op te merken dat ze niet altijd specifiek onder woorden (konden) brengen wat ze dan precies leerden. Het leek erop dat er **vaak impliciet geleerd** werd, door dagdagelijks samen te werken en elkaar aan het werk te zien. Dit wordt ook gesuggereerd in onderzoek van Unia, Interfederaal Gelijkekansencentrum (2018) waarin werd aangetoond dat co-teaching opportuniteiten biedt om diverse expertises binnen een schoolteam te laten samenwerken en zo ook in te spelen op die toenemende diversiteit. In datzelfde onderzoek wordt ook gesteld dat het vooral de **competenties en attitudes** zijn **van schoolteams** die **doorslaggevend** zijn **in hoe scholen omgaan met diversiteit**, waardoor de professionalisering van schoolteams in het omgaan met diversiteit naar voor wordt geschoven om werk van te maken. Dit wordt tevens teruggevonden in het Vlaamse rapport van Teaching and Learning International Survey (TALIS; Van Droogenbroeck, 2019). Ook volgens Mortier et al. (2010) komt 'samenwerking' in verschillende studies naar voor als essentieel ingrediënt om in te spelen op de diversiteit in de klas, en zo een inclusieve leeromgeving te creëren. Zij onderscheiden in deze samenwerking vier categorieën, waaronder ook co-teaching. Het feit dat de **leerkrachten aangaven** dat ze **verschillende zaken hebben geleerd van de zorgprofessional in opleiding**, zowel op vlak van kijken naar de leerlingen als het ondernemen van acties, kan hier dus mogelijks van waarde blijken.

Zorgprofessionals in opleiding gaven zoals eerder vermeld aan dat ze de interacties en werkvormen om diversiteit te waarderen en benutten vooral leerden inzetten door te handelen uit eigen ervaring én door te leren van de leerkracht. Wat dus opviel, was dat zorgprofessionals in opleiding niet vaak aangaven dat ze de interacties en werkvormen leerden inzetten doordat ze dit vanuit hun opleiding hadden geleerd. Hier ligt mogelijks een **uitdaging voor de opleidingen** (specifiek in het kader van stages in de onderwijscontext) om dus de zorgprofessionals in opleiding aan te leren hoe ze hun competenties kunnen inzetten op de klasvloer (zie ook reflecties bij 'randvoorwaarden en beïnvloedende factoren). Het zal ook de uitdaging zijn om deze zorgprofessionals in opleiding te ondersteunen in het maken van de koppeling tussen wat ze leerden in de opleiding én hoe ze dit kunnen inzetten in een klaspraktijk.

5.2.2 Meerwaarde

De grootste meerwaarde van de aanwezigheid van de zorgprofessional in opleiding bleek het bieden van '**meer begeleiding, aandacht, nabijheid en maatwerk'**. Dit lijkt een logisch gevolg, leerkrachten benadrukten dan ook consequent de grote waarde van het hebben van 'een extra paar handen in de klas'. De zorgprofessionals in opleiding slaagden er echter in om meer te zijn dan dat en hun **expertise** naar voor te laten komen. Voor een deel werd dit gefaciliteerd door de groepsdialogen waar werkvormen en opdrachten werden aangereikt om co-teachers te ondersteunen in het vormgeven van hun rol. Daarnaast bedachten co-teachers ook extra acties tijdens hun reflectiegesprekken. **Om bijgevolg te zorgen dat de expertise van een zorgprofessional (in opleiding) optimaal rendeert in co-teaching, zal het dus in de toekomst mogelijks nodig zijn om hiervoor begeleiding of instrumenten te voorzien**.

Het feit dat de leerkracht **meer ruimte krijgt om te focussen op klas- en gedragsmanagement én het geven van de leerinhouden**, werd ook meermaals aangehaald. Dit laatste neemt een bezorgdheid weg van zorgprofessionals in opleiding, die zich niet altijd competent voelden in het geven van leerinhouden of het managen van een klas. Leerkrachten misten dit niet, maar voelden net meer mogelijkheden om dit zelf te kunnen doen.

Tenslotte stimuleerde de zorgprofessional in opleiding **bewustzijn en reflectie** bij de leerkracht. Dit kwam wel explicieter en frequenter naar voor bij de zorgprofessionals uit de opleiding orthopedagogie. Zoals hierboven bij 'reflecties dataverzameling' vermeld staat, kan het minder reflecteren bij de zorgprofessionals uit de opleiding ergotherapie in semester 2 mogelijks gelinkt worden aan een 'reflectie-moeheid', maar anderzijds ook aan het feit dat in de opleiding orthopedagogie sterk ingezet wordt op reflectief vermogen. Daarnaast kan het bewuster reflecteren ook hier weer voortkomen uit de gehanteerde onderzoeksmethoden én de tijd die hiervoor vrijgemaakt werd. **Hieruit is het vooral relevant mee te nemen dat inzetten op reflectievaardigheden bij de co-teachers, en hiervoor werkvormen en tijd aan te reiken, van belang kan zijn.**

Bij aanvang van dit rapport werd gesteld dat complementaire co-teaching het mogelijk kon maken voor leerlingen met SOB om volwaardig te participeren (Fluijt, 2018) en zich zo meer verbonden te voelen met hun peers en hun leerkrachten (Vantieghem & Van de Putte, 2019). De resultaten uit dit onderzoek blijken hier in eerste instantie ook op te wijzen, door **de duidelijk verhoogde begeleiding, aandacht, nabijheid en maatwerk** die de co-teaching met een zorgprofessional in opleiding aan de klaspraktijk toevoegde (voor leerlingen met en zonder SOB).

Tevens blijkt uit literatuur dat **positieve ervaringen in het ondersteunen van leerlingen met SOB** belangrijk zijn. Zo werd in het rapport van Struyf, Verschueren & Van Mieghem (2020) geconcludeerd dat bij professionaliseringsinitiatieven die leraren ondersteunen **in de realisatie van inclusief onderwijs**, vooral **het beleven van positieve ervaringen met leerlingen met SOB** van invloed lijken te zijn op de bereidheid om leerlingen met SOB op te nemen. Daarnaast vermelden zij ook dat schoolteamleden omwille van deze positieve **ervaringen sterker geloven in hun eigen mogelijkheden om leerlingen met SOB te onderwijzen en daarom ook een hoge mate van zelfeffectiviteit hebben**. De ervaringen die de leerkrachten binnen dit onderzoek weergaven met alle leerlingen (met en zonder SOB) bleken **positief**, dus hier liggen mogelijks nog opportuniteiten. Of dit een invloed had op hun zelfeffectiviteit is echter niet expliciet nagegaan.

5.2.3 Randvoorwaarden en beïnvloedende factoren

5.2.3.1. Evenwaardigheid

Door alle co-teachers werd het aanwezig zijn van 'evenwaardigheid' steevast aangehaald als vervulde randvoorwaarde. **Een kanttekening hierbij blijft evenwel dat de zorgprofessionals in opleiding handelden binnen een stage-context**, waar een evaluatie aan gekoppeld was. Ook al was bij aanvang van het onderzoek besloten om de evaluaties uit te laten voeren door de zorgcoördinator en niet door de betrokken co-teachers, is het niet uitgesloten dat dit enigszins van invloed kan geweest zijn op het handelen van de zorgprofessionals in opleiding, of hun inbreng in de reflectiegesprekken kan gekleurd hebben.

5.2.3.2. Rollen en verantwoordelijkheden

Co-teachers gaven aan dat het overleggen over hun rollen en verantwoordelijkheden in de klas een vervulde randvoorwaarde was. Het feit dat de zorgprofessionals **hun competenties echter nog volop aan het ontwikkelen waren**, kan wel een invloed gehad hebben op de tijd die ze nodig hadden om tot een invulling van deze rol te komen. **Daarnaast is het mogelijks niet evident om de vertaalslag van hun competenties (die grotendeels geformuleerd zijn in het kader van gezondheidszorg of de orthopedagogische contexten) naar het onderwijs te maken**. Stagebegeleidingen en evaluatie-instrumenten die voor stage gebruik worden, zijn hieraan onvoldoende aangepast. Tenslotte viel op dat zorgprofessionals uit de opleiding orthopedagogie bij het invullen van hun rol de voorkeur gaven aan individuen of kleine groepen, terwijl hun competenties zeker ook liggen in het werken met grote

groepen. Zo is één van de competenties die geëvalueerd worden tijdens de stageperiode 'Het begeleiden van groepen met oog voor zowel het individu als voor groepsdynamieken'. Hierbij wordt verwacht dat ze theoretische kaders rond groepsdynamieken toepassen, bespreken en kritisch analyseren. Ook wordt hier verwacht dat ze zelfstandig groepen kunnen begeleiden in een eenvoudige context én in complexe situaties.

Het bespreken van rollen en verantwoordelijkheden kost ook tijd, wat dan weer een randvoorwaarde was die niet altijd vervuld bleek, zie volgende punt.

5.2.3.3. Voldoende tijd om te plannen en overleggen

Zoals reeds vermeld hing de mate waarin er tijd werd vrijgemaakt voor overleg sterk af van de leerkracht. Hierbij kan de bedenking gemaakt worden of dit lag aan het feit dat het een samenwerking was tussen een professional (de leerkracht) en een professional in opleiding (de student). Daarnaast zorgden afwezigheden van andere leerkrachten (zoals turnleerkracht) voor minder vrije overleg-uren, en moest er ook veel tijd gaan naar de reflectiegesprekken voor het onderzoek. Een bedenking van de leerkracht L1-L2 was hierbij dat zij ook veel tijd nà school besteedde voor overleg met de zorgprofessional in opleiding, omdat enkel zo de co-teaching voor haar optimaal zou renderen. Dit kan wijzen op een nood aan meer structureel ingebouwde overlegmomenten vanuit het schoolbeleid.

5.2.3.4 Continuïteit

De nood aan continuïteit werd door alle partijen benoemd. De voorkeur om een volledig schooljaar samen te werken kwam naar boven. Co-teachers bleken ook na vakanties, weekends, wissels,… telkens terug zoekende binnen de samenwerking. Mogelijks kan de aanpassing naar een andere zorgprofessional in opleiding in februari (halverwege het schooljaar) dan ook van invloed geweest zijn.

