

Kennishiaten in de brede basiszorg en verhoogde zorg: een literatuurstudie, vragenlijstonderzoek en Delphi studie.

Eindrapport februari 2025

Dr. Debbie De Neve (promotor)

Dr. Aster Van Mieghem (co-promotor)

Prof. Dr. Elke Struyf (co-promotor)

Dr. Kathleen Bodvin (promotor en senior onderzoeker)

Saskia Vets (junior onderzoeker)

INHOUD

INLEIDING	4
Zorg voor leerlingen in Vlaanderen: van het M-decreet naar het Decreet Leersteun	4
Het Zorgcontinuüm als rode draad voor een geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding	4
Doel van het onderzoek	6
Leeswijzer Rapport	6
1. DEELSTUDIE 1: LITERATUURSTUDIE.....	8
1.1 Methodologie.....	8
1.1.1 Screening van praktijkpublicaties met het oog op BBZ en VZ	8
1.1.2 Screening internationale literatuurstudie met het oog op BBZ en VZ	9
1.2 Resultaten: bouwstenen BBZ en VZ en overzicht van beschikbare kennis	14
1.2.1 Inventarisatie relevante bronnen en olijsting beschikbare kennis in de praktijkliteratuur	14
1.2.2 Bouwstenen binnen de BBZ en VZ	14
1.2.3 Beschikbare kennis BBZ en VZ in internationale literatuur	18
2. DEELSTUDIE 2: VRAGENLIJSTONDERZOEK.....	56
2.1 Methodologie.....	56
2.1.1 Deelnemers	56
2.1.2 Het verloop van de dataverzameling.....	59
2.1.3 De vragenlijst	59
2.1.4 De analyse	61
2.2 Resultaten over parate kennis en kennisnoden over BBZ en VZ.....	62
2.2.1 Bouwsteen 1: Krachtige leeromgeving	63
2.2.2 Bouwsteen 2: Sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden	79
2.2.3 Bouwsteen 3: Systematische opvolging.....	85
2.2.4 Verhoogde zorg	93
2.2.5 Bouwsteen 4: Beeldvorming	95
2.2.6 Bouwsteen 5: Redelijke aanpassingen	97
2.2.7 Bouwsteen 6: Beleid en visie.....	100
2.2.8 Bouwsteen 7: Professionalisering en ondersteuning	104
2.3 Resultaten over kennisbronnen van BBZ en VZ	105
2.3.1 Gesprekken met collega's en artikels, boeken en websites blijken vaakst genoemde kennisbronnen	107
2.3.2 Verschillen tussen bouwstenen	108

2.3.3	Welke kennisbronnen nog werden genoemd door deelnemers in de categorie ‘anders’.....	108
2.3.4	Hoe zouden deelnemers graag kennis opdoen over hun kennisnoden rond BBZ en VZ?	109
3.	DEELSTUDIE 3: DELPHI STUDIE	110
3.1	Methodologie.....	110
3.1.1	Experten	111
3.1.2	Verloop van dataverzameling.....	112
3.2	Resultaten Delphi studie	113
3.2.1	Tussentijdse resultaten uit Delphi ronde 1	113
3.2.2	Resultaten uit Delphi ronde 2.....	118
3.2.3	Finaal overzicht van kennisnoden en spanningsvelden rond BBZ en VZ.....	121
3.2.4	Spanningsvelden.....	129
3.2.5	Belangrijkste thema’s over bouwstenen heen	129
3.3	Koppeling kennisnoden aan kennishiaten	133
4.	DISCUSSIE EN CONCLUSIE	134
4.1	Samenvatting van het onderzoek	134
4.2	Opvallende resultaten per deelstudie	135
4.2.1	Literatuurstudie	135
4.2.2	Vragenlijstonderzoek en delphi studie	135
4.2.3	Opvallende elementen bij de kennisnoden en kennishiaten	137
4.3	Sterktes, implicaties en aanbevelingen	138
	REFERENTIES.....	141
	BIJLAGEN	146
	Bijlage 1: Praktijkpublicaties literatuurstudie.....	146
	Bijlage 2: Delphi ronde 1.....	147
	Bijlage 3: Delphi ronde 2.....	154
	Bijlage 4: Finaal overzicht kennisnoden en spanningsvelden rond BBZ en VZ met laatste wijzigingen.....	167
	Bijlage 5: Koppeling kennisnoden aan kennishiaten.....	175

INLEIDING

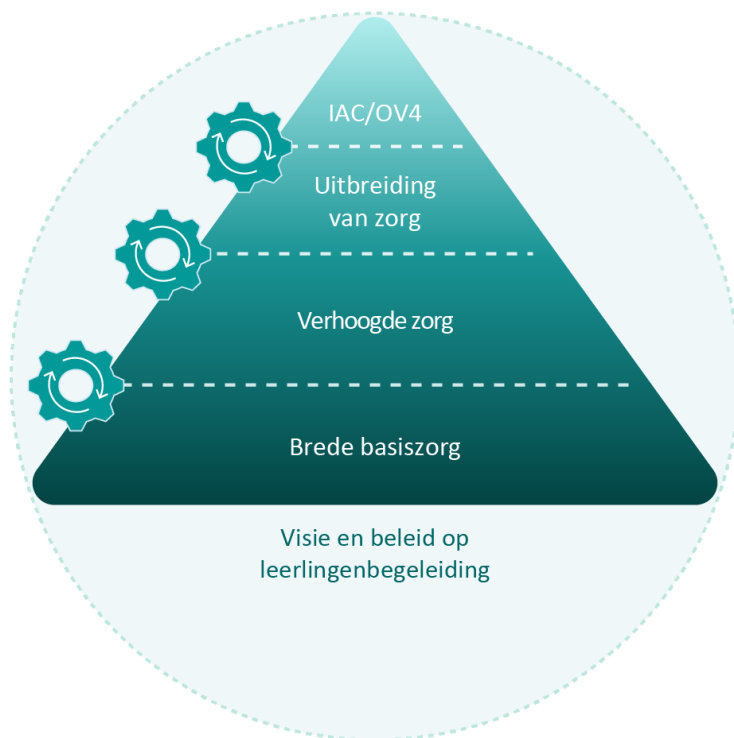
De implementatie van inclusief onderwijs is wereldwijd een groeiende prioriteit, aangedreven door een breder bewustzijn van het belang van gelijke kansen en het maximaliseren van leerwinst voor elke leerling (e.g. Van Mieghem et al., 2020). Ook in Vlaanderen, waar scholen steeds vaker te maken krijgen met een groeiende diversiteit in klassen en toenemende specifieke onderwijsbehoeften (SOB) van leerlingen, vormt het realiseren van inclusief onderwijs een uitdaging (Commissie Inclusief Onderwijs, 2024). SOB worden door Pameijer en collega's (2018) omschreven als dat wat een leerling nodig heeft om in een schoolse context zichzelf op een positieve manier verder te ontwikkelen, zowel op didactisch als pedagogisch gebied. Deze realiteit maakt dat leraren, en breder schoolteams, voor complexe vragen komen te staan over hoe ze op een zo effectief mogelijke manier kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen en hoe ze tegelijkertijd een krachtige leeromgeving kunnen creëren. De behoefte aan een stevige, wetenschappelijk onderbouwde kennisbasis om aan deze opdracht tegemoet te komen, is dan ook reëel.

Zorg voor leerlingen in Vlaanderen: van het M-decreet naar het Decreet Leersteun

België ratificeerde in 2009 het Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap (VAPH, n.d.), waardoor sindsdien ook Vlaanderen zich engageert om inclusief onderwijs te realiseren. Sinds de invoering van het M-decreet in 2015, werd dit verdrag kracht bijgezet. Hoewel dit decreet de instroom en ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs trachtte te versoepelen, bleek de uitvoering in de praktijk vaak moeilijk (Struyf et al., 2020). Het recente decreet leersteun (2023) bouwt voort op deze basis en heeft naast aandacht voor het ondersteunen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften ook aandacht voor het ondersteunen van leraren en schoolteams (Decreet Leersteun, 2023). Dit decreet neemt het zorgcontinuüm als basis om een geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding in elke school uit te bouwen.

Het Zorgcontinuüm als rode draad voor een geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding

Het kader van geïntegreerde zorg (Van Mieghem et al., 2018), of internationaal de *whole school approach to guidance*, duidt op het belang van een geïntegreerd schoolbeleid op zorg waarbij zorg verweven zit in de dagelijkse schoolwerking én het curriculum. Hierbij is zorg voor leerlingen een gedeelde verantwoordelijkheid van alle schoolpersoneelsleden, wat het belang onderstreept van een vertegenwoordiging van alle profielen van schoolpersoneelsleden in ons onderzoek. Het verstrekken van zorg verloopt in vier fasen: brede basiszorg (BBZ, fase 0), verhoogde zorg (VZ, fase 1), uitbreiding van zorg (fase 2), en handelen en evalueren op basis van een IAC-verslag of OV4-verslag (fase 3), ook wel het zorgcontinuüm (Figuur 1) genoemd. Dit onderzoek focust op de eerste twee fasen, waar leraren en schoolteams een centrale rol opnemen, met eventuele ondersteuning door de pedagogische begeleidingsdienst en het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB).



Figuur 1. Zorgcontinuüm (Prodia, 2024)

Schoolteams zijn verantwoordelijk voor het realiseren van een BBZ (fase 0) en VZ (fase 1). Binnen de BBZ zal de school de ontwikkeling van een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen stimuleren, waarbij elke leerling goed en systematisch opgevolgd wordt, de impact van risicofactoren vermindert, en beschermende factoren versterkt worden.

Onderwijs heeft de taak om curricula te ontwerpen die universeel toegankelijk zijn. Door mogelijke barrières voor het leren van tevoren weg te nemen, kunnen scholen optimalere leeromstandigheden creëren voor alle leerlingen. Het breed ontwerpen van lessen en het toegankelijk maken van leerinhoud voor iedereen wordt "Universeel Ontwerpen" of "Universeel Ontwerpen voor Leren" genoemd (UDL). Het doel is van het UDL-model is om het onderwijzen en leren van alle leraren en leerlingen te verbeteren op basis van wetenschappelijke inzichten naar de manier waarop mensen leren (CAST, 2024).

Binnen de VZ zal de school (redelijke) aanpassingen inlassen die ervoor zorgen dat een leerling het gemeenschappelijk curriculum volgt/blijft volgen (bijvoorbeeld remediëren, differentiëren, compenseren of dispensereren).

Het succes van BBZ en VZ is afhankelijk van de mate waarin het beleid op leerlingenbegeleiding van een school is afgestemd op de dagelijkse praktijk van leraren. Eerder onderzoek in Vlaanderen toont aan dat in de grote meerderheid van de scholen actief wordt ingezet op het implementeren van een kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding op school, echter bleek het basisonderwijs hier toen nog maar matig in te slagen voor het inzetten op metacognitie, taalstimulering, en interactief en betekenisvol leren (Vlaamse Onderwijsinspectie, 2018). Onderzoek toont daarnaast aan dat het bieden van concrete handvatten aan leraren hen helpt om leerlingen succesvol te kunnen

ondersteunen (Florian & Black-Hawkins, 2011). Het verzamelen van handvatten, waarin zowel wetenschappelijke inzichten als praktijkervaringen worden gecombineerd, is dan ook cruciaal om succesvol inclusief onderwijs te realiseren.

Doel van het onderzoek

In lijn met de opdracht zoals geformuleerd door Leerpunt, heeft voorliggend onderzoek als doel om kennisnoden in het praktijkveld en kennishiaten in de wetenschappelijke literatuur te identificeren (zie Deelstudie 1: Literatuurstudie) die gelinkt zijn aan het realiseren van een kwalitatieve BBZ en VZ binnen het leerplichtonderwijs. Er is al heel wat wetenschappelijk onderbouwd materiaal beschikbaar, maar tot op heden hebben we geen inzicht in welke kennis de Vlaamse onderwijspraktijk bereikt en welke kennis de Vlaamse onderwijspraktijk niet bereikt. Tegelijkertijd hebben we ook geen zicht op welke kennisnoden leraren, schoolteamleden en andere onderwijsactoren ervaren, en waarover nog onvoldoende wetenschappelijke onderbouwing is (kennishiaten).

De bekomen resultaten zullen richtinggevend zijn voor het bepalen van de kennisagenda met betrekking tot BBZ en VZ door Leerpunt.

Leeswijzer Rapport

Om het doel van het onderzoek te verwezenlijken, werden drie achtereenvolgende deelstudies uitgerold, namelijk een literatuurstudie (zie Deelstudie 1: Literatuurstudie), een vragenlijstonderzoek (zie Deelstudie 2: Vragenlijstonderzoek), en een Delphi studie (zie Deelstudie 3: Delphi studie).

Deelstudie 1: 'Literatuurstudie' beschrijft een tweeledige literatuurstudie van enerzijds praktijkpublicaties, anderzijds een systematische literatuurstudie. Deze deelstudie vormde een eerste aanzet van beschikbare kennis in de literatuur over BBZ en VZ en vormde de basis voor het raamwerk met bouwstenen voor BBZ en VZ die leidend waren voor deelstudie 2 en 3.

Deelstudie 2: 'Vragenlijstonderzoek' bouwt verder op deelstudie 1 en richt zich op de parate kennis en kennisnoden in de onderwijspraktijk. 40 experts werden bevroegd over hun parate kennis rond BBZ en VZ, hun kennisnoden en de kennisbronnen via dewelke ze kennis rond BBZ en VZ opdoen. Tot deze experts behoorden leraren, zorgleraren, zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders, directeurs, leerondersteuners, pedagogisch begeleiders en CLB-actoren met expertise rond BBZ en VZ in het gewoon basis- en secundair onderwijs. De kennisnoden die uit deze deelstudie naar voren kwamen, vormden de basis voor Deelstudie 3: 'Delphi studie'.

Deelstudie 3: 'Delphi studie' beschrijft het verloop en de resultaten van de Delphi studie die rechtstreeks volgt op Deelstudie 2: 'Vragenlijstonderzoek'. Hierbij werden dezelfde experts gevraagd om via twee opeenvolgende feedbackrondes te komen tot een overzicht van gedeelde kennisnoden rond BBZ en VZ. Tot slot werd via het overzicht van gedeelde kennisnoden rond BBZ en VZ dat via deze deelstudie tot stand kwam, gekoppeld aan de literatuur uit deelstudie 1. Zo werd nagegaan voor welke kennisnoden die onderwijsactoren ervaren, reeds wetenschappelijke onderbouwing is vanuit de literatuur die werd opgenomen in dit onderzoek. Op basis van deze koppeling tussen kennisnoden en kennishiaten, kan vervolgonderzoek worden gesuggereerd.

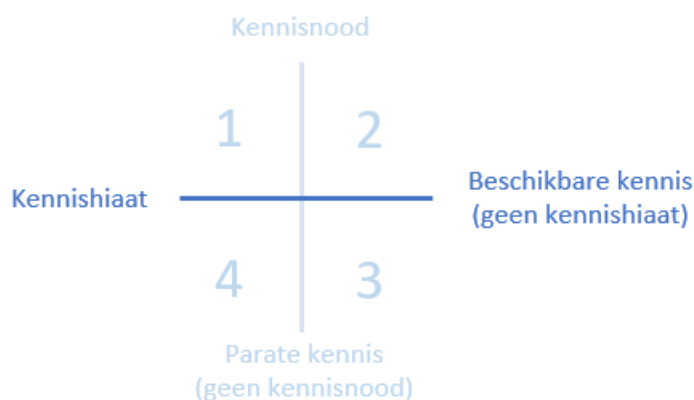
Bij de rapportering van elke deelstudie in dit rapport gaan we eerst in op de methodologie, namelijk het doel van de deelstudie en via welke methoden we het onderzoeksdoel trachtten te bereiken, en vervolgens op de resultaten van de deelstudie.

Tot slot volgt er een hoofdstuk 'Discussie en conclusie' waarin we opvallende resultaten bespreken over alle deelstudies heen, alsook implicaties en aanbevelingen formuleren.

1. DEELSTUDIE 1: LITERATUURSTUDIE

1.1 Methodologie

Het onderzoeksdoel bij deelstudie 1 was het identificeren van beschikbare kennis en kennishiaten rond brede basiszorg (BBZ) en verhoogde zorg (VZ), het afbakenen van bouwstenen en het inventariseren van bruikbare bronnen voor valorisatie via literatuur (zie Figuur 1.1).



Figuur 1.1. Focus raster Deelstudie 1.

We voerden een tweedelige literatuurstudie uit, waarbij we eerst ingaan op de methodologie van het screenen van praktijkpublicaties (paragraaf 1.1.1), en vervolgens op de methodologie van de systematische literatuurstudie van internationaal wetenschappelijk onderzoek (paragraaf 1.1.2).