5.4 Aanbevelingen

5.4.1 Aanbevelingen onderwijs

Voor het schoolbeleid van scholen voor basisonderwijs is het belangrijk om wekelijks tijd vrij te maken om co-teaching voor te bereiden en te bespreken. Dit is één van de beïnvloedende factoren van co-teaching die als schoolbeleid mee moet worden bewaakt.

Voor de professionele bacheloropleidingen ergotherapie en orthopedagogie zal het van belang zijn om binnen het opleidingsonderdeel 'Stage' te voorzien in een vertaling van de competenties naar een onderwijscontext (specifieker nog: een klascontext) alsook begeleiding te voorzien die meer is afgestemd op een onderwijscontext.

5.4.2 Aanbevelingen toekomstig onderzoek

Binnen het leersteundecreet wordt ingezet op het ondersteunen van de basiszorg, onder andere door het inbrengen van externe expertise. Daarnaast wil men ervoor zorgen dat leraren SOB van leerlingen herkennen en erin slagen om in de fase van verhoogde zorg te gaan differentiëren, remediëren, compenseren en dispenseren. Mogelijks liggen hierbij dus nog kansen in het nagaan van wat co-teaching met een zorgprofessional in opleiding kan betekenen voor de professionalisering van leerkrachten.

In een rapport van Petry, Struyf, Van Mieghem en Verschueren (2017) blijkt co-teaching een praktijk te zijn die bevorderlijk is voor inclusief onderwijs door middel van het versterken van leerkrachten óp de klasvloer. Zij haalden uit verschillende metareviews met betrekking tot professionaliserings-initiatieven voor leraren dat deze het meest effectief zijn wanneer rechtstreeks contact met leerlingen met diverse SOB wordt georganiseerd en concreet ingezet wordt op hoe de leraar kan inspelen op deze SOB. Daarnaast bleek uit dit rapport echter ook een hiaat in het onderzoeksveld, waarbij meta-reviews zich

beperken tot professionele ontwikkeling in een nascholingssetting (bv. opleidingscentrum) en niet gericht zijn op coaching op de werkplekken of professionaliserings-trajecten in de scholen zelf. Verder onderzoek naar professionaliseringstrajecten op de klasvloer zelf is volgens hen wenselijk.

Fluijt, Bakker en Struyf (2016) halen nog als voorwaarde aan dat het binnen de praktijk van co-teaching belangrijk is leraren te professionaliseren als co-teachers, en benadrukken het belang van tijd voor co-planning, co-instructie, co-assessment, en co-reflectie. Voor toekomstig onderzoek zal er dus rekening gehouden moeten worden met het inbouwen van deze momenten en hiervoor instrumenten of werkvormen aan te reiken. Het lijkt aan te raden om de co-teaching en bijhorende professionalisering gestructureerd vorm te geven.

De ervaringen met complementaire co-teaching uit dit pilootproject, binnen één school, vragen om op grotere schaal in kaart gebracht te worden. Op deze manier kan complementaire co-teaching bij een bredere populatie onderzocht worden.

Ook zou het interessant zijn om te kijken hoe co-teaching met zorgprofessionals die reeds afgestudeerd zijn én ervaring hebben in het werkveld verloopt. Concreet gaat dit dan voornamelijk om ondersteuners uit leersteuncentra, die naast het ondersteunen van leerlingen met SOB ook het versterken van de competenties van leerkrachten en schoolteams en het ontwikkelen van een inclusieve klaspraktijk tot doel hebben (Onderwijs Vlaanderen, z.d.). Op dit moment is het binnen de bestaande werkcontext van een ondersteuner echter niet mogelijk om een deel- of voltijdse rol op te nemen als co-teacher, terwijl uit dit project net blijkt dat deze organisatievorm de vooropgestelde doelen van een leerondersteuner mee helpt bereiken. Dat ons ondersteuningsmodel op dit moment echter beperkingen heeft, blijkt ook uit casestudie-onderzoek van Struyf, Verschueren, Bogaert & Bodvin (2019) met betrekking tot de tevredenheid van leraren, leerlingen, ouders en ondersteuners over dit model. Hieruit blijken verschillende factoren te leiden tot ontevredenheid: gebrek aan uren ondersteuning, gebrek aan leraargerichte ondersteuning en gebrek aan structurele overlegtijd tussen leraar en ondersteuner. Daarnaast blijkt uit een ander rapport van Struyf, Verschueren, Petry & Van Mieghem (2017), waarin bekeken werd welke ondersteuning er is en waar leraren nog nood aan hebben, dat de ondersteuning binnen fase 0 en 1 van het zorgcontinuüm als ontoereikend werd ervaren én dat meer ondersteuning nodig was in de school zelf, bijvoorbeeld in de vorm van co-teaching.

In een vervolgonderzoeksproject 'Samen op weg' zullen de onderzoekers dan ook in kaart brengen op welke manier de routeplanner de invulling van de rol van een zorgprofessional in opleiding die als co-teacher stage loopt in een klas faciliteert. Bovendien zullen zij nagaan welke impact deze routeplanner heeft op de leerkrachtvaardigheden voor effectief onderwijs én of die impact ook duurzaam is. Op deze manier worden de inzichten en het hierop ontwikkelde product (i.e. de Routeplanner) van dit onderzoeksproject geïmplementeerd en gevaloriseerd.

6. Literatuurlijst

Armstrong F. & Moore, M. (2004). *Action research for inclusive education. Changing places, changing practice, changing minds.* London: RoutledgeFalmer.

Boeije, H. & Bieijenbergh, I. (2019). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen.* Boom

Coubergs, C., Struyven, K., Engels, N., Cools, W. & De Martelaer, K. (2013). *Binnenklasdifferentiatie. Leerkansen voor alle leerlingen.* Leuven: Acco, p.49-51.

de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(3), 331-353.

Deloof, G. (2006). *LVS-VCLB Spelling 1-2-3-4-5-6.* Antwerpen: Garant.

De Lee, L. & De Volder, I. (2009) *Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs.* Universiteit Antwerpen.

Hattie, J., & Donoghue, G. (2016). Learning strategies: A synthesis and conceptual framework. *Science of Learning.*

Fluijt, D. (2018). *Passend Onderwijzen met Co-Teaching - Studie naar de gemeenschappelijke betekenisverlening van co-teaching team.* Utrecht: University Repository.

Fluijt, D., Struyf, E., & Bakker, C. (2016). *Samen lesgeven: co-teaching in de praktijk*. Kalmthout: Pelckmans.

Grommen, S. (2021). "Extra ondersteuning voor leerlingen met speciale zorgnoden": vaarwel M-decreet, welkom "Leersteundecreet". Geraadpleegd op 17 februari 2022 via "Extra ondersteuning voor leerlingen met speciale zorgnoden": vaarwel M-decreet, welkom "Leersteundecreet" | VRT NWS: nieuws

Ferbuyt, N., De Schauwer, E., Schelfhout, W. & Struyf, E. (2017). How do teachers collaborate to create an inclusive learning environment? A systematic literature review: Preliminary results. Poster session presented at the EARLI-JURE conference, Tampere, Finland

Mahieu, E. & Terras, C. (2023). *Ergotherapeuten als co-teachers in het regulier basisonderwijs*. [Bachelorscriptie, HOGENT]. Catalogus HOGENT. https://catalogus.hogent.be/catalog?utf8=%E2%9C%93&search_field=all_fields&q=co-teachers

Laevers, F. (2019). *Ervaringsgericht werken in het basisonderwijs met kleuters.* Tielt: Lannoo.

Loreman, T. (2014). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(5), 459-483.

Loman, F.; Vandommele, G.; Vandoninck, S. & Koch, E. (2021). *Taalscreening bij aanvang van het leerplichtonderwijs. Wetenschappelijk Eindrapport.* Centrum voor Taal en onderwijs, KU Leuven.

Lumivero (2018). *NVivo* (Versie 12) www.lumivero.com

Mahieu, E. & Terras, C. (2023) *Ergotherapeuten als co-teachers in het regulier Basisonderwijs. Binnen kleuter- en lager onderwijs.* [Bachelorproef, HOGENT].

Meirsschaut, M., & Ruys, I. (2017). *Teamteaching: Wat, waarom, hoe en met welke resultaten?* Een verkenning van de literatuur. Eindrapport literatuurstudie. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Migchelbrink, F. (2019). *De kern van participatief actieonderzoek.* SWP Amsterdam.

Ponte, P. (2002). *Actie-onderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk.* (Dissertatie) Amersfoort/Leuven: Garant.

Mortier, K.; De Schauwer, E.; Van de Putte, I. & Van Hove, G. (2010). *Inclusief onderwijs in de praktijk.* Antwerpen: Garant.

Nelson, L. (2016). *UDL: Universal Design for Learning in de praktijk.* Kalmthout: Pelckmans Pro.

Nuttin, B.; Schelstraete, F.; Secelle, I.; Van der Plaetsen, F.; Van Laethem, L. & Verhelst, L. (2023). *Inclusief onderwijs waarmaken met de 'Orthopus'. Een onderzoek naar de rol van een student orthopedagogie die stage loopt binnen een onderwijssetting in functie van meer inclusief onderwijs.* [Bachelorproef, HOGENT].

Onderwijs Vlaanderen (z.d). *Het leersteunmodel*. Geraadpleegd op 21 maart 2024, via https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-administraties-en-besturen/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/secundair-onderwijs/zorgbeleid-leerlingenbegeleiding-en-clb/leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften/het-leersteunmodel

Potential. (z.d.). *Kijken doet leren: samen aan de slag met het video-instrument*. Power to teach all. Geraadpleegd op 7 september 2022 https://potentialtoteach.be/zoek-materiaal/detail-2/kijken-doet-leren-samen-aan-de-slag-met-het-video-instrument?from=17#block-252

Roose, I. (2020). *Measuring and investigating secondary education teachers' professional vision of inclusive classrooms through video-based comparative judgement.* Gent: Ghent University.