1.1.1 Screening van praktijkpublicaties met het oog op BBZ en VZ

We namen de aangereikte leidraden en toolkit vanuit Leerpunt door, namelijk de Toolkit 'Leren en lesgeven' en 'Leren en ontwikkeling bij kleuters' vanuit de EEF en Leerpunt, de leidraden vanuit de EEF en vanuit de NRO¹. Op vraag van Leerpunt vertrokken we van deze leidraden en toolkits voor onze literatuurstudie. Aanvullend zochten we sneeuwbalgewijs naar andere evidence-informed praktijkpublicaties rond BBZ en VZ door ons (inter)nationaal netwerk aan te spreken. Concreet spraken we vanuit ons netwerk onderzoekers aan die werkzaam zijn in een hogeschool of universiteit, in Vlaanderen of elders (Nederland of Engeland). We ontvingen input vanwege twee onderzoekers aan een universiteit in Nederland, één onderzoeker aan een universiteit in Engeland, vijf onderzoekers aan een Vlaamse hogeschool en één stafmedewerker aan het Vlaams Departement Onderwijs en Vorming.

Via de bekomen praktijkpublicaties maakten we een eerste verkenning van wat we wel en niet weten over effectieve klaspraktijken in BBZ en VZ. Hierbij zochten we naar bruikbare materialen

¹ <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit>;
<https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports>;
<https://www.onderwijskennis.nl/leidraden>; <https://leerpunt.be/toolkit>

voor valorisatie. We verkenden de effectieve klaspraktijken binnen BBZ en VZ in deze publicaties ook ter ondersteuning van een begrippenkader met bouwstenen voor effectieve klaspraktijken in BBZ en VZ. Hierbij zochten we screenend naar relevante zoektermen voor wetenschappelijke literatuur.

1.1.2 Screening internationale literatuurstudie met het oog op BBZ en VZ

We beschrijven in deze paragraaf (1) de manier waarop we potentieel relevante studies identificeerden, (2) hoe we deze bronnen screenden en selecteerden en (3) hoe we de data analyseerden. Op deze manier vulden we de beschikbare kennis rond BBZ en VZ verder aan en kregen we verdere input voor de afbakening van onze bouwstenen binnen de BBZ en VZ.

1.1.2.1 Identificatie van potentieel relevante artikels

We zochten naar artikels in de database Web of Science, een brede, multidisciplinaire databank met een gevestigde reputatie. Voorwaarden om studies te includeren waren: (1) peer-reviewed, (2) recente publicatiedatum (gepubliceerd sinds 2014), (3) Nederlands- of Engelstalig, en (4) de beschikbaarheid van de volledige tekst. Het criterium van peer-reviewed zorgde voor een eerste check van de methodologische kwaliteit. De recente publicatiedatum zorgde ervoor dat de resultaten nog steeds actueel zijn. De overige voorwaarden betroffen de toegankelijkheid van de artikels voor de onderzoekers.

Inclusie- en exclusiecriteria

De zoekopdracht bevatte een doordachte combinatie van zoektermen om te peilen naar (1) studies met een bepaalde methodologie (randomized controlled trial of review), (2) studies binnen het gewoon onderwijs, (3) studies naar BBZ of VZ, waarbij onze bouwstenen richtinggevend waren. Voor bouwsteen 1 ‘krachtige leeromgeving’ en bouwsteen 2 ‘de sociaal-emotionele ontplooiing en het welbevinden van leerlingen’ hebben we bewust geen omvattende zoektermen gebruikt omwille van de brede focus binnen deze bouwstenen. Voor bouwsteen 9 ‘risico- en beschermende factoren’ namen we geen aparte zoektermen op omdat we verwachten dat risico- en beschermende factoren naar voren zullen komen in de resultaten van de geselecteerde artikels.

Studies met een focus op buitengewoon onderwijs, een individueel aangepast curriculum, geneeskunde of gezondheid werden uitgesloten. Daarnaast moest de studie in een reële schoolse setting plaatsvinden (en niet in labo situaties) en moest het onderzoek of de primaire studies plaatsgevonden hebben in OESO-landen. Op deze manier bewaakten we de bruikbaarheid van de resultaten voor de Vlaamse onderwijscontext.

Een eerste lijst van relevante zoektermen kwam tot stand op basis van de expertise binnen ons onderzoeksteam. In de aangeleverde praktijkpublicaties (zie paragraaf 1) zochten we bijkomend naar relevante zoektermen. Daarnaast legden we onze zoektermen voor aan een collega-onderzoeker uit Nederland, die op hetzelfde moment werkte aan een review binnen de fase van uitbreiding van zorg. Tabel 1.1 geeft een overzicht van de gehanteerde zoektermen.

Tabel 1.1. Inclusie- en exclusiecriteria met bijhorende zoektermen

	Inclusie	Exclusie	Zoektermen
Soort en vorm van artikel	Peer-reviewed artikels, Engels- of Nederlandstalig, full text beschikbaar	Niet-peer reviewed artikels, andere taal of full text ontbreekt	
	Gepubliceerd sinds 2014	Gepubliceerd voor 2014	
	RCT of review	Empirische studie zonder controlegroep	"randomized controlled trial" OR review
	Het onderzoek is afkomstig uit OESO-landen	Niet afkomstig uit OESO-landen	
Focust op klaspraktijken binnen de BBZ of VZ	Focus op ondersteunen van leerlingen met / zonder specifieke noden (zonder afbakening in specifieke noden) binnen BBZ en VZ (bouwsteen 1 en 2)	Focus op specifieke doelgroep van leerlingen met specifieke noden (bijvoorbeeld leerlingen met autisme) Artikels die op specifieke vakinhouden focussen waarbij een aanpak wordt omschreven die niet breed toepasbaar is in verschillende leergebieden/vakken	"student guidance" OR "integrated guidance" OR "comprehensive guidance" OR "school-internal guidance" OR "continuum of guidance" OR "educational guidance" OR "academic guidance" OR "* guidance" OR "sustained support" OR "intensive support" OR "support learning" OR "classroom support" OR "teaching assistant" OR "co-teach*" OR "special educational needs" OR SEN
	Interventie voor leerlingen met specifieke noden die binnen de (klas)groep leerlingen binnen het gewoon onderwijs gegeven kan worden (m.a.w. dat de interventie de principes van UDL (Universal Design for Learning), toepast (bouwsteen 1 en 2); interventie voor de hele klasgroep of in kleine groep Focus op redelijke aanpassingen (bouwsteen 5)	Interventie voor leerlingen met specifieke noden die niet binnen de (klas)groep leerlingen binnen het gewoon onderwijs gegeven kan worden of waarbij de interventie niet de principes van UDL toepast; 1-op-1 interventie	"universal intervention" OR "response to intervention" OR "intervention"
	Focus op beeldvorming van leerlingen, opvolgen en evalueren van effecten van aanpassingen (bouwsteen 3, 4, 5)		"assess*" OR "monitor*"
			remediat* OR "differentiat*" OR "compensat*" OR "dispensat*"

	Focus op beleid en visie rond inclusie (bouwsteen 6)		inclusi*
	Focus op professionalisering (bouwsteen 7)		professionali?ation
	Focus op samenwerking tussen actoren (bouwsteen 8)		Collaboration
In het gewoon onderwijs	Focus op gewoon onderwijs, van 2.5 tot 18 jaar; studies met een ruimere doelgroep wat betreft de leeftijd en onderwijssetting met aparte resultaten voor onze doelleeftijden en doelsetting. Indien geen aparte resultaten worden gegeven, dan moet minimum 80% van de opgenomen studies in de review voldoen aan deze doelleeftijd of onderwijssetting.	Focus op buitengewoon onderwijs, onderzoek in labo situaties; studies met een ruimere doelgroep wat betreft de leeftijd en onderwijssetting zonder aparte resultaten voor onze doelleeftijden en doelsetting of die niet voldoen aan een minimum van 80% studies met onze doelleeftijd of onderwijssetting.	school OR education OR “general education” OR “K-12” OR mainstream NOT “special education” OR “separated track” OR medic* OR clinic* OR health*

De concrete zoekopdracht zag er zo uit:

TS=((school OR education OR "general education" OR "K-12" OR mainstream) AND ("student guidance" OR "integrated guidance" OR "comprehensive guidance" OR "school-internal guidance" OR "continuum of guidance" OR "educational guidance" OR "academic guidance" OR "* guidance" OR "sustained support" OR "intensive support" OR "support learning" OR "classroom support" OR "teaching assistant" OR "co-teach*" OR "special educational needs" OR SEN)) AND TS=((("universal intervention" OR "response to intervention" OR "intervention") OR ("assess*" OR "monitor*") OR ("school policy" OR "educational policy" OR "school vision" OR "educational vision") OR (collaboration) OR (professionalization) OR (remediat* OR "differentiat*" OR "compensat*" OR "dispensat*") OR (inclusi*)) AND TS=("randomized controlled trial" OR review) NOT TS= ("special education" OR "separated track" OR medic* OR clinic* OR health*)

Timespan: 01-01-2024 to 23-09-2024

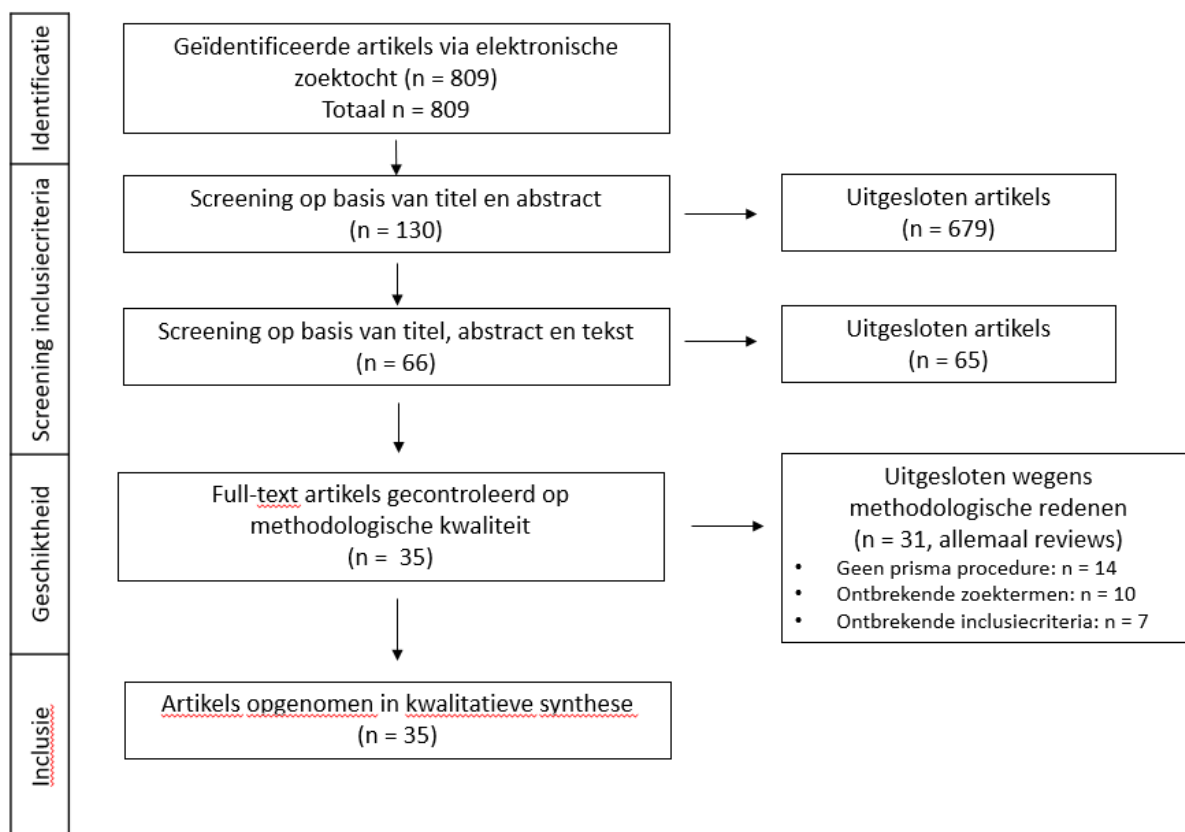
Deze zoekopdracht leverde 809 artikels op. Deze artikels waren allemaal Engelstalig. Binnen de Nederlandstalige literatuur vonden we geen artikels of studies die voldeden aan onze inclusiecriteria.

1.1.2.2 Screening op basis van titel, abstract en volledige tekst

Twee onderzoekers screenden in een eerste stap de 809 artikels o.b.v. titel en abstract. Een deel van de artikels werd dubbel gescreend: beide onderzoekers screenden in 5 rondes telkens 20 dezelfde artikels aan de hand van de inclusiecriteria om tot een voldoende tot goede interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te komen ($\kappa = 0.69$). De overige artikels werden verdeeld over de twee onderzoekers om verder te screenen op basis van titel en abstract. Wanneer de ene onderzoeker twijfelde bij een studie, werd dit artikel ook door de andere onderzoeker gescreend op basis van titel en abstract. Onenigheden tussen de twee onderzoekers werden besproken totdat er consensus werd bereikt. Op basis van de screening via titel, abstract werden 679 studies verwijderd en bleven er nog 130 artikels over.

In een tweede stap screenden twee onderzoekers de volledige tekst van de 130 overblijvende artikels m.b.t. de inclusiecriteria. Elke onderzoeker screende de helft van de weerhouden artikels m.b.v. inclusiecriteria. Bij twijfel werd het artikel besproken door de twee onderzoekers. Op die manier werden bijkomen 65 artikels uitgesloten die niet voldeden aan de inclusiecriteria en bleven er 66 artikels over.

In een volgende stap screenden we de 66 studies wat betreft de methodologische kwaliteit. Hiertoe schoven we het criterium van replicerbaarheid naar voren (bijvoorbeeld de aanwezigheid van een prisma flow-chart bij reviews). Op deze manier werden 31 artikels uitgesloten en eindigden we met 35 artikels voor onze kwalitatieve analyse. Figuur 1.3 toont met een prisma flow diagram het hele screeningsproces.



Figuur 1.3: prisma flow diagram

1.1.2.3 Data-extractie en analyse van resultaten

We analyseerden en codeerden de 35 overgebleven artikels. Voor elk artikel werd alle relevante informatie verzameld aan de hand van een analysedocument:

- Methodologisch
 - o Gebruikte methodologie
 - o Doelgroep van de studie (incl. onderwijsniveau en leeftijd)
 - o Aantal primaire studies + tijdsspanne primaire studies (bij review/meta-analyse); Omschrijving aantal en kenmerken participanten in experimentele en controlegroep + tijdsspanne studie (bij RCT)
- Inhoudelijk
 - o Focus van het artikel
 - o Geïdentificeerde variabelen (OV en AV): concepten, mechanismen die een rol spelen in de BBZ en/of VZ, beschrijving interventie en eventuele bijhorende professionalisering
 - o Onderzoeksvragen van de studie

- Fase(n) binnen zorgcontinuüm
- Samenvatting voornaamste onderzoeksresultaten
- Conclusie onderzoek
- Leidende theoretische achtergrond/kader
- Link met bouwstenen

1.1.2.4 Risicobeheersingsmaatregelen

Bij deze literatuurstudie hanteerden we een aantal maatregelen om het risico op vertekening te verkleinen. Ten eerste hanteerden we een systematische aanpak, hetgeen selectiebias bij de onderzoeker kan voorkomen. We hanteren daarbij duidelijke inclusie- en exclusiecriteria en checken de methodologische kwaliteit door te kijken naar de repliceerbaarheid van de onderzoeken. Tot slot werd ingezet op dubbelcodering en bespraken we de literatuurstudie met het projectteam om zo mogelijke beïnvloeding van interpretaties bij de studies door het referentiekader van de onderzoeker te voorkomen. Op die manier werd de betrouwbaarheid en validiteit van ons onderzoek vergroot.

1.2 Resultaten: bouwstenen BBZ en VZ en overzicht van beschikbare kennis

De resultaten van de literatuurstudie zijn drieledig: ten eerste maakten we een inventarisatie van relevante bronnen in de praktijkliteratuur en een eerste oplijsting van beschikbare kennis in de praktijkliteratuur. Ten tweede maakten we een o.b.v. de input uit de praktijkliteratuur en internationale literatuur een afbakening van belangrijke bouwstenen binnen de BBZ en VZ. Ten derde zorgden we via deze literatuurstudie voor een eerste oplijsting van beschikbare kennis binnen de BBZ en VZ.

1.2.1 Inventarisatie relevante bronnen en oplijsting beschikbare kennis in de praktijkliteratuur

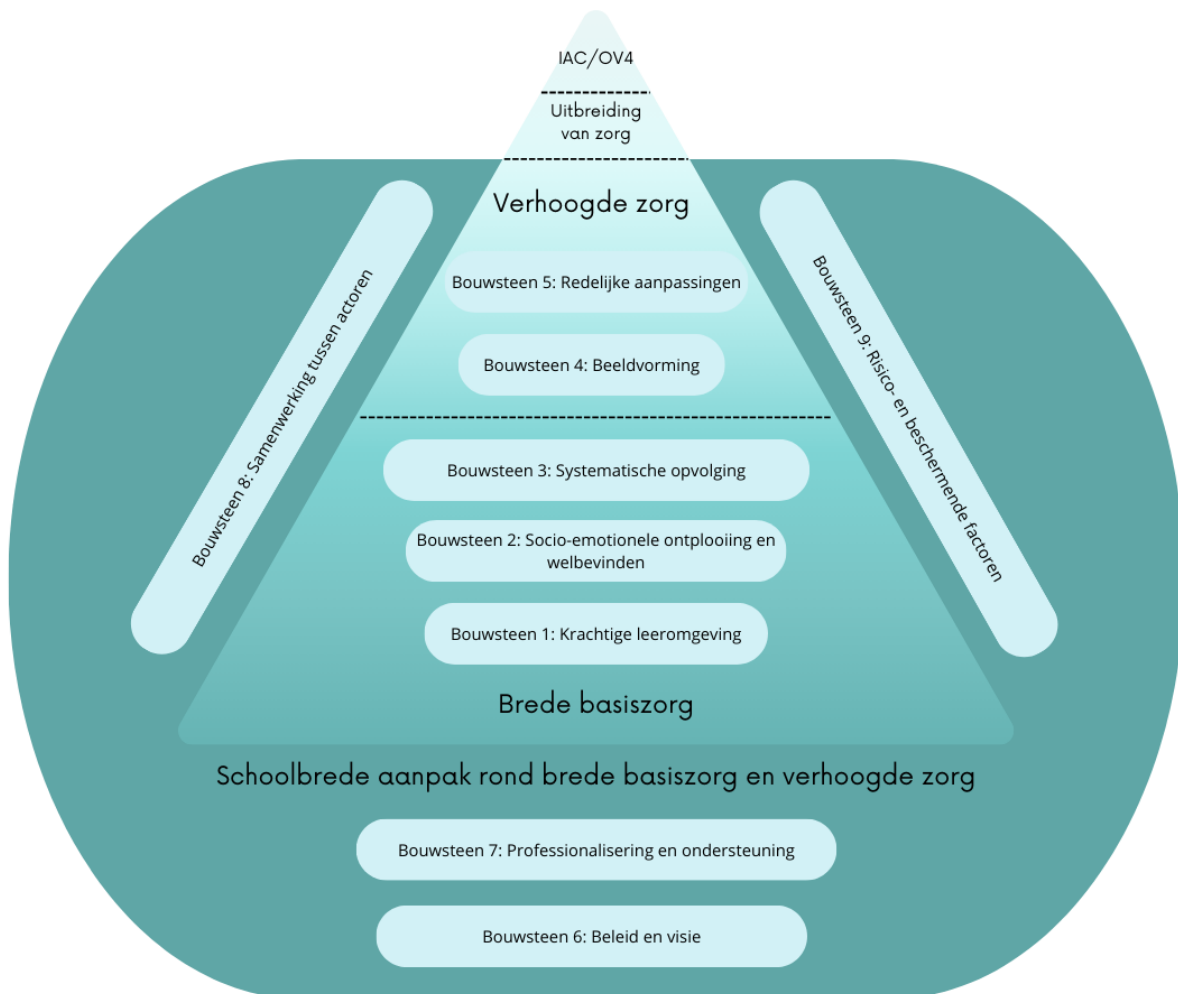
Omdat de praktijkliteratuur zeer uitgebreid is wat betreft hoeveelheid en range van inhoudelijke thema's die aan bod komen, maakten we een inventarisatie van relevante bronnen over praktijkliteratuur in een Excel-bestand. Naast de bronvermelding en een korte inhoudelijke omschrijving bij de bron, geven we een aanduiding van de fase in het zorgcontinuüm (BBZ of VZ), de ontwikkelingsschaal van de onderwijsinspectie en het onderwijsniveau waarop de bron focust, met eveneens een oplijsting van bruikbaar materiaal voor valorisatie (zie Bijlage 1: Praktijkpublicaties literatuurstudie).

1.2.2 Bouwstenen binnen de BBZ en VZ

We bekeken deze praktijkpublicaties daarnaast ook in functie van het opstellen van bouwstenen voor effectieve klaspraktijken in de BBZ en VZ. Hiertoe keken we welke inhoudelijke thema's naar voren kwamen in de praktijkpublicaties, welke begrippen en omschrijvingen hierbij hoorden en hoe deze elementen zich verhielden ten aanzien van elkaar. We abstraheerden deze info uit de

praktijkpublicaties in de vorm van een eerste aanzet voor de bouwstenen voor een effectieve BBZ en VZ. Deze bouwstenen werden verder aangevuld en verfijnd o.b.v. de input van de internationale literatuurstudie.

Op basis van de input uit onze praktijk- en internationale publicaties kwamen we tot onderstaand raamwerk met bouwstenen voor effectieve klaspraktijken in de BBZ en VZ (zie Figuur 1.2). Elementen op leerling- en klasniveau zijn onlosmakelijk verbonden met elementen op schoolniveau. Vandaar dat we bouwstenen identificeren op leerling-, klas- en schoolniveau.



Figuur 1.2: Raamwerk bouwstenen BBZ en VZ.

Achtereenvolgens bespreken we de bouwstenen binnen de (1) BBZ op leerling- en klasniveau, (2) de VZ op leerling- en klasniveau, (3) de algemene aanpak rond BBZ en VZ op schoolniveau en (4) de samenwerking tussen actoren op leerling-, klas- en schoolniveau. Bij elk van deze bouwstenen kunnen risico- en beschermende factoren (5) een impact hebben. Deze bouwstenen beschreven we beknopt op een algemeen niveau.

1.2.2.1 BBZ op leerling- en klasniveau

Binnen de aanpak van fase 0 van het zorgcontinuüm (BBZ) zal de school (1) met een krachtige leeromgeving de ontwikkeling van alle leerlingen stimuleren, (2) aandacht hebben voor de sociaal-emotionele ontplooiing en het welbevinden van leerlingen, en (3) elke leerling goed en systematisch opvolgen. In wat volgt geven we een toelichting bij de bouwstenen binnen de BBZ.

a) Bouwsteen 1: Krachtige leeromgeving

Via een krachtige leeromgeving stimuleert de leraar de ontwikkeling van alle leerlingen in de klas. In een krachtige leeromgeving kan een leerling optimaal ontwikkelen. Het concept 'krachtige leeromgeving' is een koepelbegrip, waarbij we volgende onderdelen identificeren: (1) rekening houden met de beginsituatie van leerlingen bij het realiseren van de leerplandoelen, (2) de instructie en lesactiviteiten, inclusief differentiatie, (3) een efficiënte klasorganisatie en -management, (4) een effectieve selectie en gebruik van didactisch materiaal, waaronder ook digitaal materiaal (5) feedback, (6) evaluatie en (7) metacognitieve vaardigheden en zelfregulerend leren (Prodia, 2024; Vlaamse Onderwijsinspectie, 2023).

b) Bouwsteen 2: De sociaal-emotionele ontplooiing en het welbevinden van leerlingen

Binnen de BBZ dient er ook aandacht te gaan naar de sociaal-emotionele ontplooiing en het welbevinden van leerlingen. De school ondersteunt de brede ontwikkeling van leerlingen. Bovendien komen leerlingen beter tot leren wanneer ze zich goed voelen (Colpin, 2018).

c) Bouwsteen 3: Systematische opvolging

Bij het lesgeven aan en begeleiden van leerlingen, wordt elke leerling goed en systematisch opgevolgd. Binnen de BBZ gaat het meer concreet over het screenen van leerlingen, waarbij de leerkracht de ontwikkeling van leerlingen in kaart brengt (d.i. de screening) en afzet tegen de gewenste ontwikkeling (d.i. de monitoring) (National Center on Response to Intervention, 2010; Prodia, 2024; Vlaamse Onderwijsinspectie, 2023).

Het screenen en monitoren van alle leerlingen gebeurt idealiter een aantal keren per schooljaar (bijvoorbeeld eenmaal bij de start, halfweg en op het einde van het schooljaar) (National Center on Response to Intervention, 2010; Prodia, 2024).

Wanneer bij de screening en monitoring van leerlingen, leerlingen met een risicoprofiel voor ontwikkeling, het welbevinden of participatie geïdentificeerd worden, dan kan er overgegaan worden naar de VZ.

1.2.2.2 VZ op leerling- en klasniveau

Binnen de aanpak van fase 1 van het zorgcontinuüm (VZ) zal de school (redelijke) aanpassingen voorzien die ervoor zorgen dat een leerling het gemeenschappelijk curriculum volgt/blijft volgen. In wat volgt geven we een toelichting bij de bouwstenen binnen de VZ.

a) Bouwsteen 4: Beeldvorming

Binnen de fase van VZ worden actief data verzameld van leerlingen om de ontwikkeling van leerlingen in kaart te brengen en het effect van (redelijke) aanpassingen te evalueren. Deze beeldvorming van de ontwikkeling van leerlingen in de fase van VZ gebeurt idealiter regelmatig (bijvoorbeeld wekelijks, tweewekelijks of maandelijks) (National Center on Response to Intervention, 2010; Prodia, 2024).

b) Bouwsteen 5: Redelijke aanpassingen

Binnen de VZ bekijkt het zorgteam, de leraar, ouders en leerling samen welke redelijke en doelgerichte aanpassingen ingevoerd kunnen worden opdat de leerling het gemeenschappelijk curriculum volgt/blijft volgen. Het kan hier bijvoorbeeld gaan over remediëren, differentiëren, compenseren of dispensereren (Prodia, 2024).

In een cyclisch proces wordt het effect van de geselecteerde aanpassingen continu opgevolgd (via beeldvorming) en worden aanpassingen bijgestuurd indien nodig (Prodia, 2024).

1.2.2.3 Schoolbrede aanpak rond BBZ en VZ

a) Bouwsteen 6: Beleid en visie

Een schoolbeleid en -visie met aandacht voor inclusie en toegankelijkheid is ondersteunend om op leerling- en klasniveau BBZ en VZ te realiseren (Prodia, 2024).

b) Bouwsteen 7: Professionalisering van en ondersteuning voor het schoolteam

In functie van het implementeren van een kwalitatieve goede BBZ en VZ dienen schoolactoren de nodige professionalisering en ondersteuning te krijgen. We kijken hierbij naar de initiële lerarenopleiding, maar ook naar vervolgoopleidingen en vormingen voor schoolactoren in het werkveld. Vanuit de pedagogische begeleidingsdienst en CLB-netwerken kunnen scholen ook ondersteund worden hierbij, bijvoorbeeld door het organiseren van pedagogische studiedagen (zoals vormingen door de pedagogische begeleidingsdienst) en informatiedoorstroming over BBZ en VZ (zoals bij de werking van Prodia).

1.2.2.4 Overkoepelende bouwstenen in BBZ en VZ

a) Bouwsteen 8 Samenwerking tussen actoren

In de realisatie van de BBZ en VZ dienen diverse betrokkenen samen te werken. We denken ten eerste aan de schoolinterne samenwerking tussen leraren, zorgleraren, zorgcoördinatoren of leerlingbegeleiders en directies. Daarnaast kunnen CLB-medewerkers en pedagogische begeleiders ook betrokken worden binnen de BBZ en VZ. Leerlingen en hun ouders dienen ook betrokken te worden bij de BBZ en VZ (Pameijer, 2018; Prodia, 2024).

b) Bouwsteen 9 Risico- en beschermende factoren

Bij elk van de voorgaande bouwstenen kunnen risicofactoren een bemoeilijkende rol spelen en kunnen beschermende factoren een faciliterende rol spelen. Het doel is steeds om bewust stil te staan bij deze factoren en om hierbij risicofactoren te minimaliseren en beschermende factoren te maximaliseren (Pameijer, 2018).

1.2.3 Beschikbare kennis BBZ en VZ in internationale literatuur

In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten van onze systematische internationale literatuurstudie, waarmee we de reeds beschikbare kennis rond BBZ en VZ proberen in kaart te brengen. Tabel 1.2 geeft een overzicht van de 35 weerhouden artikels, inclusief met welke bouwstenen ze verband houden. De centrale bouwsteen werd per artikel in het vet aangeduid in de tabel. Bouwstenen die eerder zijdelings werden aangetikt in het artikel worden met een niet-vet kruisje aangeduid in tabel 1.2.

Enkele zaken vallen op in deze resultaten. Ten eerste is het opvallend dat de thema's van de 35 weerhouden artikels uiteenlopend zijn². Ten tweede zien we dat onze artikels nagenoeg allemaal gaan over leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (SOB) of inclusief onderwijs, waarbij deze leerlingengroep en dit soort onderwijs als breed worden gedefinieerd, namelijk als inclusie van alle leerlingen. Ten derde is het opvallend dat we slechts één empirische studie met een randomized controlled trial weerhouden (d.i. een experimentele studie met een controle groep). De andere studies betreffen systematische reviews en meta-analyses. In dergelijke studies worden uitspraken gedaan over meerdere empirische studies heen, wat maakt dat de bewijskracht van de resultaten sterker is en de aard van de resultaten algemener is. Dergelijke studies benadrukken ook vaak de nood aan verder onderzoek rond specifieke elementen. De meeste van de geselecteerde reviewstudies hebben een empirische insteek, waarbij de resultaten vooral gebaseerd zijn op observaties en ervaringen (eerder dan een theoretische insteek, waarbij de resultaten vooral focussen op theorieën en hypothesen). De meeste van de geselecteerde reviewstudies rapporteren op een narratieve manier, waarbij de resultaten beschrijvend worden weergegeven (eerder dan op een kwantitatieve manier, waarbij men zich baseert op statistische analyses om tot conclusies te komen). Bij de artikels die op een kwantitatieve manier rapporteren is er soms maar niet altijd een gemiddelde of range van effectgroottes beschikbaar. Tot slot, wanneer we specifiek kijken naar de link tussen de artikels en de bouwstenen, valt het op dat de meeste studies (30 van de 35 studies) verband houden met meerdere bouwstenen, dat er geen artikel is met bouwsteen 4 'beeldvorming' als centrale bouwsteen, en dat bouwsteen 5 'redelijke aanpassingen' vaak (bij 12 van de 35 studies) wordt aangetikt bij reviews die focussen op interventiestudies.

In wat volgt bespreken we de artikels per bouwsteen. Artikels die verband houden met meerdere bouwstenen worden omschreven in de paragraaf van de centrale bouwsteen binnen het artikel. Bij de selectie van de artikels voerden we reeds een screening uit wat betreft de methodologische kwaliteit van de studies. Bij sommige studies geven de auteurs zelf een methodologische opmerking indien dit belangrijk is om de resultaten te kaderen. Dergelijke methodologische opmerkingen vanwege de auteurs geven we ook weer in de bespreking van de resultaten. Bij de bespreking van de artikels binnen de bouwstenen gaan we ook in op de robuustheid van de

² Professionalisering van leraren, beleid en interventies rond drop-out, formatieve evaluatie en intrinsieke motivatie, effectiviteit van digitale tools, school counselors in de klas, programma's gericht op sociaal-emotioneel leren/ontwikkeling, deelname van meisjes aan het STEM onderwijs, co-teaching, attitudes van leraren, samenwerken met leeftijdsgenoten, differentiëren, programma's om kans op pesten / agressie / uitsluiten te verminderen.

evidentie, namelijk via een ophijsting van het aantal primaire studies waarop de reviewstudie gebaseerd is, en (indien voorhanden) op de grootte van het gevonden effect.

Tabel 1.2. Overzicht van de 35 geselecteerde studies, met aanduiding van de relevante bouwstenen

Auteur en jaar	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9
Abd Halim, Hamzah, & Zulkifli (2024)	X						x		
Badger, Nisar & Hastings (2024)		X			x				x
Boon, Boon, Bartle (2021)	X						x		
Burns, Yu, Brathwaite, Masum, White, Dhuey, & Perlman (2024).	X								
De Sousa, Alexandre, Ferreira Mello, Pontual Falcão, Vesin, & Gašević (2021)	x		X	X	x				x
De Vroey, Struyf & Petry (2015)	x		x			X	x		
Dell'Anna, Pellegrini, & Ianes (2021).	X								
Domingo-Martos, Domingo-Segovia, & Pérez-García (2024)									X
Fernandez-Villardón, Alvarez, Ugalde, & Tellado (2020)		X			x				x
Finkelstein, Sharma & Furlonger (2021)	X	X	X	X	X		X	X	
Freeman & Simonsen (2015)						x			X
Hassani, Alves, Avramidis, & Schwab (2022)		X			x				x
Hassani & Schwab (2021)		X			x				x
Hondrick, Decristan, Hertel, & Klieme (2018)	X	x							x
Iacono, Landry, Garcia-Melgar, Spong, Hyett, Bagley, & McKinstry (2023).	X				x				
Kurniawati, De Boer, Minnaert, & Mangunsong (2014).							X		
Kurowski, Černý, & Trapl (2022).	x					x	x		X
Lindner & Schwab (2020)	X	X	X	X	X	X		X	
Lindner, Schwab, Emara & Avramidis (2023)							X		x
Meuser, Piskur, Hennissen & Dolmans (2023)		X			x	x	x	x	
Msambwa Daniel, Lianyu, & Antony, (2024).									X
Norwich, Benham-Clarke & Goei (2020)	x			x	x		X	x	
Rytivaara, Ahtiainen, Palmu, Pesonen, & Malinen (2024).	X						X		
Shen, Jiang, & Tan (2024)		X			x				x
Slaten, Lee, Wachter-Morris, Williams, & Huynh (2024).		x			X				x
Ugalde, Santiago-Garabieta, Villarejo-Carballido & Puigvert (2021).	X								x
Vaiciuniene & Kazlauskienė (2023)	X								x
Van Leeuwen & Janssen (2019).	X	x							
Van Mieghem, Verschueren, Petry & Struyf (2020).						x	X		x
Vembye, Weiss, Hamilton Bhat (2024)	X								
Wu (2024)	X								

B1 krachtige leeromgeving, B2 sociaal-emotionele ontplooiing en het welbevinden, B3 elke leerling goed en systematisch opvolgen, B4 beeldvorming, B5 redelijke aanpassingen kiezen, evalueren en aanpassen, B6 beleid en visie, B7 professionalisering van en ondersteuning voor het schoolteam, B8 samenwerking tussen actoren, B9 risico- en beschermende factoren.