Struyf, E., Verschueren, K., Petry, K., & Van Mieghem (2017). *Dynamieken achter de implementatie van het M-decreet: Een casestudie-onderzoek*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

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

Unia, Interfederaal Gelijkekansencentrum (2018). *Diversiteitsbarometer onderwijs.* Geraadpleegd op 15 februari 2022 via Diversiteitsbarometer Onderwijs (unia.be)

Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *TALIS 2018 Vlaanderen - Volume I.* Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

Van Rompaey, A. & Vandenberghe, I. (2013). *LVS-VCLB Lezen 1-2-3.* Antwerpen: Garant.

Vantieghem, W. & Van de Putte, I. (2019). *Vol potentieel. Krachtig lesgeven in diversiteit.* Leuven: Acco.

Van 't Veer, J., Wouters, E., Veeger, M., & Van der Lugt, R. (2021). *Ontwerpen voor zorg en welzijn.* (01 editie). Bussum, Nederland: Coutinho

Vermeersch, B. (2021). *Nieuwe topman GO! vindt niet dat alle leerkrachten voor klas moeten staan: "Laat ze specialiseren waar ze goed in zijn".* Geraadpleegd op 17 februari 2022 via Nieuwe topman GO! vindt niet dat alle leerkrachten voor klas moeten staan: "Laat ze specialiseren waar ze goed in zijn" | VRT NWS: nieuws

Weyts, B. (2021). *Conceptnota decreet leersteun.* Geraadpleegd op 25 februari 2022 via Microsoft Word - VR 2021 2506 MED.0220-TER mededeling (002)_zonderTC (vlaanderen.be)

VUB (2018). *Talis 2018 Vlaanderen. Volume I.* Geraadpleegd op 25 januari 2022 via TALIS-2018-Vlaanderen-Volume-I.pdf (talis2018.be)

7. Bijlagen

Bijlage 1: Planning participatief actie-onderzoek

In de planning wordt er verwezen naar twee teams. Hoe deze zijn samengesteld, is hieronder te lezen.

- Miniteam (MiT): 5 leerkrachten, 4 studenten, zorgcoördinator en onderzoekers.
- Maxiteam (MaT): miniteam aangevuld met en/of directeur en/of leerlingen en/of ouders en/of andere onderzoekers en/of leden van de pedagogische begeleidingsdienst en/of verantwoordelijke STIBO.

Fase/Sessie	Periode	Wie?	Inhoud
Voorfase	Mei-juli 2022	Onderzoekers Directeur proeftuinschool	Het onderzoekscentrum LDIV en HOGENT nemen het initiatief voor het participatief actieonderzoek (PAO). Het is een ontwikkelproject in het werkveld onderwijs. Het François Laurentinstituut in het centrum van Gent, een school voor basisonderwijs, fungeert als proeftuinschool voor dit project. De opdrachtgever, het onderzoekscentrum LDIV en HOGENT, leggen de uitgangssituatie vast alsook de richting waarin het PAO-traject zal gaan. De betrokken actoren én hun belangen (nog verder aanvullen): - Initiatiefnemer: het onderzoekscentrum LDIV - De direct betrokkenen of situationeel betrokkenen: de leerkrachten, zorgprofessionals in opleiding en leerlingen - De indirect betrokkenen: de ouders van de leerlingen, de andere leerkrachten van de school, de leerkrachten die parallel staan met de 4 leerkrachten die bij het onderzoek betrokken zijn - De doelsysteemactoren: de leerlingen of de leerkrachten - De opdrachtgever: onderzoekscentrum LDIV - Financier en /of sponsor: HOGENT en onderzoekscentrum LDIV - De onderzoeksdeelnemers: leerkrachten en studenten uit de professionele bacheloropleiding Ergotherapie en Orthopedagogie (zorgprofessionals in opleiding) - De onderzoeksleider of onderzoeker: Lies Lockefeer en Britt Zaman - De potentiële gebruikers van het onderzoeksresultaat: schoolteam, eventueel andere schoolteams
Oriëntatie- en diagnostische fase Groepsdialoog 1	Augustus 2022 Vrijdag 26 augustus 13u-15u30	MiT	Doelen: - Kennismaken met elkaar - Begrijpen wat PAO precies is - Helder krijgen van het eerste gemeenschappelijke beeld van de huidige situatie en de nieuwe gewenste praktijk (doel onderzoek). - Een eerste inschatting maken van de groepssamenstelling, -dynamiek en de competenties van het MiT Aanpak:

			1. <u>Kennismaken met elkaar</u> Een formele kennismaking mbt. persoonlijke betrokkenheid en verwachtingen rond PAO. Dit kan ook gaan over ervaringen, kwaliteiten en verwachtingen rond het samenwerken in dit onderzoek. Zeker ook rond de rol van de onderzoeker duidelijkheid scheppen. Zowel onderzoeker als deelnemer vraagt zich bewust af wat hij kan betekenen voor de ander. ➔ *Story circles in 2 kleinere groepen. De groep 'kleuter' en de groep 'lager'.* 2. <u>Begrijpen wat PAO precies is</u> Het MiT krijgt uitleg over wat PAO is, wat dit kan betekenen en hoe het traject er zal uitzien. Concreet hoe dit kan toegepast worden in dit huidige onderzoeksproject. Het MiT kreeg ook reeds een opname doorgestuurd in juli 2022 met de nodige uitleg over het PAO ter voorbereiding. + IC's en infobrieven ➔ *Delen van informatie* 3. <u>Een eerste gemeenschappelijke beeld van de huidige situatie en de nieuwe gewenste praktijk (doel onderzoek)</u> Perspectiefbenadering om zicht te krijgen op hoe het MiT hun huidige situatie ervaart. Dan wordt er gekeken naar de situatie door een positieve bril. Er wordt gekeken naar wat goed gaat, wat van waarde is aan de situatie, aan wat er prettig of plezierig aan is. In deze benadering wordt toegewerkt naar het ontwikkelen van een gemeenschappelijke ambitie. Kenmerkend is dat het thema/probleem/uitdaging in actieve en positieve zin geformuleerd wordt. ➔ *Feedback en feed-up met het MiT: Post-it oefening* *Feedback met het MiT:* - *Waar staat de school in het omgaan met diversiteit (geven we een brede invulling)?*

			- *Waar sta je als LK/student in het omgaan met diversiteit?* *Feed-up met het MiT:* - *Waar wil je naartoe als school in het omgaan met diversiteit?* - *Wie wil je zijn als LK in deze superdiverse school?* - *Wie wil je zijn als student in deze superdiverse school?* Deze interactie en communicatie leert de onderzoeker veel over de onderzoekscontext en de gewoonten die daar gelden. De deelnemers leren wat er van hen verwacht wordt tijdens het PAO. 4. <u>Een eerste inschatting maken van de groepssamenstelling, -dynamiek en de competenties van het MiT</u> Resultaat vastzetten: Alles wordt kort en kernachtig digitaal vast gezet. Dit via Teams HoGent. ➔ *Alles wordt samengevat in een PPT.*
Acties na werksessie 1: - Studenten observeren in de klas. Dit om zicht te krijgen op de klasgroep en het klasgebeuren. - Coteachers (leerkrachten en zorgprofessionals in opleiding) leren elkaar kennen in de klascontext. - Coteachers maken afspraken mbt. weekrooster: wanneer overleg, wanneer toezicht,…			
Ontwikkelfase Groepsdialoog 2	September 2022	MiT	Doelen: - Vorm geven van de basisfundamenten/randvoorwaarden voor de samenwerking - Aanreiken van het UDL-kader als kader van waaruit we de samenwerking tussen de co-teachers vorm geven. - Opmaken van het actieplan - Bespreekbaar maken van onzekerheden mbt. het nieuwe handelen + oefenen op dit nieuwe handelen. Aanpak:

			Wat vast ligt in dit onderzoeksopzet is: - Doel van de samenwerking: inclusie. - De manier van samenwerken: complementaire co-teaching (met een miniteam) op een school voor basisonderwijs tussen een leerkracht en een zorgprofessional - Het kader van waaruit we deze samenwerking vorm geven: UDL 1. <u>Vormgeven van de basisfundamenten/randvoorwaarden voor de samenwerking</u> In de vorige sessie dacht het team na over waar ze staan als individu en als team met betrekking tot het omgaan met diversiteit en met betrekking tot samenwerken. In deze sessie gaan we de basisfundamenten/randvoorwaarden voor deze manier van samenwerken, samen vormgeven. ➔ Visueel de ideale klassituatie voorstellen in coteachersgroepjes Start sessie: projectie samenvatting vorige sessie adhv. post-it oefening (gewenste situatie). Coteachers hebben in de vorige sessie hun huidige situatie mbt diversiteit geschetst, en gaan nu hun ideale klassituatie visueel voorstellen adhv. een collage/tekening/mindmap/…. De coteachers krijgen vragen waarover ze in gesprek gaan en waarvan ze nadien samen een visuele voorstelling maken. Dit om zicht te krijgen op ‘wat vind je belangrijk’ én om ‘tot verbinding te komen'. Zorgcoördinator en onderzoekers fungeren als facilitator voor de coteachers tijdens het uitvoeren van de opdracht. De vragen dienen om: - rollen, doelen en verantwoordelijkheden te bespreken en af te stemmen; - een basis te leggen om een vertrouwensband op te bouwen; - naar gedeelde waarden, normen en overtuigingen zoeken; - zicht te krijgen op gemeenschappelijkheden en verschillen tussen de coteachers; op wat elkaars bezieling is van de job en wat de andere belangrijk vindt; op hoe de betrokkenen naar ‘leren’ kijken én op elkaars sterktes en groeikansen

			In coteachersgroepjes: 1. Hoe ziet jouw ideale klassituatie eruit? 2. Welke rol neem jij daarin op? 3. Welke rol nemen de onderzoekers op? 4. Welke rol neemt de zoco en/of directie op? 2. <u>Het UDL-kader aanreiken als kader van waaruit we de samenwerking tussen de coteachers vorm geven.</u> Via flipped classroom: groep leest ofwel hoofdstuk 2 uit brochure "Universeel ontwerp in de klas en op school. Op-stap naar redelijke aanpassingen (Meirsschaut et al.,2015)" of neemt volgende webpagina door rond UDL: https://sites.arteveldehogeschool.be/udl/over-udl Tijdens sessie: we vragen aan deelnemers om uit te leggen wat volgens hen UDL is. Waar nodig vullen we aan. 3. <u>Actieplan opmaken</u> De uitkomst van deze oefening vastleggen in een actieplan (sjabloon!) dat voor alle deelnemers digitaal ter beschikking is. Opdracht met post-its: - Heel concreet nadenken over acties mbt de vraag: 'hoe gaan jullie de eerder gemaakte collage werkelijkheid maken?'. - Nadien acties op UDL-kader laten hangen. - Kiezen waarop ze gaan inzetten binnen dat UDL-kader. Hierrond wordt dan de actie voor het actieplan geformuleerd. - Invullen actieplan: o Op welke manier gaan jullie dat doen?; o Wat hebben jullie daarvoor nodig? Concrete acties.