1.2.3.1 Bouwsteenoverstijgende artikels

In twee van de geselecteerde artikels worden bijna alle bouwstenen aangetikt. Vandaar dat wij deze twee artikels apart bespreken. Eerst brengen we in een overzichtstabel de kern van de twee artikels samen (zie tabel 1.3). Via de kolom ‘methodologie’ geven we o.a. informatie over de robuustheid van de evidentie, in termen van het aantal primaire studies dat werd meegenomen binnen de review. Indien voorhanden bij kwantitatieve rapporteringen noteren we ook de effectgroottes bij de conclusie in de tabel. Vervolgens geven we een samenvatting per artikel, waarna we een artikeloverstijgende conclusie geven.

Tabel 1.3: Samenvattende tabel van studies die op bijna alle bouwstenen aantikken

Auteur en jaar	Methodologie	Focus van artikel	Doelgroep	Conclusie
Finkelstein, Sharma & Furlonger (2021)	Systematische review van 13 studies (2000-2017). Theoretische insteek, narratieve rapportering.	Dit artikel onderzoekt hoe observatietools kunnen worden ingezet om inclusie te conceptualiseren en welke effectieve, inclusieve praktijkmodellen geschikt zijn voor klasobservaties.	Kleuter, lager of secundair inclusief onderwijs	De auteurs komen tot een raamwerk met vijf hoofdcomponenten waarop inclusieve leraren sterk scoren <ul style="list-style-type: none"> • Samenwerking en teamwerk • Het bepalen van voortgang bij leerlingen • Ondersteuning via instructie • Organisatorische praktijken • Sociaal-emotionele/gedragsmatige ondersteuning
Lindner & Schwab (2020)	Systematische review van 17 artikels (2008-2018). Empirische insteek, narratieve rapportering.	Het artikel focust op gedifferentieerde en geïndividualiseerde lespraktijken binnen inclusieve onderwijssettings. Er wordt onderzocht hoe deze praktijken bijdragen aan gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen i.f.v. leeruitkomsten, sociale en emotionele inclusie, gedragsontwikkeling, motivatie en betrokkenheid. En dit binnen de vijf domeinen van inclusief onderwijs: (1) samenwerking en teamwerk, (2) ondersteuning via instructie, (3) organisatorische praktijken, (4) sociaal/emotionele/gedragspraktijken, (5) het bepalen van vooruitgang.	Inclusief basis- of secundair onderwijs. Perspectieven van leerlingen, leerkrachten of andere onderwijsactoren.	De auteurs concluderen dat differentiatie en individualisatie essentiële voorwaarden zijn voor succesvol inclusief onderwijs, maar dat de implementatie ervan afhankelijk is van voldoende middelen, flexibiliteit in het curriculum en samenwerking tussen onderwijsprofessionals. Ze benadrukken dat er behoefte is aan verder onderzoek naar de effectiviteit van deze praktijken en pleiten voor meer systemische ondersteuning voor leerlingen te waarborgen.

a) Samenvatting per artikel

- **Finkelstein, Sharma & Furlonger (2021)**

Het artikel focust op het onderzoeken en definiëren van inclusieve praktijken. Ze hanteren daarbij een brede, sociale definitie van inclusie, waar goed onderwijs voor alle leerlingen van belang is en

waar alle leerlingen erbij moeten kunnen horen. Meer concreet onderzoeken de auteurs hoe observatietools kunnen worden ingezet om inclusie te conceptualiseren en onderzoeken ze welke effectieve, inclusieve praktijkmodellen geschikt zijn voor klasobservaties. Ze komen daarbij tot een raamwerk met vijf hoofdcomponenten waarop inclusieve leraren sterk scoren. Dit raamwerk kan volgens de auteurs als handleiding dienen voor observatie en zelfreflectie, zowel voor student-leraren in de lerarenopleiding, als voor leraren in het kader van professionalisering om hun inclusieve onderwijspraktijken te verbeteren. De vijf hoofdcomponenten zijn:

- Samenwerking en teamwork: Het werken met andere professionals, ouders en paramedici. Voorbeelden hiervan zijn: het werken met lerarenteams, communiceren met de familie van leerlingen, hoe leraren van collega-leraren leren...
- Het bepalen van voortgang: Individuele leerlingdoelen monitoren en evalueren. Voorbeelden hiervan zijn: het gebruiken van formatieve evaluatie, het checken van het onthouden van voorbije leerstof bij leerlingen...
- Ondersteuning via instructie: het afbakenen van de leerinhouden en manieren om de leerinhouden over te brengen aan de leerlingen. Voorbeelden hiervan zijn differentiëren en het toepassen van flexibel onderwijs.
- Organisatorische praktijken: Het inrichten van een klasomgeving die toegankelijk is voor alle leerlingen. Voorbeelden hiervan zijn: het implementeren van routines, aandacht hebben voor de overgangen binnen een les...
- Sociaal-emotionele/gedragmatige ondersteuning: Creëren van een positief en ondersteunend klasklimaat. Voorbeelden hiervan zijn: het omgaan met pesten en uitsluiting, het stimuleren van positief of wenselijk gedrag...

De auteurs benadrukken hierbij het belang van de ervaring van de leerlingen bij deze praktijken voor inclusief onderwijs. Naast de observatietools is het namelijk ook van belang om leerlingen te bevragen in interviews over hoe zij inclusie ervaren in de klas.

- **Lindner & Schwab (2020)**

Deze studie onderzoekt hoe differentiatie en individualisatie worden toegepast in inclusieve klasomgevingen, met als doel gelijke onderwijskansen te bieden aan alle leerlingen. De auteurs analyseren deze praktijken aan de hand van vijf domeinen: (1) samenwerking en teamwork, (2) instructiepraktijken, (3) organisatie strategieën, (4) sociale/emotionele/gedragmatige ondersteuning, en (5) het bepalen van voortgang.

1. Samenwerking en teamwork zijn cruciaal voor inclusie. Leerkrachten werken samen met specialisten, ouders en andere professionals om beter in te spelen op de behoeften van leerlingen.
2. Gedifferentieerde instructie omvat aanpassingen in inhoud, tempo en materialen, met groepsindelingen die zowel heterogeen als homogeen kunnen zijn, afhankelijk van de ondersteuningsbehoeften van leerlingen.

3. Organisatorische praktijken omvatten het aanpassen van de fysieke leeromgeving en het inzetten van flexibele leerruimtes om leerlingen optimaal te ondersteunen.
4. Sociale en emotionele ondersteuning wordt geboden door persoonlijke feedback, motivatie en gedragsinterventies die bijdragen aan een inclusieve en veilige leeromgeving.
5. Het bepalen van voortgang gebeurt via aangepaste beoordelingen, zoals extra tijd, mondelinge toetsen of peer-assessments, waarbij rekening wordt gehouden met individuele leertrajecten.

De auteurs concluderen dat differentiatie en individualisatie essentiële voorwaarden zijn voor succesvol inclusief onderwijs, maar dat de implementatie ervan afhankelijk is van voldoende middelen, flexibiliteit in het curriculum en samenwerking tussen onderwijsprofessionals. Ze benadrukken dat er behoefte is aan verder onderzoek naar de effectiviteit van deze praktijken en pleiten voor meer systemische ondersteuning om onderwijsrechtvaardigheid te waarborgen.

b) Artikeloverstijgende samenvatting

Finkelstein (2021) en Lindner (2020) en collega's definiëren inclusief onderwijs breed als 'goed onderwijs voor alle leerlingen'. Ze bakenen hierbij een aantal belangrijke componenten af zoals samenwerking en teamwerk, het bepalen van voortgang, ondersteuning via instructie(praktijken), organisatorische praktijken en strategieën, en sociaal-emotionele/gedragsmatige ondersteuning. Deze componenten bieden een bevestiging van het belang van de bouwstenen die we afbakenden.

1.2.3.2 Resultaten bouwsteen 1 'krachtige leeromgeving'

Om de resultaten voor bouwsteen 1 'krachtige leeromgeving' te bespreken, geven we een overzichtstabel van de studies waarin bouwsteen 1 centraal staat (Tabel 1.4). We zien een aantal thema's in meerdere artikels terugkomen, namelijk (1) evaluatie en feedback, (2) co-teaching, (3) samenwerking tussen leeftijdsgenoten, (4) digitale middelen, (5) zelfgestuurd leren en (6) studies over de impact van inclusief onderwijs op de academische vaardigheden van leerlingen. Vervolgens geven we voor elk van deze thema's een samenvatting per artikel, waarna we een artikeloverstijgende conclusie geven.

Tabel 1.4. Studies die in hoofdzaak aantikken op bouwsteen 1 ‘krachtige leeromgeving’.

Auteur en jaar	Methodologie	Focus van artikel	Doelgroep	Conclusie
Abd Halim, Hamzah, & Zulkifli (2024)	Systematische review van 16 studies (2019-2023). Theoretische en empirische insteek, narratieve rapportering.	Deze studie onderzoekt de opvattingen van secundaire schoolleerkrachten over evaluatie. Het doel is inzicht te krijgen in hoe docenten evaluatie conceptualiseren en hoe dit hun lespraktijken en de leerresultaten van leerlingen beïnvloedt.	Leerkrachten secundair onderwijs	<p>Leraren conceptualiseren evaluatie op 3 manieren:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Meten van beheersing 2. Verbeteren van onderwijs en leren 3. Leerresultaten van leerlingen verbeteren <p>Evaluatie maakt integraal onderdeel uit van het leerproces. Echter, sommige leerkrachten missen een diepgaande kennis van evaluatieconcepten en -strategieën. Om effectief gebruik te maken van evaluatie, is voortdurende professionele ontwikkeling van leerkrachten essentieel.</p>
Boon, Boon, Bartle (2021)	Systematische review van 43 studies (2010-2019). Empirische insteek, narratieve rapportering.	Het artikel richt zich op de vraag of het gebruik van iPads of andere technologieën (bijvoorbeeld apps, mobiele technologie) door leerlingen van 2-18 jaar een positief effect heeft op hun academische prestaties (meer concreet: leesbegrip, schrijfvaardigheid, wiskunde prestaties, motivatie en betrokkenheid, fijne motoriek)	Alle schoolleeftijden (2-18 jaar), maar + helft (21 studies) gaan over leerlingen van 9 t.e.m. 14 jaar	<ul style="list-style-type: none"> • iPads geven gemengde resultaten op leerprestaties (soms een verbetering in schrijfvaardigheden en motivatie, maar geen consistent effect op lees- en rekenvaardigheid) • De effectiviteit van iPads is afhankelijk van hoe goed leerkrachten deze technologie gebruiken, wat vaak beperkt wordt door een gebrek aan training. • Het gebruik van iPads in plaats van handschrijven en andere fysieke activiteiten kan de ontwikkeling van fijne motoriek negatief beïnvloeden, wat belangrijke implicaties heeft voor de cognitieve groei.
Burns, Yu, Brathwaite, Masum, White, Dhuey, & Perlman (2024).	Systematische review van 18 studies (1997 – 2020). Empirische insteek, kwantitatieve rapportering.	Deze studie vat onderzoek samen over interventies die gericht zijn op de samenwerking tussen kleuters (peer collaboration). Ze kijken hierbij naar de uitkomstmaten communicatieve vaardigheden, de capaciteit om doelen te delen, producten waaraan samengewerkt moet worden, en kennis uitwisselen met peers en prosociale vaardigheden i.f.v. samenwerken.	0-6 jarige kinderen	De onderzoekers vonden dat interventies ter ondersteuning van de samenwerking met peers een impact hadden; meer concreet vonden de onderzoekers indicaties voor een positieve impact van dergelijke interventies op het uitwisselen van kennis met peers, effectief communiceren tijdens samenwerken met peers en het maken van producten via samenwerking.
Dell’Anna, Pellegrini, & Ianes (2021).	Systematische review van 37 studies (2008-2018). Empirische insteek,	Deze studie onderzoekt het effect van een inclusieve onderwijssetting op leerlingen zonder SOB. Meer bepaald onderzoeken de auteurs hoe deze leerlingen inclusief onderwijs ervaren (inclusief hun houding, overtuigingen en persoonlijke percepties) en wat de effecten zijn op hun leeruitkomsten (zowel academische prestaties als niet-cognitieve vaardigheden, zoals bijvoorbeeld sociaal-emotionele ontwikkeling).	Leerlingen zonder SOB in een inclusieve onderwijssetting van kleuterklas tot hoger onderwijs	Inclusieve onderwijssettings bevorderen doorgaans een positieve houding, empathie en sociale cohesie onder leerlingen zonder SOB. Deze effecten worden echter beïnvloed door individuele factoren (bijvoorbeeld eerdere blootstelling aan mensen met beperkingen, leeftijd, gender, socio-economische status) en contextuele variabelen (bijvoorbeeld de kwaliteit van het onderwijs, kwaliteit van het klasmanagement van de

	narratieve resultaten.			leerkracht, klasgrootte en het aantal leerlingen met SOB in de klas, de hulpmiddelen die er zijn voor ondersteuning). De effecten van inclusie op de academische resultaten van studenten zonder SOB zijn gemengd en niet doorslaggevend.
Hondrich, Decristan, Hertel, & Klieme (2018)	RCT. Theoretische en empirische insteek, kwantitatieve rapportering.	In deze studie wordt het directe effect van curriculum embedded formatieve evaluatie op intrinsieke motivatie onderzocht, met aandacht voor de mediërende rol van de gepercipieerde eigen competentie van de leerling.	Lager onderwijs, 38% van de leerlingen heeft een migratieachtergrond	De resultaten tonen aan dat formatieve evaluatie een waardevolle strategie is ter ondersteuning van de intrinsieke motivatie (bij nameting 1: $\beta = 0.14$, $p = 0.07$ en bij nameting 2: $\beta = 0.28$, $p = 0.03$) en gepercipieerde eigen competentie van de leerling (bij nameting 1: $\beta = 0.27$, $p < 0.05$ en bij nameting 2: $\beta = 0.27$, $p < 0.01$). Het effect van de formatieve evaluatie wordt gemedieerd door de gepercipieerde eigen competentie van de leerling ($\beta(a*b1) = 0.24$; $p < 0.01$).
Iacono, Landry, Garcia-Melgar, Spong, Hyett, Bagley, & McKinstry (2023).	Systematische review van 21 studies (2008-2019). Empirische insteek, narratieve rapportering.	Het doel van de review is het beoordelen van de effectiviteit van 6 co-teaching modellen ((1) één lesgever/één observator, (2) één lesgever/één assistent, (3) parallel lesgeven, (4) stationlesgeven, (5) alternerend lesgeven, en (6) teamlesgeven) voor de academische prestaties, betrokkenheid van studenten, sociale resultaten, gedragsoutcomes bij leerlingen met een beperking.	Leerlingen met een beperking in het basis- en secundair onderwijs in inclusieve klaslokalen	De auteurs besluiten dat er te weinig evidentie is in de bestudeerde literatuur rond de effectiviteit van deze modellen op academisch of sociaal vlak voor leerlingen met SOB in het inclusief onderwijs
Rytivaara, Ahtiainen, Palmu, Pesonen, & Malinen (2024).	Systematische review van 8 studies (2010-2018). Empirische insteek, narratieve rapportering.	Dit artikel focust op co-teaching, en meer concreet: - De kenmerken van co-teaching die centraal staan bij het leren van leraren in de studies van professionaliseringsprogramma's op het gebied van co-teaching - De ondersteuning en activiteiten van het leren van leraren in onderzoeken naar professionaliseringsprogramma's op het gebied van co-teaching - Onderzoek en evaluatie van het leren van leraren in onderzoeken naar professionaliseringsprogramma's op het gebied van co-teaching	Basis- en secundair onderwijs	Vaardigheden zoals samen plannen, gedeelde instructierollen en wederzijdse reflectie blijken essentiële componenten van succesvolle co-teaching. Volgens de auteurs vraagt het leren van co-teaching om een geïntegreerde aanpak die samenwerkende vaardigheden combineert met reflectieve vaardigheden en kansen om te leren van elkaar.
Ugalde, Santiago-Garabieta, Villarejo-Carballido & Puigvert (2021).	Systematische review van 18 artikels (2007-2020). Empirische insteek, narratieve rapportering.	Deze studie onderzoekt de impact van interactieve leeromgevingen bij inclusief onderwijs op het leren en cognitieve ontwikkeling van leerlingen met specifieke noden.	3-18 jaar leerlingen met SOB	Interactieve interventies i.f.v. inclusief onderwijs komen het leren en de cognitieve ontwikkeling van leerlingen met specifieke noden én leerlingen zonder specifieke noden ten goede.