			- Actieplan online aanvullen via teams. 4. <u>Bespreekbaar maken van onzekerheden mbt. het nieuwe handelen + oefenen op dit nieuwe handelen.</u> Om in te spelen op onzekerheden die veel mensen parten spelen bij nieuwe situaties of nieuw handelen, moet er ruimte gecreëerd worden om dit bespreekbaar te maken + moeten er leeractiviteiten en oefensituaties aangeboden worden. Hierbij zijn de onderzoekers coachend en faciliterend. Duidelijk maken dat het nieuwe handelen niet direct perfect zal zijn. ➔ Opgenomen in sjabloon actieplan en wordt daar besproken.
Acties na werksessie 2 (actiefase): - De gewenste situatie of het gewenste handelen worden gerealiseerd. Het MiT gaat uitproberen, oefenen of heel planmatig een van tevoren gemaakt plan in daden omzetten. - Actieplan delen met MaT: Het actieplan wordt best ook kritisch bekeken door een 'kundige buitenstaander', een 'kritische vriend'. - Video-opnames maken van lessen die co-teachers hebben voorbereid, één lesfragment kiezen waar ze trots op zijn en eentje dat ze direct zouden wissen.			
Actiefase Groepsdialoog 3	Oktober 2022	MiT	Doelen: - Kijken naar het handelen vanuit het UDL-kader en de basisvoorwaarden die in sessie 2 geformuleerd werden. - Formuleren van sterktes en groeikansen bij de beelden uit de klaspraktijk van de betrokken co-teachers. - In kaart brengen welke andere hulpbronnen het MiT wilt benutten om kritisch naar het nieuwe handelen te kijken. - Bepalen via welke onderzoeksmethoden (systematische en/of ervaringsgerichte) het nieuwe handelen zal opgevolgd worden. - Integreren van de feedback van MaT in het actieplan. Aanpak: Opwarmer om te luisteren hoe ze momenteel in het coteachingsverhaal staan.

			➔ *Aan de hand van een batterij zullen ze kunnen aangeven hoe ze momenteel in het co-teachingsverhaal staan. We laten hen de batterijen aan elkaar zien en vragen wie dit graag wilt toelichten of van wie ze graag horen wat maakt dat ze die batterij hebben aangeduid.* 1. en 2. Co-teachers gaan naar hun handelen kijken vanuit het UDL-kader en de basisvoorwaarden die in groepdsialoog 2 geformuleerd werden, ze formuleren hierbij sterktes en groeikansen. ➔ Zie bijlage ?. Werkdocument groepsdialoog 3 voor hoe we te werk gaan. Ze bekijken binnen het MiT hoe ze elkaar kunnen ondersteunen bij het zetten van de eerste stap/actie. 3. Ze denken na welke andere hulpbronnen buiten het MiT ze nog wensen te raadplegen bvb. , ouders en leerlingen, kritische vrienden (iemand die ze vertrouwen, maar ook kritisch kan meedenken rond de acties). 4. Bepalen via welke onderzoeksmethoden (systematische en/of ervaringsgerichte) het nieuwe handelen zal opgevolgd worden. - Via ervaringsgericht zelfonderzoek: de direct betrokkenen bij het nieuwe handelen maken zelf aantekeningen van hun activiteiten dat ze bijhouden via dagboeknotities (cf. kijkwijzer videobeelden). - Via systematisch onderzoek en daarbij behorende dataverzamelingstechnieken: participerende observatie, video- en audio-opnamen. 5. Feedback van MaT integreren in jullie actieplan. Komt aan bod bij 1. En 2.

Acties na werksessie 3 (ook nog actiefase):

- Het nieuwe handelen, de bepaalde doelen via systematische onderzoeksmethoden en ervaringsgericht zelfonderzoek opvolgen zodat reflectie en bijstellen mogelijk gemaakt wordt.
- Video-opnames maken van lessen die coteachers hebben voorbereid.

<table>
<tr><td colspan="4">- Belangrijk als onderzoeksteam: luisterend oor en aanmoediging, ruimte voor reflectie – individueel of in groep (werksessie 4), ruimte om bezigheden en vorderingen met elkaar te delen (werksessie 4).
- Forms invullen met voorbereidende vragen mbt. de randvoorwaarden/basisfundamenten coteachen.
- Actieplan doornemen en ingevuld meebrengen.</td></tr>
<tr><td>Evaluatiefase

Groepsdialoog 4</td><td>November 2022</td><td>MiT</td><td>Doelen:
- Reflectie met het MiT over de basisfundamenten en randvoorwaarden voor co-teaching
- Reflectie met het MiT (en MaT) over de ondernomen acties.
- Formuleren met het MiT wat ze leerden uit de eerste acties om een inclusieve leeromgeving te creëren.

Aanpak:

1. <u>Reflectie met het MiT over de basisfundamenten en randvoorwaarden voor coteaching</u>
Ter voorbereiding vullen de coteachers elk individueel een forms* in. Tijdens de groepsdialoog bespreken ze met hun coteachers wat ze hebben ingevuld.
Ze vullen ook een reflectie in (waaruit we kunnen opmaken waar ze verder als coteachers op zullen inzetten mbt. de samenwerking) in het werkdocument groepsdialoog 4 bij ‘reflectie samenwerking’.
Ze sluiten dit eerste deel af door in kaart te brengen adhv. een beeld of tekening dat ze zelf maken hoe ze hun als co-teachersteam zien.

*Basisfundamenten/randvoorwaarden (ter inspiratie voor de vragen in de forms):
- gedeelde doel van de samenwerking: inclusie;
- bespreken en afstemmen van rollen, doelen en verantwoordelijkheden;
- leraren zich echt gaan oefenen in het samenwerken;
- tijd om te plannen en te overleggen op structureel ingebedde momenten;
- coördinatie en ondersteuning van leidinggevend personeel en directie inzake zorg.

2. <u>Reflectie met het MiT over de ondernomen acties</u>
Actieplan erbij nemen.
Hun vooropgestelde acties bekijken en evalueren
Laten nadenken hoe die acties een invloed hadden op een inclusieve leeromgeving.</td></tr>
</table>

			Bekijken hoe de videobeelden hierbij gericht kunnen inzetten. Ze vullen ook een reflectie in in het werkdocument groepsdialoog 4 bij 'reflectie actieplan'. Ze sluiten dit tweede deel af door een slogan en/of partijpunten te poneren op hun 'pamflet' (beeld of tekening dat ze kozen/maakten na deel 1). 3. <u>Formuleren met het MiT wat ze leerden uit de eerste acties om een inclusieve leeromgeving te creëren.</u> Dit laatste deel is in de grote groep (volledige miniteam). Hierbij laten we de verschillende coteachers hun 'pamflet/affiche' voorstellen aan de groep zodat we zicht krijgen op hoe ze zich als coteachers zien/waar ze staan + wat ze leerden uit de acties die ze hebben ondernomen in de afgelopen periode.
Acties na groepsdialoog 4: - Het actieplan delen met een kritische vriend (in L3-L4 de ondersteuners die op de klasvloer komen, de andere klassen kunnen bij andere kritische vrienden ten rade gaan); - 6 opnames van ongeveer 10 minuten maken. Uit elk fragment een selectie van ongeveer 3 minuten maken. - Naar groepsdialoog 5, 6 fragmenten meebrengen van ongeveer 3 minuten; - Deze fragmenten zijn gelinkt aan acties uit het actieplan;			
Evaluatiefase Groepsdialoog 5	December 2022	MiT	Doelen: - Vernieuwde kijkwijzer leren gebruiken; - Vernieuwde aanpak voor het verzamelen van kwalitatieve gegevens adhv. participerende observatie toelichten; - Vernieuwde kijkwijzer gebruiken en nieuwe aanpak toepassen in de co-teachersgroepjes Aanpak: De aanpak en de kijkwijzer om naar de videofragmenten te kijken vanuit het onderzoek werd aangepast, dit op basis van een tussentijdse reflectie mbt. het onderzoek.