Vaiciuniene & Kazlauskienė (2023)	Systematische review van 27 studies (2018-2022). Empirische insteek, narratieve rapportering.	Het artikel richt zich op zelfgestuurd leren en onderzoekt de factoren die dit proces bevorderen of belemmeren.	Leerlingen in het lager, secundair en hoger onderwijs	De onderzoekers concluderen dat zelfgestuurd leren breed toepasbaar is, maar dat contextuele factoren zoals onderwijsniveau en schoolcultuur de effectiviteit beïnvloeden. Zij benadrukken dat scholen en leerkrachten/docenten zelfgestuurd leren kunnen verbeteren door gepersonaliseerde ondersteuning, reflectieve leermethoden en een cultuur van stimulering te bieden.
Van Leeuwen & Janssen (2019).	Systematische review van 66 artikels (t.e.m. 2018). Empirische insteek, kwalitatieve en kwantitatieve rapportering.	Deze reviewstudie focust op de rol van leraren in het begeleiden van samenwerkend leren tussen leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. Het doel is om de belangrijkste aspecten van lerarenbegeleiding te identificeren die de samenwerking tussen leerlingen bevorderen (i.f.v. gedrag en leerresultaten van leerlingen).	Leraren in het basis- en secundair onderwijs	De auteurs concluderen dat leraren een cruciale rol spelen bij samenwerkend leren tussen leerlingen, niet alleen via het ondersteunen van de taakinhoud (content space) maar ook via het bevorderen van samenwerking (relational space).
Vembye, Weiss, Hamilton Bhat (2024)	Meta-analyse van 76 artikels (1984-2020). Empirische insteek, kwantitatieve insteek.	Dit artikel focust op het effect van co-teaching en collaborative teaching models op leeruitkomsten van leerlingen in het lager en secundair onderwijs.	Leerlingen in de lagere of secundaire school met of zonder specifieke noden	Resultaten duiden aan dat men met collaborative teaching de leeruitkomsten van alle leerlingen kan verbeteren, ongeacht het soort van collaborative teaching (co-teaching, onderwijsassistenten of team teaching) en de opleiding van de co-teacher ($g = .11$, 95% betrouwbaarheidsinterval [.04, .18]).
Wu (2024)	Meta-analyse van 60 artikels (2007-2023). Empirische insteek, kwantitatieve insteek.	Dit artikel focust op de impact van digitale technologieën op het diepgaand leren van leerlingen.	Leerlingen in het basisonderwijs, secundair en hoger onderwijs	Digitale technologie kan voordelen opleveren voor deep learning (SMD = 0.68, 95% betrouwbaarheidsinterval [0.45-0.92], $p < 0.01$), als het wordt geïntegreerd met aandacht voor de juiste context, begeleiding, en samenwerkingsmogelijkheden.

a) Samenvatting per artikel geordend binnen de thema's van bouwsteen 1 'krachtige leeromgeving'

Per topic geven we een samenvatting van de artikels die bouwsteen 1 als centrale bouwsteen hebben. Meer concreet bespreken we achtereenvolgens de artikels die gaan over (1) evaluatie en feedback, (2) co-teaching, (3) samenwerking tussen leeftijdsgenoten, (4) digitale middelen, (5) zelfgestuurd leren en (6) studies over de impact van inclusief onderwijs op de academische vaardigheden van leerlingen.

i. Evaluatie en feedback

• **Abd Halim, Hamzah, & Zulkifli (2024)**

Dit artikel onderzoekt de opvattingen van leraren in het secundair onderwijs over evaluatie. Het doel is inzicht te krijgen in hoe leraren evaluatie conceptualiseren en hoe dit hun lespraktijken en de leerresultaten van leerlingen beïnvloedt.

De onderzoekers identificeren drie manieren waarop evaluatie geconceptualiseerd wordt door leraren:

1. Manier om mate van beheersing te meten: toetsing wordt gezien als een middel om de voortgang van leerlingen te beoordelen met behulp van instrumenten zoals toetsen, observatielijsten en opdrachten.
2. Manier om het onderwijs en leren te verbeteren: toetsing helpt leraren hun lespraktijken te verfijnen en stimuleert leerlingen om hun zwakke punten te identificeren en te verbeteren.
3. Manier om leerresultaten van leerlingen te verbeteren: Leraren zien assessment als een gedeelde verantwoordelijkheid tussen henzelf en de leerlingen; assessment wordt gebruikt om de leerlingen te helpen om hun verantwoordelijkheid te nemen bij het leren, terwijl assessment ook ondersteunend is voor hun ontwikkeling.

Overige resultaten: De auteurs vonden dat formatieve evaluatie het meest werd besproken, waarbij de aandacht ging naar het belang van feedback en differentiatie en de relatie met betrokkenheid van leerlingen. Leerkrachten zien evaluatie niet alleen als een middel om kennis te evalueren, maar ook als een hulpmiddel om leerlingen te motiveren en hun vaardigheden te verbeteren. Echter, sommige leerkrachten missen diepgaande kennis van evaluatieconcepten en -strategieën. Evaluatie maakt integraal onderdeel uit van het leerproces. Leerkrachten en leerlingen dragen samen verantwoordelijkheid voor het leerproces. Om effectief gebruik te maken van evaluatie, is voortdurende professionele ontwikkeling van leerkrachten essentieel.

• **Hondrich, Decristan, Hertel, & Klieme (2018)**

In deze studie wordt het directe effect van curriculum embedded formatieve evaluatie op intrinsieke motivatie bij de leerlingen onderzocht, met aandacht voor de mediërende rol van de gepercipieerde eigen competentie van de leerling via een randomized controlled trial. De resultaten tonen aan dat formatieve evaluatie een waardevolle strategie is ter ondersteuning van

de intrinsieke motivatie (bij nameting 1: $\beta = 0.14$, $p = 0.07^3$ en bij nameting 2: $\beta = 0.28$, $p = 0.03$) en gepercipieerde eigen competentie van de leerling (bij nameting 1: $\beta = 0.27$, $p < 0.05$ en bij nameting 2: $\beta = 0.27$, $p < 0.01$). Het effect van de formatieve evaluatie wordt gemedieerd door de gepercipieerde eigen competentie van de leerling ($\beta(a*b1) = 0.24$; $p < 0.01$).

- **Artikeloverstijgende samenvatting wat betreft 'evaluatie en feedback'**

Beide studies onderstrepen het belang van formatieve evaluatie als een krachtig middel om zowel de leerresultaten van leerlingen te verbeteren als hun motivatie te ondersteunen. Het integreren van feedback, het versterken van zelfcompetentie en het bevorderen van wederzijdse verantwoordelijkheid tussen leraren en leerlingen zijn hefboomen voor het succes van formatieve evaluatie. Professionele ontwikkeling van leraren is een sleutel tot het optimaliseren van deze aanpak.

- ii. **Co-teaching**

- **Iacono, Landry, Garcia-Melgar, Spong, Hyett, Bagley, & McKinstry (2023)**

Deze studie onderzoekt de effectiviteit van verschillende co-teaching modellen in inclusief onderwijs voor leerlingen met SOB. De verschillende co-teaching modellen die in deze studie worden onderzocht, zijn: (1) één lesgever/één observator, (2) één lesgever/één assistent, (3) parallel lesgeven, (4) stationlesgeven, (5) alternerend lesgeven, en (6) teamlesgeven. De auteurs verwijzen naar één studie die de verschillende modellen met elkaar vergelijkt en waaruit blijkt dat de voorkeur van leerlingen uitgaat naar parallel lesgeven, alternatief lesgeven en teamlesgeven in functie van het leren. Maar uiteindelijk besloten de auteurs dat er te weinig evidentie is in de bestudeerde literatuur rond de effectiviteit van deze modellen op academisch of sociaal vlak voor leerlingen met SOB. Ze doen een oproep voor vervolgonderzoek.

- **Rytivaara, Ahtiainen, Palmu, Pesonen, & Malinen (2024)**

Deze studie onderzoekt professionaliseringsprogramma's die gericht zijn op het aanleren van co-teaching. Co-teaching wordt vaak ingezet om kwaliteitsvol onderwijs te garanderen voor alle leerlingen en om in te spelen op de leernoden van alle leerlingen in een inclusieve leeromgeving. Dat is ook het uitgangspunt van deze studie, die zich richt op hoe leerkrachten leren co-teachen. Vaardigheden zoals samen plannen, gedeelde instructierollen en wederzijdse reflectie blijken essentiële componenten van succesvolle co-teaching. Het artikel bekritiseert professionaliseringsprogramma's in co-teaching die te veel focussen op louter technische vaardigheden (bijvoorbeeld gezamenlijk plannen) eerder dan reflectieve vaardigheden die nodig zijn om een diepgaande, duurzame co-teaching relatie op te bouwen. Veel professionaliseringsprogramma's zijn daarbij gericht op korte termijn verandering eerder dan op lange termijn ontwikkeling van de professionele identiteit. Bovendien sluiten te weinig professionaliseringsprogramma's aan bij de voorkennis van leerkrachten over co-teaching, waardoor ze soms te weinig inspelen op de leernoden van leerkrachten. Volgens de auteurs vraagt

³ Dit is slechts marginaal significant

professionalisering rond co-teaching om een geïntegreerde aanpak die samenwerkende vaardigheden combineert met reflectieve vaardigheden en kansen om te leren van elkaar.

- **Vembye, Weiss, & Hamilton Bhat (2024)**

Dit artikel focust op het effect van co-teaching en collaborative teaching modellen op leeruitkomsten van leerlingen in het lager en secundair onderwijs. Artikels over co-teaching, onderwijsassistenten en team teaching worden meegenomen in dit onderzoek. Resultaten duiden aan dat men met collaborative teaching de leeruitkomsten van alle leerlingen kan verbeteren, ongeacht het soort van collaborative teaching (co-teaching, onderwijsassistenten of team teaching) en de opleiding van de co-teacher ($g = .11$, 95% betrouwbaarheidsinterval [.04, .18]).

- **Artikeloverstijgende samenvatting wat betreft 'co-teaching'**

De weerhouden artikels zijn inconsistent over de impact van co-teaching op leeruitkomsten van leerlingen; één reviewstudie duidt op geen evidentie voor een positieve impact (Iacono et al., 2023), terwijl een andere reviewstudie wel evidentie vindt voor een positieve impact op de leeruitkomsten van leerlingen (Vembye et al., 2024). In dat opzicht lijkt verder onderzoek rond co-teaching van belang.

Bij de professionalisering van leraren rond co-teaching is het van belang om zowel te focussen op samenwerkende vaardigheden als reflectieve vaardigheden, en daarbij de lange termijn professionele groei van de leraar in het co-teaching na te streven (Rytivaara, 2024).

iii. Samenwerking tussen leeftijdsgenoten

- **Burns, Yu, Brathwaite, Masum, White, Dhuey, & Perlman (2024)**

Deze studie vat onderzoek samen over hoe we het samenwerken tussen leeftijdsgenoten (peer collaboration) in het kleuteronderwijs kunnen ondersteunen. De onderzoekers gingen ten eerste na wat kenmerken zijn van interventies die zich richten op samenwerking tussen kleuters. De resultaten duiden aan dat samenwerking tussen kleuters op verschillende manieren ondersteund en gemeten wordt. De geïncludeerde studies beschrijven 5 componenten van samenwerking: communicatievaardigheden, de capaciteit om doelen te delen, producten waaraan samengewerkt moet worden, kennis uitwisselen met leeftijdsgenoten en prosociale vaardigheden i.f.v. samenwerking. De onderzoekers gingen ten tweede na welke impact interventies rond samenwerking bij kleuters hadden op de vermelde 5 componenten. De onderzoekers vonden dat interventies ter ondersteuning van de samenwerking tussen kleuters een positieve impact hadden op: het uitwisselen van kennis met leeftijdsgenoten, het effectief communiceren tijdens samenwerking en het maken van producten via samenwerking.

- **Van Leeuwen & Janssen (2019)**

Deze studie onderzoekt hoe de begeleiding van leerkrachten (teacher guidance) tijdens samenwerkend leren (collaborative learning) het gedrag en de leerresultaten van leerlingen in het basis- en secundair onderwijs beïnvloedt.

Ze concluderen dat leraren een cruciale rol spelen, niet alleen in het ondersteunen van de taakhoud (content space) maar ook in het bevorderen van samenwerking (relational space). Leerlingen spiegelen vaak de focus van de leraar: als de leraar zich richt op inhoud, werken leerlingen taakgericht, en als de leraar groepsdynamiek benadrukt, focussen leerlingen meer op onderlinge samenwerking.

Daarnaast benadrukken de auteurs het meta-niveau van begeleiding, waarbij leerkrachten leerlingen helpen reflecteren over samenwerkingsstrategieën. Dit leidt vaak tot verbeterde metacognitieve vaardigheden en een hogere taakgerichtheid bij leerlingen. Lerareninterventies, zoals feedback, aanmoedigen tot nadenken en vragen stellen, bevorderen diepgaande uitleg en actieve deelname. Toch kan te veel controle of aanwezigheid van de leerkracht het initiatief van leerlingen onderdrukken, terwijl geleidelijke overdracht van controle zelfstandigheid stimuleert. Leerkrachten die hun begeleiding afstemmen op de behoeften van leerlingen krijgen vaak positieve waardering en stimuleren afhankelijkheid of onafhankelijkheid, afhankelijk van hoeveel controle ze geven. De studie toont dat de beste leerresultaten worden behaald wanneer leraren een balans vinden tussen begeleiding en autonomie, vooral wanneer leerlingen voldoende tijd hebben om zelfstandig te werken.

- **Artikeloverstijgende samenvatting wat betreft ‘samenwerking tussen leeftijdsgenoten’**

De twee vermelde studies over samenwerking tussen leeftijdsgenoten focussen op andere elementen. De studie van Burns en collega's (2024) laat zien dat samenwerking tussen kleuters, ondersteund door gerichte interventies, positieve effecten kan hebben op verschillende componenten van samenwerking, zoals communicatieve vaardigheden, kennisuitwisseling, en het maken van producten. De studie van Van Leeuwen en Janssen (2019) benadrukt de cruciale rol van de leraar in het begeleiden van samenwerkend leren bij leerlingen in het basis- en secundair onderwijs. De leraar biedt daarbij idealiter zowel ondersteuning voor wat betreft de taakhoud, de samenwerking, als de reflectie over de samenwerking.

iv. [Digitale middelen](#)

- **Boon, Boon & Bartle (2021)**

Dit onderzoek richtte zich op het gebruik van iPads en andere mobiele technologieën in het onderwijs voor leerlingen van 2 tot 18 jaar. Het doel was om te bepalen of het gebruik van iPads leerprestaties in verschillende vakgebieden, zoals wiskunde, taal en wetenschap, verbetert. Daarnaast onderzocht deze studie hoe effectief iPads worden ingezet door leerkrachten en wat de mogelijke voordelen en nadelen zijn voor de cognitieve en motorische ontwikkeling van leerlingen.

Wat we kunnen meenemen uit de resultaten van dit artikel in functie van een krachtige leeromgeving:

- iPads geven gemengde resultaten op leerprestaties (soms een verbetering in schrijfvaardigheden en motivatie, maar geen consistent effect op lees- en rekenvaardigheid).
- De effectiviteit van iPads is afhankelijk van hoe goed leerkrachten deze technologie gebruiken, wat vaak beperkt wordt door een gebrek aan training bij de leraar.
- Het gebruik van iPads in plaats van handschrijven en andere fysieke activiteiten kan de ontwikkeling van fijne motoriek negatief beïnvloeden, wat belangrijke implicaties heeft voor de cognitieve groei.

Hoewel iPads potentieel hebben om leren te ondersteunen, blijft hun effect op leeruitkomsten onzeker en afhankelijk van de manier waarop ze worden toegepast. Het gebruik van iPads vereist zorgvuldige planning, voldoende training voor leerkrachten en een balans tussen traditionele en digitale methoden. Meer onderzoek op lange termijn is nodig om de impact op leerprestaties en motorische ontwikkeling volledig te begrijpen.

- **Wu (2024)**

Het doel van deze meta-analyse was om de impact van digitale technologieën op de deep learning uitkomsten van leerlingen te onderzoeken en welke factoren deze impact beïnvloeden. Deep Learning gaat in deze context over diepgaande leerprocessen, om tot een diep begrip te komen van de leerinhoud. Het gaat over hogere orde denkvaardigheden, waaronder kritisch denken, probleemoplossend denken en kennis kunnen toepassen in authentieke situaties (transfer kunnen maken).

Over het algemeen blijkt digitale technologie een positieve invloed te hebben op het diepgaand leren van leerlingen. Het gecombineerde effect van digitale hulpmiddelen, zoals multimedia, interactieve platforms en virtuele leermiddelen, toonde een duidelijke verbetering in leerresultaten vergeleken met traditionele methoden (SMD = 0.68, 95% betrouwbaarheidsinterval [0.45-0.92], $p < 0.01$). Een van de belangrijkste bevindingen is dat het succes van technologie-afhankelijke methoden sterk afhangt van de manier waarop deze worden geïntegreerd in het leerproces.

- Blended learning, een combinatie van online en offline leren, bleek effectiever dan louter online leren.
- Digitale technologieën zijn het meest effectief wanneer ze gepaard gaan met duidelijke instructies en met begeleiding van de leerkracht.
- Digitale technologie in combinatie met samenwerkend leren, blijkt een positiever effect te hebben op deep learning dan digitale technologie in combinatie met zelfstandig leren.
- Fragmentarisch gebruik van digitale hulpmiddelen, waarbij technologie op een onsamenhangende manier wordt gebruikt, is minder effectief dan systematisch en geïntegreerd gebruik.

Belangrijkste conclusie: digitale technologie kan voordelen opleveren voor deep learning, als het wordt geïntegreerd met aandacht voor de juiste context, begeleiding, en samenwerkingsmogelijkheden. Ondanks de positieve uitkomsten is er echter ook een oproep voor meer onderzoek naar de specifieke omstandigheden waaronder de technologie het meest effectief is.

- **Artikeloverstijgende samenvatting wat betreft ‘digitale middelen’**

Zowel het artikel van Boon (2021) en Wu (2024) duiden op het belang van de ondersteuning van de leraar bij het gebruiken van de digitale leermiddelen. Hiertoe heeft de leraar voldoende training nodig. Beide onderzoeken duiden op het belang van verder onderzoek naar de effectiviteit van het gebruik van digitale middelen in het onderwijs.

v. **Zelfgestuurd leren**

- **Vaiciuniene & Kazlauskiene (2023)**

Het artikel richt zich op factoren die zelfgestuurd leren bevorderen of belemmeren. Ondersteunende factoren voor zelfgestuurd leren zijn een stimulerende leeromgeving (met aandacht voor scaffolding, autonomie en feedback), cognitieve en metacognitieve vaardigheden (zoals zelfeffectiviteit, kritisch denken en tijdmanagement) en proactieve leerhoudingen (zoals samenwerking en zelfreflectie). Belemmerende factoren zijn een hoge werkdruk, negatieve emoties, gebrek aan ondersteuning en een overmatige focus op controle van het zelfgestuurd leren. Met andere woorden, een balans tussen autonomie en begeleiding is essentieel. Een positieve leeromgeving en technologiegebruik blijken effectief, terwijl een gebrek aan middelen en een autoritaire onderwijscultuur zelfgestuurd leren ondermijnen.

De onderzoekers concluderen dat zelfgestuurd leren breed toepasbaar is, maar dat contextuele factoren zoals onderwijsniveau en schoolcultuur de effectiviteit beïnvloeden. Zij benadrukken dat scholen en leerkrachten/docenten zelfgestuurd leren kunnen verbeteren door gepersonaliseerde ondersteuning, reflectieve leermethoden en een cultuur van stimulering te bieden.

Het onderzoek biedt een breed overzicht van zelfgestuurd leren, maar mist specifieke aandacht voor kleuters en nuances in verschillende onderwijsniveaus. Toekomstig onderzoek kan zich richten op leeftijdsspecifieke en contextgebonden factoren om zelfgestuurd leren verder te optimaliseren.

vi. **Studies over de impact van inclusief onderwijs op de academische vaardigheden van leerlingen**

- **Dell’Anna, Pellegrini & Ianes (2021)**

De aandacht van dit artikel over inclusieve onderwijssettings, gaat naar leerlingen zonder SOB. De auteurs onderzoeken het effect van inclusief onderwijs op deze leerlingen hun attitudes/sociaal-emotionele vaardigheden enerzijds, en op hun academische uitkomsten anderzijds. Inclusieve onderwijssettings bevorderen doorgaans een positieve houding, empathie en sociale cohesie onder leerlingen zonder SOB. Deze effecten worden echter beïnvloed door individuele factoren

(bijvoorbeeld eerdere blootstelling aan mensen met beperkingen, leeftijd, gender, socio-economische status) en contextuele variabelen (bijvoorbeeld de kwaliteit van het onderwijs, kwaliteit van het klasmanagement van de leerkracht, klasgrootte en het aantal leerlingen met SOB in de klas, de hulpmiddelen die er zijn voor ondersteuning). De effecten van inclusie op de academische resultaten van studenten zonder SOB zijn gemengd en niet doorslaggevend. Sommige onderzoeken rapporteren geen significante impact, terwijl andere negatieve effecten identificeren, vooral in wiskunde en in klaslokalen met meerdere leerlingen met gedragsproblemen. De conclusie van het onderzoek is dat er meer onderzoek nodig is om uitspraak te doen over de effecten van inclusie op leerlingen zonder SOB. Deze effecten worden immers beïnvloed door tal van moderatorvariabelen (zie individuele factoren en contextfactoren) en de focus van onderzoek ligt meestal op leerlingen mét SOB.

- **Ugalde, Santiago-Garabieta, Villarejo-Carballido & Puigvert (2021)**

Deze studie onderzoekt de impact van (interactieve) interventies i.k.v. inclusief onderwijs op het leren en cognitieve ontwikkeling van leerlingen van 3-18 jaar met SOB. De studies duiden op de effectiviteit van interactieve leeromgevingen i.f.v. instrumenteel leren, academische betrokkenheid en cognitieve ontwikkeling bij kinderen met SOB; interactieve interventies i.f.v. inclusief onderwijs komen het leren en de cognitieve ontwikkeling van leerlingen met SOB m.a.w. ten goede.

Meer concreet worden (simultaan) positieve uitkomsten gevonden voor de ontwikkeling van (1) taal, geletterdheid en communicatievaardigheden, (2) wiskundige vaardigheden en wetenschappelijke kennis, (3) betrokkenheid bij het leren van een diverse groep van leerlingen met SOB.

Deze positieve impact was het grootst bij domeinen die het meest beïnvloed werden door de betreffende SOB van de leerlingen (bijvoorbeeld een verbetering van de communicatie bij leerlingen met autisme of een verbetering in de geletterdheid bij leerlingen met dyslexie). De resultaten duiden er met andere woorden op dat interactieve leeromgevingen de impact van beperkingen op het leren en de ontwikkeling van leerlingen kunnen verminderen. Dit positieve effect wordt gevonden bij interactie tussen betrokkenen in de school (bijvoorbeeld de leraar en de leerlingen), maar ook bij interacties met andere mensen van de gemeenschap.

De interactieve leeromgevingen die effectief waren voor de leerlingen met SOB, bleken ook effectief voor de leerlingen zonder SOB.

Een cruciaal element in de studies is de interactie tussen leeftijdsgenoten. Deze moet op zo'n manier vorm krijgen dat leeftijdsgenoten elkaar ondersteunen en van elkaar kunnen leren. De onderzoekers duiden dan ook op het belang van deze interactie tussen leeftijdsgenoten en op het belang van hulpmiddelen voor leeftijdsgenoten ter ondersteuning van de interactie met leerlingen met SOB (bijvoorbeeld training, een plan met mogelijke manieren om de leerling met SOB te ondersteunen en de beschikbaarheid ondersteuning hierbij door schoolpersoneelsleden).

- **Artikeloverstijgende samenvatting wat betreft ‘de impact van inclusief onderwijs op de academische vaardigheden van leerlingen’**

De studie van Dell’Anna en collega’s (2021) duidt aan dat een inclusieve onderwijssetting positieve effecten heeft voor de houding, empathie en sociale vaardigheden bij leerlingen zonder SOB. De effecten van inclusie op de academische resultaten van studenten zonder SOB zijn in deze studie gemengd en niet doorslaggevend. In de studie van Ugalde en collega’s (2021) vindt men daarentegen bij een positieve impact van een interactieve interventie voor de academische resultaten bij de leerlingen met SOB, ook een positieve impact op dezelfde academische vaardigheden bij de leerlingen (zonder SOB). We willen hierbij opmerken dat in deze laatste studie de gemeten uitkomstmaten echter dichter aanleunden bij de vaardigheden die getarget werden in de (interactieve) interventie dan bij de studie van Dell-Anna (2021).

b) Artikeloverstijgende conclusie voor bouwsteen 1 ‘krachtige leeromgeving’

In onze artikels die aantikken op bouwsteen 1 ‘krachtige leeromgeving’ komen verschillende thema’s naar voren: (1) evaluatie en feedback, (2) co-teaching, (3) samenwerking tussen leeftijdsgenoten, (4) digitale middelen, (5) zelfgestuurd leren en (6) studies over de impact van inclusief onderwijs op de academische vaardigheden van leerlingen.

We lichten enkele zaken toe die opvallen bij deze resultaten. Ten eerste valt de brede scope in deze artikels op. Ten tweede stellen we vast dat professionalisering bij meerdere thema’s naar voren wordt geschoven, namelijk i.f.v. evaluatie en feedback, co-teaching en bij het gebruiken van digitale middelen. Ten derde valt het belang van de ondersteuning van de leraar op bij het creëren van samenwerking tussen leeftijdsgenoten, het gebruiken van digitale leermiddelen en het inzetten op zelfgestuurd leren. Ten vierde wordt er bij de thema’s van co-teaching en het gebruiken van digitale middelen in het onderwijs de oproep gedaan naar verder onderzoek.

1.2.3.3 Resultaten bouwsteen 2 ‘sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden’

In deze paragraaf worden de resultaten voor bouwsteen 2 ‘sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden’ besproken. Eerst geven we een overzichtstabel van de studies waarin bouwsteen 2 centraal staat (Tabel 1.5), vervolgens geven we een samenvatting per artikel, waarna we een artikeloverstijgende conclusie geven.

Tabel 1.5. Studies die in hoofdzaak aantikken op bouwsteen 2 ‘sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden’.

Auteur en jaar	Methodologie	Focus van artikel	Doelgroep	Conclusie
Badger, Nisar, & Hastings (2024)	Systematische review van 42 studies (2003 – 2022). Empirische insteek, kwantitatieve rapportering.	Deze review wil manieren om het pesten van leerlingen met SOB te voorkomen en aan te pakken identificeren, wil nagaan wat de evidentie is voor deze interventies en concretiseren welke elementen van deze interventies vooral effectief zijn in het verminderen van het pesten.	Leerlingen van 5-18 jaar met SOB	Enige evidentie dat anti-pest aanpakken effectief zijn Effectieve elementen binnen interventies zijn: <ul style="list-style-type: none"> - het ondersteunen van sociale vaardigheden - het vormen van een sociaal netwerk (door bijvoorbeeld een buddy, peer mentoring) - Idealiter: whole-school approach waarbij ouders en ruimere gemeenschap worden meegenomen
Fernandez-Villardón, Alvarez, Ugalde, & Tellado (2020)	Sytematische review van 29 studies (2005-2017). Empirische insteek, narratieve rapportering.	Dit artikel onderzoekt de effecten van interactieve onderwijsinterventies op de sociale ontwikkeling van leerlingen met SOB 4 categorieën van interventies: 1. ondersteuning door medeleerlingen om sociale participatie van alle leerlingen te bevorderen 2. instructie en training in sociale vaardigheden 3. het ondersteunen van sociale participatie via spel strategieën 4. het bevorderen van sociale vaardigheden via inzet van technologie (bijvoorbeeld. video modeling)	3-15 jarige leerlingen met SOB	Elk van deze vier types onderwijsinterventies blijken positieve effecten te hebben op de sociale ontwikkeling van leerlingen met SOB. De interactie tussen leerlingen met SOB en leerlingen zonder SOB bevordert de sociale vaardigheden van leerlingen met SOB, bevordert hun emotieregulatie, en zorgt ervoor dat ze zich meer deel van de groep voelen (sense of belonging). Leerlingen zonder SOB ontwikkelen tegelijkertijd meer empathie, begrip en een positieve houding tegenover diversiteit.
Hassani, Alves, Avramidis, & Schwab (2022)	Systematische review van 9 studies (1998-2016). Empirische	De evidentie van de circle of friends interventie onderzoeken: een interventie het netwerk van vrienden te versterken rond leerlingen die	6-13 jaar, leerlingen die uitgesloten worden door medeleerlingen of hiertoe risico loopt omwille van SOB	Positieve impact van interventie op sociale inclusie: <ul style="list-style-type: none"> • Verhoogde acceptie voor focus child • Betere sociale vaardigheden van het focus child

	insteek, narratieve rapportering.	(meer kans hebben om) uitgesloten te worden ⁴		
Hassani & Schwab (2021)	Systematische review van 11 studies (1999 – 2019). Empirische insteek, kwantitatieve rapportering.	Deze studie onderzoekt het effect van interventies gericht op het sociaal-emotioneel leren voor leerlingen met SOB (bijvoorbeeld mindfulness-based aanpakken, speltherapie)	Leerlingen met SOB in het lager en secundair onderwijs	SEL-interventies positieve effecten kunnen hebben op belangrijke sociaal-emotionele vaardigheden zoals zelfbewustzijn, emotieregulatie en sociale vaardigheden (bijvoorbeeld empathie) (range d = -.21-4.63).
Meuser, Piskur, Hennissen, & Dolmans (2023)	Systematische review van 20 artikels (2009-2021). Empirische insteek, narratieve rapportering.	In dit artikel worden bestaande interventies om de participatie van kinderen met SOB in het gewoon onderwijs te bevorderen in kaart gebracht en geanalyseerd, met de nadruk op de kenmerken van deze interventies en hun effecten op de sociale en fysieke leeromgeving.	Leerlingen uit het basisonderwijs (4 tot 12 jaar) met een specifieke onderwijsbehoefte (niet noodzakelijk vastgesteld met een diagnose)	De kern van het artikel is om te pleiten voor een overgang van individuele kindgerichte aanpakken naar meer systemische, holistische interventies die de volledige leeromgeving aanpassen om inclusie en participatie te bevorderen. Samenwerking tussen leraren en paraprofessionals is essentieel om effectieve strategieën te ontwikkelen die zowel individuele behoeften als groepsinclusiviteit ondersteunen.
Shen, Jiang, & Tan (2024)	Systematische review en meta-analyse van 17 artikels (2004-2021). Empirische	Deze studie onderzoekt het effect van interventies om agressie bij leerlingen te verminderen, i.c. schoolbrede preventieve programma's, preventieve programma's op klasniveau en curatieve programma's voor	3,5-18 jaar	Schoolgebaseerde anti-agressie programma's hebben over het algemeen een positieve impact (gestandaardiseerd gemiddelde verschil=-0.35, 95% betrouwbaarheidsinterval [-0.53, -0.18], Z=3.92, p < .001)

⁴ Circle of friends interventie:

- Focus child = leerling die wordt uitgesloten of risico loopt op uitsluiting
- Medeleerlingen worden gestimuleerd om te praten over positieve eigenschappen van het focus child
- Gesprek met medeleerlingen over uitdagingen in de relatie met focus child en hoe deze relatie te verbeteren
- Focus child krijgt heel wat positieve boodschappen te horen van medeleerlingen en krijgt input omtrent wat hij/zij kan doen om verbinding met medeleerlingen te bevorderen

	insteek, kwantitatieve rapportering.	klasgroepen waar regelmatig agressief gedrag voorkomt.		
--	--	---	--	--

a) Samenvatting per artikel binnen bouwsteen 2 ‘sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden’

- **Badger, Nisar & Hastings (2024)**

Deze review identificeert manieren (interventies, programma’s, strategieën) om het pesten van leerlingen met SOB te voorkomen en aan te pakken. Daarnaast gaan de auteurs na wat de evidentie is van deze aanpakken en concretiseren ze welke elementen van deze aanpakken vooral effectief zijn in het verminderen van pesten. De onderzoekers vinden een beperkt aantal interventiestudies die specifiek ontwikkeld zijn voor het verminderen van pesten van leerlingen met SOB. Bovendien is er een grote variëteit in aanpak binnen deze interventies. Er is enige evidentie dat de anti-pest aanpakken effectief zijn, hoewel een aantal primaire studies een kleine steekproef van leerlingen met SOB hebben⁵ of zonder controlegroep⁶ werden opgezet. Effectieve elementen binnen interventies zijn het ondersteunen van sociale vaardigheden en het vormen van een sociaal netwerk (door bijvoorbeeld een buddy, peer mentoring, rollenspel). De anti-pest aanpak kadert idealiter binnen een inclusieve whole-school approach, waarbij ouders en de ruimere gemeenschap worden meegenomen.

- **Fernandez-Villardón, Alvarez, Ugalde, & Tellado (2020)**

Dit artikel onderzoekt de effecten van interactieve onderwijsinterventies op de sociale ontwikkeling van leerlingen met SOB of een beperking. De auteurs deelden de interactieve onderwijsinterventies die in deze studie werden onderzocht, op in vier categorieën: (1) ondersteuning door peers om de sociale participatie van alle studenten te bevorderen, (2) training van sociale vaardigheden ingebouwd in academische instructie, (3) verhoogde sociale participatie door het gebruik van spelstrategieën, en (4) verbeterde sociale vaardigheden door het interactieve gebruik van technologieën. Elk van deze vier types onderwijsinterventies blijken positieve effecten te hebben op de sociale ontwikkeling van leerlingen met SOB of een beperking. De interactie tussen leerlingen met SOB of een beperking enerzijds en leerlingen zonder SOB of beperking anderzijds bevordert de sociale vaardigheden van leerlingen met SOB of een beperking, bevordert hun emotieregulatie, en zorgt ervoor dat ze zich meer deel van de groep voelen (sense of belonging). Leerlingen zonder SOB of een beperking ontwikkelen tegelijkertijd meer empathie, begrip en een positieve houding tegenover diversiteit.