			Dit met als bedoeling om nog meer de focus te leggen op het creëren van een inclusieve leeromgeving als doel + nog duidelijker proberen achterhalen wat nu de 'added value' is van de zorgprofessional in opleiding. Hiertoe hebben we de kijkwijzer aangepast om naar hun handelen in de klaspraktijk te kijken. In de kijkwijzer staan interacties/werkvormen/aanpakken waarvan wetenschappelijk werd aangetoond (bron?) dat ze diversiteit en inclusie stimuleren. Coteachers duiden aan welke interacties/werkvormen/aanpakken ze in de opname van 3 minuten zien, bij wie ze dit zien (leerkracht of zorgprofessional) en noteren eventuele kernwoorden als ondersteuning bij het reflectiegesprek nadien. Ze gaan na het bekijken van het fragment + het invullen van de kijkwijzer hierover in gesprek aan de hand van de reflectievragen die werden geformuleerd. Dit alles wordt opgenomen in een microsoft teamsvergadering vanaf kijken naar de opname + bespreking achteraf adhv. de reflectievragen. 1. <u>Vernieuwde kijkwijzer leren gebruiken + vernieuwde aanpak voor het verzamelen van kwalitatieve gegevens adhv. participerende observatie toelichten</u> Informeren van het miniteam adhv. ondersteunende documenten: - Checklist - Kijkwijzer - Ondersteunende tekst co-teaching - Ondersteunende woordspin - Reflectievragen 2. <u>Vernieuwde kijkwijzer gebruiken en nieuwe aanpak toepassen in de coteachersgroepjes</u> - De co-teachers gaan de vernieuwde aanpak en kijkwijzer toepassen op de opnames die ze meebrengen; - Hierbij krijgen ze ondersteuning van de onderzoekers, ze sluiten aan bij het reflectiegesprek en nemen een coachende rol op.

<table>
<tr><td colspan="4">Acties na groepsdialoog 5:
- Opnames in de coteachersgroepjes bekijken;
- Indien hulp nodig van onderzoekers, wordt dit per mail gevraagd en dan sluiten we aan bij een online overleg rond opname + reflectiegesprek achteraf.</td></tr>
<tr><td>Groepsdialoog 6</td><td>Januari 2023</td><td>MiT</td><td>Doelen:
- Zichtbaar maken welke acties ze reeds gerealiseerd hebben
- Zichtbaar maken van de groei die de leden van het MiT doormaakten op het gebied van het omgaan met diversiteit en het creëren van een inclusieve leeromgeving.
- In kaart brengen op welke manier ze hun inzichten, verwezenlijkingen, nieuw handelen kunnen borgen en verankeren in de schoolvisie en schoolbeleid.
Aanpak:
Ze brengen in kaart welke kennis, ervaringen en inzichten ze kunnen delen met het bredere schoolteam en bereiden dit met het kernteam voor.
Belangrijk dat ze hun collega’s inspireren om met het hele schoolteam verder te groeien naar inclusie.

Vooruitblik
Welke doelen en acties zien zij nog nodig en willen we werk van maken?
Wat is er nodig om datgene we verwezenlijkt hebben, ook te kunnen borgen en te verankeren in de schoolvisie en het schoolbeleid?</td></tr>
<tr><td colspan="4">Vanaf hier herhalen van de sessie 1 tem 6 aangezien het MiT een nieuwe samenstelling kent. Zo stopt de stage van de studenten ortho en vatten de studenten ergo hun stage aan. We koppelen nu ook de fasen van Tuckman aan de verschillende fasen van PAO.</td></tr>
<tr><td>Oriëntatie- en diagnostische fase
FORMING

Groepsdialoog 7</td><td>Maart 2023</td><td>MiT</td><td>Doelen:
- PAO: wat is een blijver, wat laten we los?
- Feedback en feed-up: even aftoetsen
- Kennismaken met elkaar
- Wat staat er ons te doen?
- Een eerste inschatting maken van de groepssamenstelling, -dynamiek en de competenties van het MiT

Aanpak:

3. PAO: wat is een blijver, wat laten we los?</td></tr>
</table>

			Noteer op een gele post-it wat zeker moet blijven. Noteer op een blauwe post-it wat je liever loslaat. 4. <u>Feedback en feed-up: even aftoetsen</u> - Feedback en feed-up worden gedeeld met het team en de vraag wordt gesteld: - "Moeten er aanpassingen gebeuren aan de feedback en feed-up die in augustus werd geformuleerd door het miniteam?" 5. <u>Kennismaken met elkaar</u> ➔ Zoekertje (bijlage ?. Zoekertje) Coteachers vullen dit individueel in Coteachers gaan hierover in gesprek 6. <u>Wat staat er ons te doen?</u> ➔ Delen van acties na groepsdialoog 6 7. Een eerste inschatting maken van de groepssamenstelling, -dynamiek en de competenties van het MiT ➔ Observatie
Acties na groepsdialoog 7: - Britt neemt met de studenten ergo alle documenten door in het kader van de participerende observatie (checklist, woordspinnen, reflectievragen, kijkwijzer,…); - Co-teachers maken een planning op voor de participerende observaties + de bespreking ervan; - In het kader van de 'STORMING-fase': tussendoor geregeld evalueren/feedback geven adhv. geweldloze communicatie. Dit vindt plaats tussen week 1 en week 3 na werksessie 7. - Zorgprofessionals in opleiding bekijken actieplan?			
Ontwikkelfase + Actiefase	Maart 2023	MiT	Doelen: 1. Actieplan opmaken/evalueren/overlopen

Groepsdialoog 8			2. Bespreekbaar maken welke competenties nodig zijn om die doelen uit het actieplan te bereiken 3. Het UDL-kader aanreiken als kader van waaruit we de samenwerking tussen de co-teachers vorm geven 4. Begrijpen wat PAO is: participerende observatie nogmaals kaderen Aanpak: In groep miniteam - Check-in: Wat zeggen jouw schoenen over jou vandaag?, Welk weertype is het aan jouw binnenkant? In co-teachersgroepjes 1. <u>Actieplan opmaken/evalueren/overlopen</u> 2. <u>Bespreekbaar maken welke competenties nodig zijn om die doelen uit het actieplan te bereiken</u> 3. <u>Het UDL-kader aanreiken als kader van waaruit we de samenwerking tussen de co-teachers vorm geven?</u> ➔ Coteachers bespreken in hun duo/trio de zoekertjes die ze tijdens de vorige werksessie invulden. Hierdoor bespreken ze waarnaar ze op zoek zijn in een co-teacher en wat hun eigen sterktes zijn; ➔ Coteachers nemen hun opgeschoonde actieplan erbij en bekijken de acties: welke zijn afgerond/zetten ze verder/… Waar wensen ze nog acties aan te vullen; ➔ Nieuwe acties worden op het UDL-kader gelegd (worden eraan gelinkt); ➔ Ze bekijken wie wat uit het zoekertje kan inzetten ikv. het uitvoeren van de acties. 4. <u>Begrijpen wat PAO is</u> Stavaza mbt. participerende observatie bevragen: - hoe verloopt dit?; - al kunnen starten?;

			- alles duidelijk?; - camera's gevonden?
Acties na groepsdialoog 8 (actiefase): - De gewenste situatie of het gewenste handelen worden gerealiseerd. Het MiT gaat uitproberen, oefenen of heel planmatig een van tevoren gemaakt plan in daden omzetten. - NORMING: toets actieplan? af bij derden via 'Fly on the wall - Participerende observaties: 5 fragmenten uit de klas + 5 keer de bespreking adhv. de kijkwijzers en reflectievragen - Individueel google forms invullen ikv. tussentijdse evaluatie samenwerking			
Evaluatiefase Performing Groepsdialoog 9	Mei 2023	MiT	Doelen: - Reflectie met het MiT over de basisfundamenten en randvoorwaarden voor co-teaching - Reflectie met het MiT over de ondernomen acties. - Formuleren met het MiT wat ze leerden uit de eerste acties om een inclusieve leeromgeving te creëren. Aanpak: 1. <u>Reflectie met het MiT over de basisfundamenten en randvoorwaarden voor coteaching</u> Ter voorbereiding vullen de coteachers elk individueel een forms* in. Tijdens de groepsdialoog bespreken ze met hun coteachers wat ze hebben ingevuld. Ze vullen ook een reflectie in (waaruit we kunnen opmaken waar ze verder als coteachers op zullen inzetten mbt. de samenwerking) in het werkdocument groepsdialoog 4 bij 'reflectie samenwerking'. Ze sluiten dit eerste deel af door in kaart te brengen adhv. een beeld of tekening dat ze zelf maken hoe ze hun als co-teachersteam zien. *Basisfundamenten/randvoorwaarden (ter inspiratie voor de vragen in de forms): - gedeelde doel van de samenwerking: inclusie; - bespreken en afstemmen van rollen, doelen en verantwoordelijkheden; - leraren zich echt gaan oefenen in het samenwerken; - tijd om te plannen en te overleggen op structureel ingebedde momenten; - coördinatie en ondersteuning van leidinggevend personeel en directie inzake zorg.

			2. <u>Reflectie met het MiT over de ondernomen acties</u> Actieplan erbij nemen. Hun vooropgestelde acties bekijken en evalueren Laten nadenken hoe die acties een invloed hadden op een inclusieve leeromgeving. Bekijken hoe de videobeelden hierbij gericht kunnen inzetten. Ze vullen ook een reflectie in in het werkdocument groepsdialoog 4 bij 'reflectie actieplan'. Ze sluiten dit tweede deel af door een slogan en/of partijpunten te poneren op hun 'pamflet' (beeld of tekening dat ze kozen/maakten na deel 1). 3. <u>Formuleren met het MiT wat ze leerden uit de eerste acties om een inclusieve leeromgeving te creëren.</u> Dit laatste deel is in de grote groep (volledige miniteam). Hierbij laten we de verschillende coteachers hun 'pamflet/affiche' voorstellen aan de groep zodat we zicht krijgen op hoe ze zich als coteachers zien/waar ze staan + wat ze leerden uit de acties die ze hebben ondernomen in de afgelopen periode.
Acties na groepsdialoog 9 (ook nog actiefase): - Het actieplan delen met een kundige buitenstaander. *In L3-L4 zeker de ondersteuners die op de klasvloer komen.* - Belangrijk als onderzoeksteam: luisterend oor en aanmoediging, ruimte voor reflectie – individueel of in groep (groepsdialoog 10), ruimte om bezigheden en vorderingen met elkaar te delen (groepsdialoog 10)			
Evaluatiefase ADJOURNING Groepsdialoog 10	Juni 2023	MiT (MaT)	Doelen: - In kaart brengen op welke manier ze hun inzichten, verwezenlijkingen, nieuw handelen kunnen borgen en verankeren in de schoolvisie en schoolbeleid. - Meerwaarde zorgprofessional bekijken - Vooruitblik: Welke doelen en acties zien zij nog nodig en willen we werk van maken?

			Wat is er nodig om datgene we verwezenlijkt hebben, ook te kunnen borgen en te verankeren in de schoolvisie en het schoolbeleid? Aanpak: 1. <u>In kaart brengen op welke manier ze hun inzichten, verwezenlijkingen, nieuw handelen kunnen borgen en verankeren in de schoolvisie en schoolbeleid.</u> Belangrijk dat ze hun collega's inspireren om met het hele schoolteam verder te groeien naar inclusie. We willen zicht krijgen op: - Wat geleerd? - Wat wil je delen en op welke manier? - Wat was leerrijk en kunnen we verder zetten? ➔ Methodiek: - In 1 woord noteren wat deze onderzoekservaring voor jou heeft betekent. We hangen de antwoorden omhoog in drukletters (post-it) - Inhoudelijk (weten) – vaardigheden (doen) – proces (samenwerking) - Cirkel laten zetten rond wat ze (leerkrachten) willen verder zetten en waarin ze (studenten) zich verder willen verdiepen. - Uitroepteken laten zetten bij wat ze zeker willen meegeven aan hun collega's. - PV 28 augustus als moment om dingen mee te geven aan hun collega's, op welke manier zien jullie dit? 2. <u>Meerwaarde van de zorgprofessional bekijken: voor welk profiel zou je kiezen?</u> ➔ Methodiek: Vanaf september krijg je een co-teacher in de klas. Je bent betrokken bij de aanwerving en je mag de 3 kandidaten die solliciteerden hun profiel al eens doornemen. - Wie zou je dan kiezen binnen jouw huidige klaswerking? - Wat maakt dat je voor deze persoon zou kiezen binnen jouw huidige klaswerking?

			3. <u>Welke doelen en acties zien zij nog nodig en willen we werk van maken?</u> <u>Wat is er nodig om datgene we verwezenlijkt hebben, ook te kunnen borgen en te verankeren in de schoolvisie en het schoolbeleid?</u> ➔ Methodiek: Je hebt nu gekozen voor die persoon. - Wat zal belangrijk zijn bij de opstart van jullie samenwerking? - Wat zal belangrijk zijn tijdens jullie samenwerking? - Bijvraagjes: wat zijn de voordelen om het alleen te doen en om het met begeleiding te doen? - Wat met overlegtijd, wanneer zie je dit? - Wat moet er begeleid worden mbt. teamteaching voor nieuwe starters?
Sessie 11	Augustus 2023		Moment dat het miniteam hun kennis, ervaringen en inzichten deelt met het bredere schoolteam op de personeelsvergadering (opstartvergadering).

Bijlage 2: Kijkwijzer videobeelden

4 tips vooraf:

1. De keuze voor het beeldmateriaal wordt bepaald door de **acties uit het actieplan**.
2. Maak per week minstens twee **korte opnames van 10 minuten**.
3. Selecteer uit elke opname een **minuut of 3 om verder te analyseren**. Een korte opname levert al genoeg materiaal op en is bovendien (technisch gezien) gemakkelijk te hanteren.
4. Zorg voor **interactie in de opname**. Zorg dat de leerlingen in beeld zijn. Kijk ook hoe zij reageren op jouw gedrag.

Woordje uitleg

Via deze kijkwijzer en het reflectiegesprek nadien staan jullie stil bij interacties/werkvormen/aanpakken waarvan wetenschappelijk is aangetoond dat ze diversiteit en inclusie stimuleren (Roose et al., 2020).

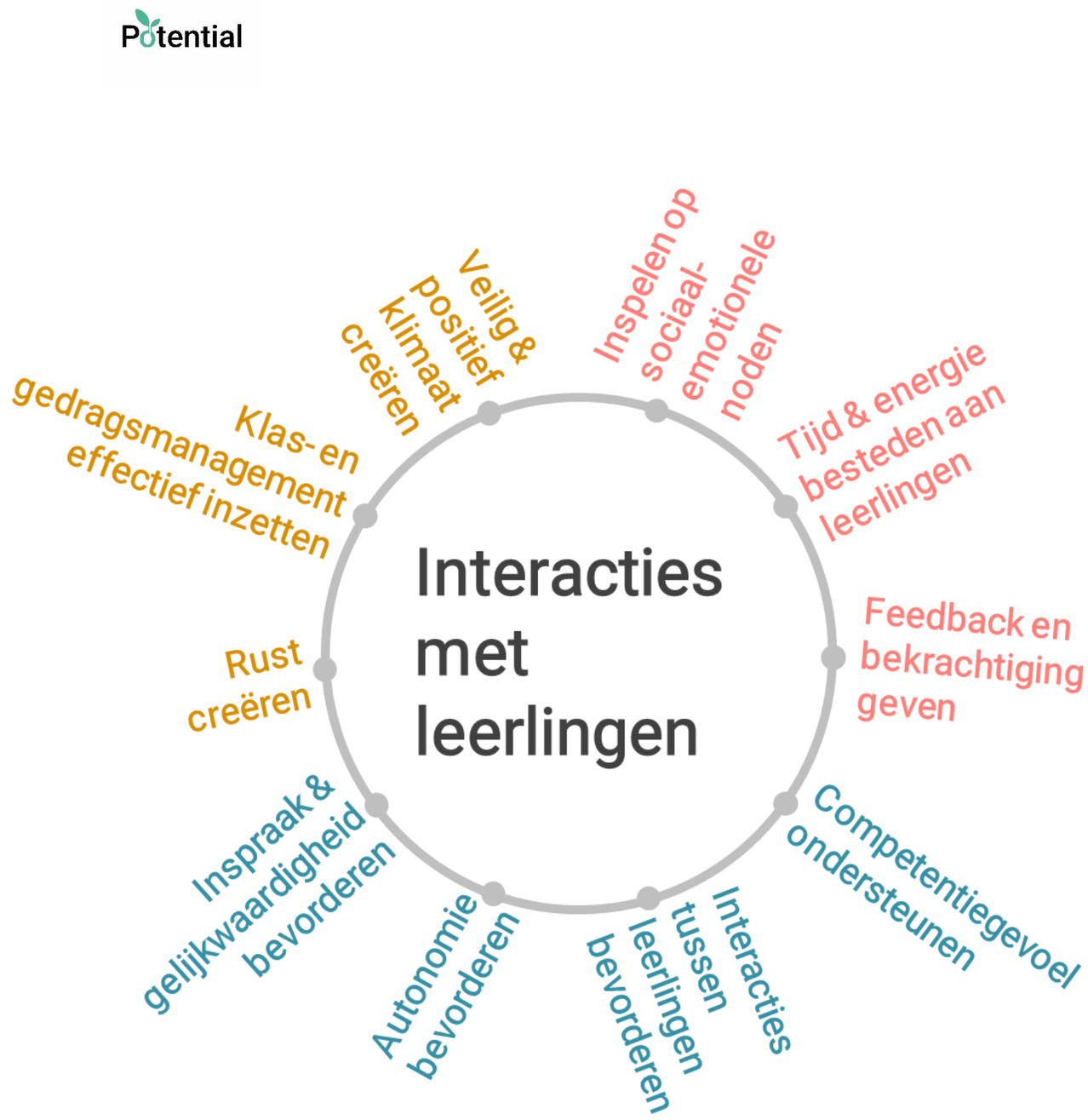
Link met actieplan *(aan welke actie uit jouw actieplan link je dit fragment, kopieer dit letterlijk uit jullie actieplan) .*

Welke <u>interacties met de leerlingen</u> zie je om de diversiteit te waarderen en te benutten (Roose et al., 2020)?			
Welke interactie(s) zie je?	**Bij wie observeer je deze interactie?**		**Kernwoorden voor bespreking achteraf** *(bvb. stappenplan bij 'autonomie bevorderen')*
☐ Interacties tussen leerlingen bevorderen	☐ Leerkracht	☐ Zorgprofessional	
☐ Autonomie bevorderen	☐ Leerkracht	☐ Zorgprofessional	
☐ Inspraak en gelijkwaardigheid bevorderen	☐ Leerkracht	☐ Zorgprofessional	
☐ Competentiegevoel ondersteunen	☐ Leerkracht	☐ Zorgprofessional	
☐ Feedback en bekrachtiging geven	☐ Leerkracht	☐ Zorgprofessional	
☐ Inspelen op sociaal-emotionele noden	☐ Leerkracht	☐ Zorgprofessional	
☐ Tijd en energie besteden aan leerlingen	☐ Leerkracht	☐ Zorgprofessional	
☐ Klas- en gedragsmanagement effectief inzetten	☐ Leerkracht	☐ Zorgprofessional	
☐ Rust creëren	☐ Leerkracht	☐ Zorgprofessional	
☐ Veilig en positief klimaat creëren	☐ Leerkracht	☐ Zorgprofessional	

Welke werkvorm/aanpak zie je om de diversiteit te waarderen en te benutten (Roose et al., 2020)?			
Welke werkvorm/aanpak zie je?	Bij wie observeer je deze werkvorm/aanpak?		Kernwoorden voor bespreking achteraf *(bvb. dagplanning bij "structuur en duidelijkheid')*
☐ Groeperingsvormen en samenwerking	☐ Leerkracht	☐ Zorgprofessional	
☐ Structuur en duidelijkheid	☐ Leerkracht	☐ Zorgprofessional	
☐ Variatie	☐ Leerkracht	☐ Zorgprofessional	
☐ Originaliteit, vernieuwende aanpak, speelsheid	☐ Leerkracht	☐ Zorgprofessional	
☐ Activering en betrokkenheid	☐ Leerkracht	☐ Zorgprofessional	
☐ Maatwerk voor individuele leerlingen	☐ Leerkracht	☐ Zorgprofessional	
☐ Inhoud, proces en product	☐ Leerkracht	☐ Zorgprofessional	
☐ Tempo, interesse, niveau en leerstrategie	☐ Leerkracht	☐ Zorgprofessional	
☐ Infrastructuur en middelen	☐ Leerkracht	☐ Zorgprofessional	
☐ Goede vakkennis	☐ Leerkracht	☐ Zorgprofessional	

Bijlage 3: Woordspinnen

Wat doet de leerkracht in zijn/haar interacties met de leerlingen om de diversiteit te waarderen en benutten?