- **Hassani, Alves, Avramidis, & Schwab (2022)**

Deze systematische review onderzoekt de ‘Circle of Friends’ (COF) interventie: de verschillende toepassingen van deze interventie en de evidence-based impact ervan. COF is een interventie om sociale inclusie te bevorderen. De studie richt zich op leerlingen die worden uitgesloten of die een hoger risico hebben om uitgesloten te worden (bijvoorbeeld leerlingen met een gedragsstoornis). In deze interventie wordt naar deze leerling verwezen als het ‘focus child’. Medeleerlingen die het

⁵ 4 van de 15 primaire studies hadden 3 tot 6 deelnemers. Slechts 5 van de 15 primaire studies had een experimentele groep van minstens 20 leerlingen met SOB.

⁶ Slechts in 5 van de 15 primaire studies was er een controle groep, waarvan slechts in 2 studies gebruik werd gemaakt van een ad random toewijzing van deelnemers aan de controle of experimentele groep.

dichtst bij het 'focus child' staan (de zogenaamde 'cirkelleden'), worden samengebracht en in de eerste plaats gestimuleerd om te praten over de positieve eigenschappen van het 'focus child'. Vervolgens praten de medeleerlingen ook over de uitdagingen die er zijn om een hechte relatie met de leerling in kwestie aan te gaan en wat ze kunnen doen om de relatie te verbeteren. In dit eerste gesprek is het 'focus child' niet aanwezig. Pas in een volgende meeting komen het 'focus child' en de andere medeleerlingen samen. Het 'focus child' krijgt heel wat positieve boodschappen te horen van zijn medeleerlingen en vervolgens ook de ideeën en initiatieven: wat kan het 'focus child' zelf nog doen om verbinding met medeleerlingen te bevorderen, en welke initiatieven kunnen medeleerlingen nog nemen? Wekelijks worden deze initiatieven geëvalueerd in korte overlegmomenten met de medeleerlingen en het 'focus child'.

Hoewel er grote verschillen zijn in effectgroottes bij de primaire studies concluderen de auteurs dat de impact van deze interventie op sociale inclusie zich uit in verhoogde acceptatie van het 'focus child' door de cirkelleden enerzijds, en betere sociale vaardigheden van het 'focus child' (beter gedrag, meer vrienden) én van de cirkelleden.

- **Hassani & Schwab (2021)**

De focus van het artikel is de evaluatie van sociaal-emotioneel leren (SEL)-interventies op leerlingen met SOB. In dit artikel wordt de effectiviteit van SEL-interventies onderzocht, en de specifieke condities die bijdragen aan de effectiviteit van deze interventies. De effectiviteit wordt gemeten aan de hand van de sociaal-emotionele uitkomsten van leerlingen met SOB, zijnde:

- Emotionele vaardigheden (zelfbewustzijn, emotieregulatie en omgaan met emoties.)
- Sociale vaardigheden (inclusief sociaal bewustzijn, empathie, vaardigheden om relaties op te bouwen, alsook kritisch en beredeneerd denken i.f.v. besluitvorming bij problemen)
- Uitkomsten op vlak van gedrag: indicatoren van gedrag, hyperactiviteit en probleemoplossende vaardigheden

Het artikel toont aan dat SEL-interventies positieve effecten kunnen hebben op belangrijke sociaal-emotionele vaardigheden zoals zelfbewustzijn, emotieregulatie en sociale vaardigheden (range $d = -.21-4.63$). Toch benadrukt het artikel vooral een oproep voor meer vervolgonderzoek om de kenmerken van interventieprogramma's die het meest succesvol zijn te bepalen.

- **Meuser, Piskur, Hennissen, & Dolmans (2023)**

Het artikel bespreekt interventies gericht op het verbeteren van schoolomgevingen om de participatie van leerlingen met SOB te bevorderen. De onderzoekers richten zich daarbij op interventies die effectief zijn voor de sociale leeromgeving én voor de fysieke leeromgeving. De belangrijkste kenmerken van schoolbrede programma's om de participatie van leerlingen met SOB te bevorderen door aanpassingen in de sociale omgeving zijn:

1. Ondersteunende lesmethoden: Leraren worden getraind in inclusieve methoden om tegemoet te komen aan de behoeften van individuele of een groep leerlingen, zoals

gedifferentieerde instructies of alternatieve manieren om te communiceren met leerlingen. Dergelijke lesmethoden zijn vaak effectief, maar richten zich nog meestal op individuele kinderen in plaats van op de klas- of schoolorganisatie in zijn geheel, waardoor een bredere impact uitblijft.

2. Samenwerking tussen thuis en school: Interventies bevorderen de samenwerking tussen ouders en leraren, vaak met ondersteuning van paraprofessionals zoals ergotherapeuten. De effectiviteit hangt echter af van de betrokkenheid van ouders en beschikbare middelen.
3. Extra lesactiviteiten: Programma's zoals veerkrachtraining en sociale vaardigheidstraining kunnen participatie en sociale interacties verbeteren, hoewel de impact vaak beperkt blijft tot individuele kinderen.
4. Educatie over SOB: Training voor leraren en leerlingen verhoogt het bewustzijn over SOB en verbetert de sociale dynamiek in de klas. Consistente toepassing is echter cruciaal.
5. Een gedeelde visie creëren: Schoolbrede strategieën, zoals invoering van inclusieve lesprotocollen of pedagogische kaders waarbij inclusiviteit vooropgesteld wordt (bijvoorbeeld het kader van response to intervention), bevorderen duurzame veranderingen. Succes vereist echter sterk leiderschap en betrokkenheid van het hele team.

De belangrijkste kenmerken van schoolbrede programma's om de participatie van leerlingen met SOB te bevorderen door aanpassingen in de fysieke omgeving zijn:

1. Gebruik van ondersteunende hulpmiddelen: Visuele hulpmiddelen, schema's en digitale applicaties helpen leerlingen om efficiënt door hun schoolroutines te navigeren en zijn vooral effectief voor kinderen met autisme of gedragsproblemen.
2. Aanpassen van klasopstellingen: Het herinrichten van klaslokalen i.f.v. het verminderen van afleiding en het verhogen van de betrokkenheid van alle leerlingen. Succes is afhankelijk van training van leraren om met de nodige kennis effectieve aanpassingen te doen en het consistent gebruik van deze aanpassingen door de leraren.

De auteurs merken op dat de meeste interventies zich richten op individuele kinderen, terwijl aanpassingen voor groepen of hele klassen minder vaak voorkomen. Er is daarnaast een groeiende verschuiving naar omgeving-gebaseerde benaderingen, zoals het model *Partnering for Change*, dat zowel sociale als fysieke aanpassingen integreert en zich richt op alle niveaus: individueel, groep en klas. De auteurs halen ook aan dat leraren een cruciale rol spelen in inclusieve praktijken, maar extra training, middelen en samenwerking met professionals nodig hebben om deze uitdagingen aan te pakken.

De auteurs pleiten voor een overgang van individuele kindgerichte aanpakken naar meer systemische, holistische interventies die de volledige leeromgeving aanpassen om inclusie en participatie te bevorderen. Samenwerking tussen leraren en paraprofessionals is essentieel om

effectieve strategieën te ontwikkelen die zowel individuele behoeften als groepsinclusiviteit ondersteunen. Systemische aanpassingen kunnen scholen transformeren tot inclusieve omgevingen die toegankelijk zijn voor alle kinderen.

- **Shen, Jiang, & Tan (2024)**

Deze studie gaat over de effectiviteit van programma's die zich richten op het verminderen van agressief gedrag op school. De programma's richten zich op verschillende niveaus: er zijn schoolbrede programma's die vooral preventief werken om agressie in alle klassen te voorkomen en om te werken aan een inclusieve en verdraagzame schoolcultuur. Zo zijn er ook preventieve programma's op klasniveau met als doel om de relaties in de klas te versterken en een positieve klascultuur te creëren die agressie afkeurt. Deze preventieve programma's op school- en klasniveau behoren tot het creëren van een krachtige, positieve leeromgeving binnen BBZ. Tot slot zijn er ook klas- en individueel gerichte programma's met interventies voor klasgroepen waar regelmatig agressief gedrag voorkomt of voor leerlingen die regelmatig agressief gedrag vertonen. Cognitive-behavioral therapy en mindfulness practices zijn daar voorbeelden van. Deze programma's en interventies behoren tot de VZ, om de agressie bij specifieke leerlingen of klasgroepen te verminderen. De conclusie is dat *school-based anti-aggression interventions* over het algemeen een positieve impact hebben en agressie op school verminderen (gestandaardiseerd gemiddelde verschil = -0.35, 95% betrouwbaarheidsinterval [-0.53, -0.18], $Z=3.92$, $p < .001$).

b) Artikeloverstijgende conclusie voor bouwsteen 2 'sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden'

Als we kijken naar de artikelen die aantikken op bouwsteen 2 'sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden', dan zien we dat interventies om te werken aan sociaal-emotionele vaardigheden en het welbevinden van leerlingen met SOB lonen. Het belang van preventief én curatief werken komt naar voren.

Interventies die gericht zijn op sociaal-emotionele vaardigheden en het welzijn van leerlingen met SOB zijn het meest effectief wanneer:

- Het sociale netwerk van de leerling (zoals medeleerlingen) wordt betrokken, wat de verbinding met de klasgroep versterkt en de acceptatie bevordert.
- Leerlinggerichte instructies over sociale vaardigheden worden aangeboden in de vorm van expliciete trainingen in sociale vaardigheden.
- Een structurele, schoolbrede aanpak wordt toegepast, waarbij alle betrokkenen (leerkrachten, ouders, leerlingen, en de bredere gemeenschap) samenwerken om een inclusieve en ondersteunende leeromgeving te creëren.

Deze elementen zorgen er samen voor dat interventies effectiever en duurzamer zijn, met als resultaat een positieve invloed op het welzijn en de participatie van leerlingen met SOB.

1.2.3.4 Resultaten bouwsteen 3 ‘systematische opvolging’ en bouwsteen 4 ‘beeldvorming’

In deze tekst vinden jullie onze resultaten voor bouwsteen 3 ‘systematische opvolging’ en bouwsteen 4 ‘beeldvorming’. Omwille van het beperkte aantal studies waarin deze bouwstenen centraal staan, bespreken we beide bouwstenen samen. Eerst geven we een overzichtstabel van de studie waarin bouwsteen 3 en bouwsteen 4 centraal staat (Tabel 1.6). Vervolgens geven we een samenvatting van dit artikel. Tot slot formuleren we een samenvattende conclusie voor bouwsteen 3 en bouwsteen 4, waarbij we inzichten uit de bouwsteenoverstijgende artikels van Finkelstein (2021) en Lindner (2020) integreren.

Tabel 1.6. Samenvattende tabel van de studie die in hoofdzaak aantikt op bouwsteen 3 ‘systematische opvolging’ en bouwsteen 4 ‘beeldvorming’

Auteur en jaar	Methodologie	Focus van artikel	Doelgroep	Conclusie
De Sousa, Alexandre, Ferreira Mello, Pontual Falcão, Vesin, & Gašević (2021)	Systematische review van 42 studies (2010-2020). Empirische insteek, narratieve rapportering.	Het artikel richt zich op het gebruik en de toepassing van Learning Analytics (LA) in secundaire scholen. De focus van het artikel is: 1.Het identificeren van de belangrijkste educatieve doelen, benaderingen, technieken en uitdagingen in het gebruik van LA op secundaire scholen. 2.Het begrijpen van hoe LA kan worden gebruikt om uitdagingen op het gebied van leren, zoals schooluitval en gepersonaliseerde leertrajecten, te adresseren. 3.Het vergelijken van het gebruik van LA in secundaire scholen met andere onderwijscontexten, zoals het hoger onderwijs.	Secundair onderwijs	Learning Analytics (LA) wordt in het secundair onderwijs voornamelijk gebruikt voor: het voorspellen en verbeteren van leerresultaten, het analyseren van leerprocessen, de ondersteuning voor leraren, ondersteuning bij schrijfactiviteiten. De belangrijkste methoden voor LA zijn: data-visualisatie, voorspellende modellen, relatie-analyse, beslissingsbomen, probabilistische classificators, clustering. Wat betreft de effectiviteit van LA, toont 19% van de studies positief bewijs met empirische evaluatie, en 21% zonder. De belangrijkste uitdagingen bij het gebruik van LA zijn: datakwaliteit, privacykwesaties, technische beperkingen.

a) Samenvatting per artikel binnen bouwsteen 3 ‘systematische opvolging’ en bouwsteen 4 ‘beeldvorming’

• **De Sousa, Alexandre, Ferreira Mello, Pontual Falcão, Vesin, & Gašević (2021)**

Het artikel richt zich op het gebruik en de toepassing van Learning Analytics⁷ in scholen voor secundair onderwijs. Learning Analytics staat voor het verzamelen en analyseren van al de gegevens over het leerproces van een leerling binnen een digitale omgeving met als doel dat leraren het leerproces kunnen begrijpen en ondersteunen.

De focus van het artikel is:

- Het identificeren van de belangrijkste educatieve doelen, benaderingen, technieken en uitdagingen in het gebruik van Learning Analytics op secundaire scholen.
- Het begrijpen van hoe Learning Analytics kan worden gebruikt om uitdagingen op het gebied van leren, zoals schooluitval en gepersonaliseerde leertrajecten, aan te pakken.
- Het vergelijken van het gebruik van Learning Analytics in scholen voor secundair onderwijs met andere onderwijscontexten, zoals het hoger onderwijs.

Waar LA in het secundair onderwijs het vaakst voor wordt gebruikt: (1) het voorspellen en verbeteren van leerresultaten (42,85% van de studies): Learning Analytics wordt vaak gebruikt om het academische succes of falen van leerlingen te voorspellen en om interventies voor risicoleerlingen op te zetten, (2) het analyseren van leerprocessen (26,19%): Learning Analytics technieken analyseren de activiteiten van leerlingen, zoals deelname aan beoordelingen, educatieve spellen of online leeromgevingen, (3) het bieden van ondersteuning aan leraren (11,91%): Learning Analytics ondersteunen leraren bij besluitvorming, instructieontwerp en het geven van realtime feedback, en (4) het bieden van ondersteuning bij schrijfactiviteiten (7,14%): Hulpmiddelen zoals geautomatiseerde schrijfbeoordelingssystemen bieden feedback en ondersteuning voor de schrijfvaardigheden van leerlingen.

De belangrijkste methoden die worden gebruikt om Learning Analytics toe te passen in het secundair onderwijs, zijn: (1) de visualisatie van gegevens: het ondersteunen van leraren en leerlingen door visuele weergaven van gegevens zoals dashboards; (2) voorspellende modellen: gericht op schooluitval en leeruitkomsten met technieken zoals regressie en classificatie, en (3) relatie-analyse: analyseren van relatiepatronen en sequentiële patronen binnen educatieve data.

De machine learning technieken die in Learning Analytics worden gebruikt voor secundaire scholen zijn: (1) beslissingsbomen: veel toegepast vanwege transparantie in besluitvorming, (2)

⁷ Learning Analytics-technieken zijn bijvoorbeeld datavisualisaties, machine learning-algoritmen (bijvoorbeeld beslisbomen, regressie), relatie-analysmethoden, educatieve tools en systemen (zoals dashboards en geautomatiseerde feedbacksystemen), waarbij men wel of niet gebruik maakt van artificiële intelligentie.

probabilistische classifiers en logistische regressie: vooral voor voorspellende analyses, en (3) clustering: toegepast om leerlingen met vergelijkbare gedragingen en voorkeuren te groeperen.

Het bewijs of Learning Analytics de prestaties van leerlingen in het secundair onderwijs al dan niet verbetert is als volgt: 19% van de studies toont positief bewijs met empirische evaluatie. 21% van de studies toont positief bewijs zonder empirische evaluatie. Bijvoorbeeld, Admiraal et al. (2020) toonde aan dat automatische feedback via een computergebaseerd testsysteem de leerervaring verbeterde.

Tot slot, de belangrijkste uitdagingen bij het gebruik van Learning Analytics in het secundair onderwijs zijn:

- Datakwaliteit: Inconsistentie bij gegevens afkomstig uit meerdere bronnen.
- Privacykwesties: Ethische zorgen over het gebruik van leerlingdata, met name voor minderjarigen.
- Technische beperkingen: Problemen met internetverbinding en toegang tot voldoende apparaten in klaslokalen.

De resultaten tonen aan dat, hoewel Learning Analytics enig potentieel heeft om het onderwijs op secundaire scholen te verbeteren, het gebruik ervan nog niet wijdverspreid of systematisch geïmplementeerd is. Verder onderzoek en ontwikkeling zijn nodig om de uitdagingen op het gebied van datakwaliteit, privacy en de betrokkenheid van belanghebbenden aan te pakken.

b) Samenvatting bij input uit literatuur over bouwsteen 3 en bouwsteen 4

Het is opvallend dat er slechts 1 artikel bouwsteen 3 en bouwsteen 4 als centrale bouwsteen heeft, namelijk een artikel over learning analytics. Dit artikel duidt op enige effectiviteit van deze aanpak, meer verder onderzoek hierbij is van belang.