Dimensies:

1. Oog hebben voor individuele noden
2. Veiligheid en structuur bieden
3. Betrokkenheid van leerlingen realiseren

Interacties tussen leerlingen bevorderen

Interacties tussen leerlingen stimuleren kan op verschillende manieren, bijvoorbeeld via de klasinrichting of de keuze voor werkvormen (in duo, coöperatieve werkvormen, leerlingen elkaar helpen ondersteunen). De kwaliteit van de interacties kan bovendien ook bevorderd worden door leerlingen te ondersteunen in de wijze waarop ze met elkaar in interactie gaan (stimuleren om respectvol met elkaar om te gaan, te luisteren naar elkaar), … .

Autonomie bevorderen

Leerlingen hun autonomie bevorderen kan onder meer door leerlingen bepaalde verantwoordelijkheden te geven, zelfstandig werk te stimuleren, maar ook door ruimte te laten voor zelfreflectie en zelfevaluatie.

Inspraak en gelijkwaardigheid bevorderen

Hierbij krijgen leerlingen inspraak in het klasgebeuren en worden leerlingen behandeld met respect en vanuit gelijkwaardigheid.

Competentiegevoel ondersteunen

Dit betekent dat leerlingen hun talenten aan bod komen, dat leerlingen feedback krijgen over het leerproces, dat ze duidelijk weten wat er van hen verwacht wordt en dat de leerkracht ervoor zorgt dat alle leerlingen betrokken worden bij de les.

Feedback en bekrachtiging geven

De leerkracht-leerling interactie wordt gekenmerkt door feedback en bekrachtiging wanneer de leerkracht de leerlingen aanmoedigt, de leerkracht hoge verwachtingen communiceert en de leerlingen feedback krijgen. Deze feedback kan gericht zijn op de inhoud van de taak, het proces van de taak, het product van de taak, of kan eerder van persoonlijke aard zijn (bv. wat heb je leuke vlechtjes).

Inspelen op sociaal-emotionele noden

Hierbij geeft de leerkracht blijk van positieve affectie en is hij of zij sensitief en responsief voor de sociaal-emotionele noden van leerlingen.

Tijd en energie besteden aan leerlingen

De mate waarin leerkrachten tijd en energie besteden aan leerlingen kunnen we afleiden uit de individuele aandacht die leerlingen krijgen, de ondersteuning die leerlingen krijgen die dit nodig hebben en de mate waarin de leerkracht zich beschikbaar opstelt voor de leerlingen.

Klas- en gedragsmanagement effectief inzetten

Het klas- en gedragsmanagement van de leerkracht vertaalt zich in de mate waarin de leerkracht ongewenst gedrag voorkomt (bv. door het hanteren van duidelijke regels) of hier effectief op inspeelt.

Rust creëren

De leerkracht-leerling interactie kan gekenmerkt worden door rust wanneer de leerkracht een rustige aanpak heeft, rust uitstraalt, of wanneer de sfeer in de klas gekenmerkt wordt door rust.

Veilig en positief klimaat creëren

In een veilig klimaat kunnen en durven leerlingen zichzelf zijn.

Wat zet de leerkracht in in zijn/haar werkvormen en aanpak om de diversiteit te waarderen en benutten?

Dimensies:

1. Adaptief lesgeven
2. Actief leren bevorderen
3. Heldere instructie geven
4. Flexibel groeperen

Groeperingsvormen en samenwerking

Groeperingsvormen duiden bijvoorbeeld op verschillende manieren om leerlingen bewust op te delen in homogene of heterogene groepen. Samenwerkend leren slaat dan weer op verschillende manieren om ervoor te zorgen dat leerlingen samenwerken. Samenwerking kan gebeuren in duo's of grotere groepen. Deze groepen kunnen dan weer homogeen of heterogeen worden samengesteld.

Structuur en duidelijkheid

Structuur en duidelijkheid worden gekenmerkt door een duidelijk en helder taalgebruik dat alle leerlingen begrijpen en door structuur aan te brengen in de aanpak en werkvormen (bv. door op voorhand mee te geven welke stappen dienen gevolgd te worden).

Variatie

Leerkrachten kunnen variëren in de opdrachten, de werkvormen, de groepssamenstelling, de thema's, …

Originaliteit, vernieuwende aanpak, speelsheid

Leerkrachten kunnen inzetten op de betrokkenheid van alle leerlingen door origineel, vernieuwend of speels te gaan werken.

Activering en betrokkenheid

Werkvormen en aanpak die gekenmerkt worden door activering en betrokkenheid leiden er toe dat alle leerlingen actief, betrokken en gemotiveerd aan het werk zijn.

Maatwerk voor individuele leerlingen

Een leerkracht kan onder meer op maat werken van de leerling, door individuele feedback te geven op de inhoud, het proces of het product van de taak. Verder kan de leerkracht een coachende rol aannemen en ondersteuning geven waar nodig.

Inhoud, proces en product

Dit slaat op de drie verschillende manieren waarop leerkrachten kunnen differentiëren. Differentiatie op vlak van inhoud kan bv. door groepjes leerlingen te laten werken rond een thema dat hen interesseert. Een leerkracht kan differentiëren op vlak van het proces door te variëren in de mate van ondersteuning (bv. het gebruik van hulpmiddelen) die leerlingen krijgen bij het maken van een taak. Tot slot kan een leerkracht differentiëren op vlak van het product door leerlingen de keuze te laten hoe ze een taak vertalen in een eindproduct (bv. een poster, een gedicht, een essay, etc.).

Tempo, niveau, interesse, leerstrategie

Differentiatie kan tegemoet komen aan verschillende kenmerken van leerlingen:

- het tempo waarop leerlingen leren door bv. extra opdrachten te voorzien voor leerlingen die sneller klaar zijn
- de plaats waar leerlingen staan in het leerproces (het niveau), door bv. extra hulpmiddelen te voorzien voor leerlingen die hier nood aan kunnen hebben,
- de interesses van leerlingen
- de wijze waarop leerlingen leren (hun leerstrategie).

Infrastructuur en middelen

De aanpak en werkvormen van leerkrachten kan ondersteund worden door de infrastructuur (bv. de klasopstelling) en de middelen die worden gehanteerd.

Goede vakkennis

Ook een goede vakkennis kan kenmerkend zijn voor de aanpak of werkvormen van de leerkracht.

Bijlage 4: Reflectievragen videobeelden

<u>Bespreek onderstaande 3 vragen per interactie/werkvorm/aanpak</u> die jullie hebben aangekruist.

1. Bij wie zien jullie de interactie/werkvorm/aanpak in het fragment?

2. Hoe heeft deze persoon de interactie/werkvorm/aanpak leren inzetten (meerdere antwoorden mogelijk)?
    a. Eigen voorkennis en ervaring + verduidelijk het antwoord.
    b. Voorkennis en ervaring van de co-teacher + verduidelijk het antwoord.

3. Waar lag in deze interactie/werkvorm/aanpak de mogelijke meerwaarde/expertise van de zorgprofessional?

<u>Neem nu jullie volledige overzicht erbij van de interacties/werkvormen/ aanpakken</u> die jullie hebben aangeduid. Bespreek dan onderstaande 3 vragen.

4. Welke interacties/werkvormen/aanpakken zet de leerkracht vooral in en welke de zorgprofessional?

5. Worden er bepaalde interacties/werkvormen/aanpakken meer ingezet door de zorgprofessional? Wat zou een mogelijke verklaring kunnen zijn?

6. Ben je in bepaalde interacties/werkvormen/aanpakken kunnen groeien door je co-teacher? Zo ja, in dewelke en wat maakt dat je hierin groeide?

Neem nu het ondersteunende document 'Complementaire co-teaching' erbij waarin te lezen is welke beïnvloedende factoren we terugvinden in de literatuur die van groot belang zijn bij complementaire co-teaching. Bespreek dan onderstaande 3 vragen.

7. Zijn er interacties/werkvormen/aanpakken die effectiever kunnen ingezet worden door de complementaire co-teaching?

8.
    a. Welke beïnvloedende factoren van co-teaching maakten het mogelijk dat je die interacties/werkvormen/aanpakken kon inzetten?
    b. Zijn er nog andere factoren die niet in het ondersteunende document zijn opgenomen, maar wel ook een rol speelden bij het mogelijk maken om sommige interacties/werkvormen/ aanpakken in te zetten?

9.
    a. Zijn er beïnvloedende factoren van co-teaching die (te) weinig vervuld zijn om sommige interacties/werkvormen/aanpakken in te zetten?
    b. Zijn er nog andere factoren die niet in het ondersteunende document zijn opgenomen, maar wel ook een rol speelden bij het niet mogelijk maken om sommige interacties/werkvormen/ aanpakken in te zetten?

Bijlage 5: Checklist bekijken fragment + invullen kijkwijzer + reflectiegesprek + opladen documenten

Voorbereiding

- ☐ Opname van 10 minuten uit de les met een link naar het actieplan.
- ☐ Fragment van 3 minuten uit de opname van 10 minuten selecteren.
- ☐ Moment inplannen om naar dit fragment te kijken + hierover in gesprek te gaan met co-teacher.
- ☐ Moment digitaal inplannen via teams zodat er een vergadering is aangemaakt.

Tijdens

- ☐ Je opent de vergadering in teams die werd aangemaakt.
- ☐ Je neemt de vergadering op **(de onderzoekers bekijken deze opname nadien en schrijven deze uit dus belangrijk dat jullie goed verstaanbaar zijn)**;
- ☐ Je deelt daar het fragment van 3 minuten.
- ☐ Je bekijkt dit fragment samen met jouw co-teacher op hetzelfde moment in die online vergadering.
- ☐ Je neemt de 'kijkwijzer videobeelden' erbij mbt. de interacties/ werkvormen/ aanpakken die je ziet in het fragment. Het document 'woordspin' kan jou helpen om meer zicht te krijgen op wat deze interacties/werkvormen/aanpakken inhouden.
- ☐ Je zet een kruisje bij de interacties/aanpak/werkvormen die je ziet + je zet een kruisje bij wie je dit ziet + noteert als geheugensteuntje voor tijdens de bespreking achteraf een aantal kernwoorden.
- ☐ Als jullie beiden het fragment bekeken en de kijkwijzer invulden, volgt het reflectiegesprek.
- ☐ Jullie overlopen de reflectievragen in het document 'reflectievragen videobeelden'.

Achteraf

Alle documenten worden opgeladen op teams in het mapje 'kwalitatieve data' -> 'beeldmateriaal en kijkwijzers vanaf 2 december 2022' -> 'jullie klas'. Maak in de map van jullie klas dan telkens een mapje aan met de datum van **het fragment dat jullie gebruiken. In** deze map plaats je dan onderstaande 3 documenten:

- ☐ Opname uit de les van 10 minuten
- ☐ Opname van de teamsvergadering (vanaf het bekijken van het fragment tot en met het afronden van het gesprek)
- ☐ Individuele kijkwijzer mbt. de interacties/aanpak/werkvormen

Bijlage 6: Leuvense welbevindenschaal: achtergrond en instructies

Achtergrond

De Leuvense schaal van welbevinden van Ferre Laevers is een instrument dat helpt en inzicht geeft in het welbevinden van kleuters en kinderen.

Ferre Laevers is onderwijskundige en grondlegger van het ervaringsgerichte onderwijs. Hij is hoogleraar aan de universiteit van Leuven en directeur voor het ervaringsgericht onderwijs CEGO. Dit onderwijsconcept gaat uit van welbevinden en betrokkenheid als belangrijke voorwaarde voor leren.

Definitie welbevinden volgens Ferre Laevers:

Een kleuter laat een hoog welbevinden zien doordat …

- *hij zich op zijn gemakt voelt.*
- *hij spontaan, vitaal en expressief is.*
- *hij zich openstelt voor zijn omgeving.*
- *hij ontspannen is.*
- *hij energiek reageert.*
- *hij zelfvertrouwen en zekerheid uitstraalt.*

Ferre Laevers heeft dan ook een 5-punts schaal ontworpen waarmee je het welbevinden in kaart kunt brengen. Dit kan je inzicht geven in het welbevinden van het individuele kind maar je zou de schaal ook kunnen gebruiken als feedback op je eigen activiteit.

Het observeren met deze schaal biedt de mogelijkheid om goed te kijken naar het pedagogisch klimaat in je klas en daaruit voortvloeiend het individuele welbevinden van de individuele leerling. Maar zeker óók om te kijken naar het aanbod in je klas. Zijn de hoeken rijk genoeg ingericht voor alle leerlingen op hun ontwikkelingsniveau? Sluiten de aangeboden activiteiten aan bij de onderwijsbehoeftes van je leerlingen?

Instructies

- Kies een moment waarop je jouw kinderen zal observeren.
- Gebruik per kind 1 observatieschaal.
- Zet een kruisje in de eerste kolom bij 1, 2, 3, 4 of 5 (dit is afhankelijk van wat je observeert).
- Zet bij opmerkingen relevante informatie rond de context, aard van de activiteit, … indien dit relevant is voor de scoring in de observatieschaal.

Leuvense welbevindenschaal: observatieschaal[1]

Naam kind:		
Observator:		
Datum observatie:		
Niveau	Welbevinden	Signalen
☐ 1	Uitgesproken laag	Het kind vertoont tijdens de observatie **duidelijke signalen** van onbehagen: - jammeren, snikken, huilen, krijsen; - bedrukt/verdrietig of angstig kijken, in paniek zijn; - boos kijken, woedend zijn; - lichamelijk gespannen zijn: zwaaien en/of kloppen met de armen of benen, zich in bochten wringen, dingen stukmaken, anderen pijn doen; - duimzuigen, in de ogen wrijven; - niet reageren op de omgeving, contact ontwijken, zich terugtrekken; - zichzelf pijn doen: met het hoofd bonken, zich op de grond laten vallen.
☐ 2	Laag	De lichaamshouding, de mimiek en handelingen geven aan dat het kind zich niet goed voelt. De **signalen zijn** echter **minder uitgesproken** dan bij niveau 1 of het onbehagen wordt **niet** gedurende **de hele tijd** uitgedrukt.
☐ 3	Matig	Het kind geeft een 'onbewogen' indruk, het heeft een **neutrale houding**. Er zijn **geen signalen** van verdriet of plezier, van behagen of onbehagen. Gelaat of lichaamshouding tonen **weinig tot geen emotie**.
☐ 4	Hoog	Het kind vertoont **signalen van voldoening** (zie niveau 5). De signalen van zich goed voelen, zijn **echter niet de hele tijd met een grote intensiteit** aanwezig.
☐ 5	Uitgesproken hoog	Gedurende de hele observatie zijn er uitgesproken signalen van behagen, zich op en top voelen, met volle teugen genieten: - blij en opgewekt zijn: (glim)lachen, glunderen, roepen van plezier; - spontaan zijn, zichzelf zijn, expressief zijn; - tegen zichzelf praten, met klanken spelen, neuriën, zingen; - ontspannen zijn, geen signalen van stress vertonen; - zich open stellen, zich door de omgeving laten aanspreken; - levenslustig zijn, een stralende blik hebben, energiek reageren; - zelfzekerheid en vertrouwen uitstralen.
Opmerkingen *(bvb. over de context waarin je het kind observeerde "het kind speelde in de poppenhoek", "het was tijdens hoekenwerk bij de rekenles" OF "net een sterfgeval in de familie"*:		

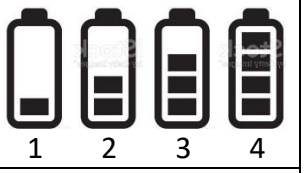
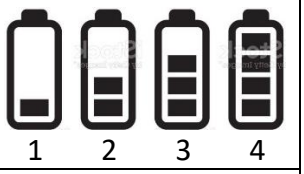
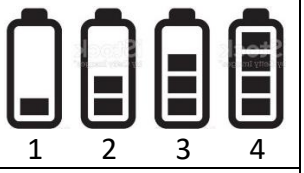
[1] Laevers, F. (2019). *Ervaringsgericht werken in het basisonderwijs met kleuters*. Lannoo nv, Tielt.

Bijlage 7: Vragenlijst welbevinden BAO

- Mijn naam is …… - *Noteer jouw naam.*
- Ik ben een (jongen/meisje) – *Doorstreep wat NIET juist is.*
- Ik ben geboren in het jaar: …… – *Noteer jouw geboortejaar.*
- Ik zit in het (1ste/2de/3de/4de leerjaar) – *Doorstreep wat NIET juist is.*

Opdracht: Geef voor onderstaande stellingen een score van 1 tot 4.
(waarbij 1 = nooit, 2 = meestal niet, 3 = meestal wel, 4 = altijd)

Stelling	**Omcirkel een score** **1 – nooit** **2 – meestal niet** **3 – meestal wel** **4 - altijd**
1. Ik kom graag naar school.	 1 2 3 4
2. Ik zit graag in de klas.	 1 2 3 4
3. Ik voel mij goed op school.	 1 2 3 4
4. Ik vind wat ik op school leer boeiend en interessant.	 1 2 3 4

Stelling	**<u>Omcirkel</u> een score** **1 – nooit** **2 – meestal niet** **3 – meestal wel** **4 - altijd**
5. Ik let goed op tijdens de lessen.	 1 2 3 4
6. Ik babbel tijdens de lessen wanneer het niet mag.	 1 2 3 4
7. Ik zit in de les te dromen.	 1 2 3 4
8. Er zijn duidelijke regels op school, zodat ik weet wat mag of niet mag.	 1 2 3 4

Stelling	**<u>Omcirkel</u> een score** **1 – nooit** **2 – meestal niet** **3 – meestal wel** **4 - altijd**
9. Ik kan in de lessen goed volgen.	 1 2 3 4
10. Mijn klasgenoten doen het beter dan ik.	 1 2 3 4
11. Als ik een toets moet maken, dan heb ik het gevoel dat ik het wel kan.	 1 2 3 4
12. Ik werk trager dan de anderen van mijn klas.	 1 2 3 4
13. Ik kan goed leren.	 1 2 3 4
14. Het huiswerk vind ik gemakkelijk.	 1 2 3 4

Stelling	**<u>Omcirkel</u> een score** **1 – nooit** **2 – meestal niet** **3 – meestal wel** **4 - altijd**
15. Ik speel graag op de speelplaats.	 1 2 3 4
16. Ik voel me alleen op school.	 1 2 3 4
17. Ik word gepest op school.	 1 2 3 4
18. Ik heb vrienden op school.	 1 2 3 4
19. De kinderen maken ruzie op de speelplaats.	 1 2 3 4
20. Op onze school worden kinderen gepest of uitgelachen.	 1 2 3 4

Stelling	**<u>Omcirkel</u> een score** **1 – nooit** **2 – meestal niet** **3 – meestal wel** **4 - altijd**
21. De leerkrachten zeggen me wanneer ik mijn best doe.	 1 2 3 4
22. De leerkrachten letten erop dat de kinderen zich aan de regels houden.	 1 2 3 4
23. De leerkrachten geven op een goede en leuke manier les.	 1 2 3 4
24. De leerkrachten zijn vriendelijk tegen de leerlingen.	 1 2 3 4
25. De leerkrachten luisteren naar de leerlingen als er iets gebeurd is.	 1 2 3 4
26. Als de leerkrachten les geven, is het rustig in de klas.	 1 2 3 4
27. De leerkrachten vragen naar de mening van de kinderen.	 1 2 3 4

Stelling	**<u>Omcirkel</u> een score** **1 – nooit** **2 – meestal niet** **3 – meestal wel** **4 - altijd**
28. De kinderen mogen tegen de leerkrachten hun eigen mening zeggen.	 1 2 3 4