Wanneer we kijken naar de artikels van Finkelstein (2021) en Lindner (2020) dan zien we echter dat zij monitoring en evalueren van leerlingen breed invullen, waaronder (formatieve) evaluatie en het bepalen van de voortgang van leerlingen in een les. Deze artikels duiden met andere woorden op een sterke samenhang tussen bouwsteen 1 ‘krachtige leeromgeving’ enerzijds en bouwsteen 3 ‘systematische opvolging’ en bouwsteen 4 ‘beeldvorming’ anderzijds.

1.2.3.5 Resultaten bouwsteen 5 ‘redelijke aanpassingen’

In deze tekst vinden jullie onze resultaten voor bouwsteen 5 ‘redelijke aanpassingen’. Eerst geven we een overzichtstabel van de studie waarin bouwsteen 5 centraal staat (Tabel 1.7), vervolgens geven we een samenvatting van dit artikel. Tot slot formuleren we een samenvattende conclusie voor bouwsteen 5, waarbij we inzichten uit de bouwsteenoverstijgende artikels van Finkelstein (2021) en Lindner (2020) en reeds eerder vermelde artikels die aantikken op bouwsteen 5 integreren. Voorgaande artikels tikten immers ook vaak zijdelings aan op bouwsteen 5. Hierbij ging het voornamelijk over interventiestudies rond bouwsteen 2 ‘sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden’.

Tabel 1.7. Samenvattende tabel van de studie die in hoofdzaak aantikt op bouwsteen 5 ‘redelijke aanpassingen’

Auteur en jaar	Methodologie	Focus van artikel	Doelgroep	Conclusie
Slaten, Lee, Wachter-Morris, Williams, & Huynh (2024).	Systematische review van 40 artikels (1991 – 2021). Empirische insteek, kwantitatieve rapportering.	Dit artikel focust op het evalueren van de effectiviteit van klasinterventies door school counselors op verschillende leerlingresultaten, waaronder academische prestaties, sociaal-emotionele vaardigheden en het algemene welzijn van leerlingen.	Leerlingen in het basis- en secundair onderwijs	Op basis van het beperkte beschikbare onderzoek met robuuste evidentie concluderen de auteurs dat interventies o.l.v. school counselors een positief effect kunnen hebben op de academische prestaties van leerlingen, hun sociaal-emotionele vaardigheden en hun welzijn. Verder onderzoek is echter nodig.

a) Samenvatting per artikel binnen bouwsteen 5 ‘redelijke aanpassingen’

- **Slaten, Lee, Wachter-Morris, Williams, & Huynh (2024)**

Het doel van dit artikel was om de effectiviteit van klasinterventies te onderzoeken, uitgevoerd door school counselors voor leerlingen in het basis- en secundair onderwijs. Voorbeelden van zulke interventies zijn:

- Training in sociaal-emotionele vaardigheden: counselors die lessen geven gericht op het ontwikkelen van empathie, samenwerking, emotieregulatie, conflictbeheersing, enz. om een positieve klassfeer te bevorderen
- Programma ‘student success skills’ richt zich op het verbeteren van studievvaardigheden en zelfdiscipline (organiseren van schoolwerk, leren plannen, technieken voor zelfmotivatie, enzovoort)
- Studiekeuzebegeleiding
- Programma’s rond mindfulness en stressmanagement

Deze programma’s werken zowel preventief als curatief, en dragen dus bij aan de BBZ en aan de VZ in scholen. De conclusie van dit artikel is wel vooral dat literatuur rond dit thema ontbreekt. Ze stellen dat interventies o.l.v. counselors een positief effect kunnen hebben op de academische prestaties van leerlingen, hun sociaal-emotionele vaardigheden en hun welzijn. Maar hun bevindingen zijn gebaseerd op een literatuur review van 40 studies over een periode van 30 jaar, waarvan slechts 13 studies gebruik maakten van randomized controlled trials (RCT’s). Ze concluderen daarom, gezien het beperkte aantal RCT-studies, dat er verdere onderzoeken nodig zijn om de positieve effecten in verschillende schoolcontexten breed te bevestigen en de algemene effectiviteit van deze interventies te evalueren.

b) Samenvatting bij input uit literatuur bij bouwsteen 5 ‘redelijke aanpassingen’

In lijn met de resultaten bij bouwsteen 2 rond interventies in functie van sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden van leerlingen, schuift het artikel van Slaten (2024) rond interventies door school counselors het belang van preventief én curatief werken naar voren. Slaten besluit echter wel dat verder onderzoek nodig is naar de impact van dergelijke interventies. Daar waar Finkelstein (2021) en Lindner (2020) en collega’s eerder redelijke aanpassingen voorstellen binnen de dagelijkse werking van de klas (differentiëren, het implementeren van routines, flexibele groepsindelingen en leerruimtes), schuiven Slaten en collega’s (2024) samen met de effectiviteitstudies rond bouwsteen 2 ‘sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden’ concrete interventies naar voren die supplementair zijn aan het reguliere onderwijscurriculum.

1.2.3.6 Resultaten bouwsteen 6 ‘beleid en visie’

In deze tekst vinden jullie onze resultaten voor bouwsteen 6 ‘beleid en visie’. Eerst geven we een overzichtstabel van de studies waarin bouwsteen 6 centraal staat (Tabel 1.8). Vervolgens geven we een samenvatting per artikel. Tot slot formuleren we een samenvattende conclusie voor bouwsteen 6, waarbij we inzichten uit het bouwsteenoverstijgende artikel van Lindner (2020) dat ook aantikt op bouwsteen 6 integreren.

Tabel 1.8. Samenvattende tabel van de studie die in hoofdzaak aantikt op bouwsteen 6 ‘beleid en visie’

Auteur en jaar	Methodologie	Focus van artikel	Doelgroep	Conclusie
De Vroey, Struyf, & Petry (2015)	Systematische review van 96 studies (2000 tot 2012). Theoretische en empirische insteek, narratieve rapportering.	De focus van het artikel is de ontwikkeling van inclusief secundair onderwijs. Men onderzoekt de hoofdthema’s die in studies rond inclusie in het secundair onderwijs naar voren komen en hoe deze thema’s zich verhouden tot het ontwikkelen van inclusief secundair onderwijs.	Secundair onderwijs	De auteurs onderscheiden drie thema’s: (1) een inclusieve cultuur, met positieve attitudes van leerkrachten t.a.v. inclusie en ondersteunende relaties met leerlingen; (2) een inclusief beleid, waaronder flexibele groepsindelingen, voortgangsmonitoring en professionele ontwikkeling; en (3) inclusieve praktijken, zoals co-teaching, peer support, studentgerichte planning en UDL.

a) Samenvatting per artikel binnen bouwsteen 6 ‘beleid en visie’

- **De Vroey, Struyf, & Petry (2015)**

Het artikel gaat over de ontwikkeling van inclusief secundair onderwijs. Men onderzoekt de hoofdthema’s die in studies rond inclusie in het secundair onderwijs naar voren komen en hoe deze thema’s zich verhouden tot het ontwikkelen van inclusief secundair onderwijs. Zo onderscheiden de auteurs drie thema’s: (1) een inclusieve cultuur, met positieve attitudes van leerkrachten t.a.v. inclusie en ondersteunende relaties met leerlingen; (2) een inclusief beleid,

waaronder flexibele groepsindelingen, voortgangsmonitoring en professionele ontwikkeling; en (3) inclusieve praktijken, zoals co-teaching, peer support, studentgerichte planning en UDL.

b) Samenvatting bij input literatuur uit bouwsteen 6 ‘beleid en visie’

De Vroey en collega’s (2015) belichten het belang van een visie en beleid rond inclusief onderwijs, waar er ruimte is voor flexibiliteit, aandacht voor de voortgangsmonitoring van leerlingen en professionalisering van leraren. Lindner en collega’s (2020) duiden aanvullend hierbij op het belang van voldoende middelen en de samenwerking tussen onderwijsprofessionals hiertoe.

1.2.3.7 Resultaten bouwsteen 7 ‘professionalisering en ondersteuning’

In deze tekst vinden jullie onze resultaten voor bouwsteen 7 ‘professionalisering en ondersteuning’. Eerst geven we een overzichtstabel van de studies waarin bouwsteen 7 centraal staat (Tabel 1.9), vervolgens geven we een samenvatting per artikel, waarna we een artikeloverstijgende conclusie geven.

Tabel 1.9. Samenvattende tabel van studies die in hoofdzaak aantikken op bouwsteen 7 ‘professionalisering en ondersteuning’

Auteur en jaar	Methodologie	Focus van artikel	Doelgroep	Conclusie
Kurniawati, De Boer, Minnaert, & Mangunsong (2014).	Systematische review van 13 studies (1997-2012). Empirische insteek, kwantitatieve rapportering.	Het effect van teacher training programmes in het basisonderwijs op inclusie (op het verbeteren van de kennis en vaardigheden van leerkrachten richting inclusie van leerlingen met SOB)	Leerlingen met SOB in het basisonderwijs	Teacher training programs verbeteren de houding, kennis en vaardigheden van leerkrachten i.f.v. van inclusief onderwijs. Dit effect bleek groter bij professionaliseringsprogramma's die zich richten op het verbeteren van kennis (effectgrootte = 1.29) in vergelijking met programma's die zich richten op attitudes (effectgrootte = 0.64). Voor een verandering in de houding van leraren zijn gestructureerde langetermijnprogramma's nodig, waarbij bij voorkeur praktijkervaringen worden geïntegreerd met theorie.
Lindner, Schwab, Emara, & Avramidis (2023)	Systematische review van 36 artikels (2009-2022). Empirische insteek, narratieve rapportering.	De focus van deze systematische review is de houding van basisschoolleerkrachten ten opzichte van inclusief onderwijs. De kernvraag is of deze docenten positief staan tegenover de inclusie van alle leerlingen. Ze onderzoeken daarbij de factoren die de houding van leerkrachten beïnvloeden, zoals leeftijd, geslacht, onderwijservaring, ervaring met inclusief onderwijs, opleidingsniveau, persoonlijkheidskenmerken, en het type beperking van de leerling.	Leerkrachten basisonderwijs	Leerkrachten die toegang hebben tot ondersteuning en training tonen over het algemeen meer bereidheid om inclusief onderwijs te omarmen. Positieve houdingen ontwikkelen zich vaak naarmate docenten meer training en praktische ervaring opdoen. Training gericht op inclusief onderwijs is cruciaal om de effectiviteit en acceptatie ervan te vergroten.
Norwich, Benham-Clarke, & Goei (2020)	Systematische review van 94 artikels (geen afbakening in tijd). Empirische insteek, narratieve rapportering.	De auteurs onderzoeken wat Lesson Study (LS) en LS gerelateerde praktijken kunnen betekenen voor leerlingen met SOB en voor inclusief onderwijs.	Leerlingen met SOB in het basisonderwijs en secundair onderwijs (en in mindere mate in het tertiaire onderwijs)	De auteurs concluderen dat LS de kennis en vaardigheden van leerkrachten vergroot in het afstemmen van onderwijs op de diverse behoeften van leerlingen. Door samenwerking en reflectie wordt de kloof tussen theorie en praktijk kleiner. LS bevordert ook de samenwerking tussen leerkrachten van gewoon en buitengewoon onderwijs. De effecten op leerlinguitkomsten zijn beperkt, maar worden vooral indirect waargenomen door beter afgestemde lessen en verhoogde betrokkenheid bij casusleerlingen.
Van Mieghem, Verschueren, Petry, & Struyf (2020).	Systematische review van 26 artikels (2009-2016). Theoretische en empirische insteek,	Deze studie analyseert binnen bestaande reviews over inclusief onderwijs: (1) welke thema's rond inclusief onderwijs reeds werden onderzocht via reviews, (2) wat we hieruit kunnen leren voor de praktijk en (3) welke research gaps rond inclusief onderwijs er nog zijn.	Lager en secundair onderwijs	(1) 5 thema's worden geïdentificeerd in de reviews: attitudes t.a.v. inclusief onderwijs, professionalisering van leraren rond inclusief onderwijs, onderwijspraktijken ten gunste van inclusief onderwijs, participatie van leerlingen met SOB en methodologische aspecten bij het uitvoeren van onderzoek rond inclusief onderwijs. (2) professionalisering van leraren over evidence-informed praktijken voor inclusief onderwijs die leiden tot succeservaringen bij leraren wat betreft inclusief onderwijs, zijn vitaal voor een succesvolle implementatie van inclusief onderwijs.

	narratieve rapportering.			(3)de research gaps worden benoemd.
--	-----------------------------	--	--	-------------------------------------

a) Samenvatting per artikel binnen bouwsteen 7 ‘professionalisering en ondersteuning’

- **Kurniawati, De Boer, Minnaert, & Mangunsong (2014)**

Deze studie onderzoekt de kenmerken en effectiviteit van teacher training programma’s in het basisonderwijs op de inclusie van leerlingen met SOB. Op basis van 13 studies onderzoeken ze de kenmerken van deze programma’s en hun effecten op inclusief onderwijs. Programma’s richtten zich op leraren in dienst en/of leraren in opleiding en worden voornamelijk aangeboden door universiteiten. Wat betreft inclusief onderwijs van leerlingen met SOB tonen deze studies aan dat de programma’s over het algemeen de houding, kennis en vaardigheden van leerkrachten in de richting van inclusief onderwijs verbeteren. Toch bleken de effectgroottes van studies die zich richtten op het verbeteren van kennis (1.29, groot positief effect) groter dan die voor attitudes (0.64, gemiddeld positief effect). Voor het veranderen van de houding van leerkrachten in de richting van inclusief onderwijs, blijken meer gestructureerde langetermijnprogramma’s nodig. Sommige programma’s omvatten alleen theorie, andere programma’s integreren ook praktijkervaringen. Programma’s waarin praktijkervaringen werden geïntegreerd in combinatie met theorie (bijvoorbeeld directe interactie met leerlingen met SOB), bleken effectiever in het verbeteren van de houding en vaardigheden van leerkrachten. Daarnaast stelden de onderzoekers vast dat de duur van de programma’s varieert. De kortste programma’s duurden slechts 200 minuten terwijl de langere programma’s zo’n 56 uur duurden. Slechts twee onderzoeken omvatten echter vervolgactiviteiten om de impact op de lange termijn te monitoren. Deze langdurige trainingen met follow-up sessies bleken ook effectiever te zijn dan kortetermijnprogramma’s. Tot slot bleken programma’s die zich richten op SOB (bijvoorbeeld gedragsproblemen of visuele beperkingen), effectiever dan programma’s die zich richten op inclusie van alle verschillende onderwijsbehoeften.

- **Lindner, Schwab, Emara, & Avramidis (2023)**

De focus van deze systematische review is de houding van basisschoolleerkrachten ten opzichte van inclusief onderwijs. De kernvraag is of deze leerkrachten positief staan tegenover de inclusie van alle leerlingen. Deze studie onderzoekt daarbij de factoren die de houding van leerkrachten beïnvloeden. De houding van leerkrachten wordt bijvoorbeeld sterk beïnvloed door het type beperking van de leerling (positiever t.o.v. fysieke beperking of milde cognitieve uitdagingen, negatiever t.o.v. gedragsproblemen of ernstige verstandelijke beperkingen). Gebrek aan middelen, training, en ondersteuning zijn veelvoorkomende zorgen. Leerkrachten die toegang hebben tot ondersteuning en training tonen over het algemeen meer bereidheid om inclusief onderwijs te omarmen. Positieve houdingen ontwikkelen zich vaak naarmate leerkrachten meer training en praktische ervaring opdoen. Training gericht op inclusief onderwijs is cruciaal om de effectiviteit en acceptatie ervan te vergroten.

- **Norwich, Benham-Clarke, & Goei (2020)**

De auteurs onderzoeken wat Lesson Study en Lesson Study gerelateerde praktijken kunnen betekenen voor leerlingen met SOB en voor inclusief onderwijs.

Lesson Study is een collaboratieve vorm van professionele ontwikkeling die gericht is op het verbeteren van onderwijspraktijken door middel van reflectieve samenwerking tussen leerkrachten. Het Lesson Study programma doorloopt herhaaldelijk (meestal 3 keer) een iteratieve cyclus van vier fasen. Ten eerste is er de studiefase: het team van leerkrachten (en in het kader van inclusief onderwijs eventueel 'significant others' zoals therapeuten, psychologen, ondersteuners, ...) verzamelt en analyseert professionele en evidence-informed kennis die relevant is voor de focus van de Lesson Study-cyclus. Ze identificeren uitdagingen omtrent leerlinguitkomsten en formuleren een centrale onderzoeksvraag. Vervolgens ontwerpen de deelnemers in de planningsfase een gedetailleerde onderzoeksles om de centrale onderzoeksvraag aan te pakken. Ze stellen daarbij een lesplan op dat gericht is op de leerbehoeften van geselecteerde casusleerlingen en overwegen hoe verschillende didactische benaderingen kunnen worden toegepast. Vervolgens wordt de geplande onderzoeksles uitgevoerd in de uitvoeringsfase. Eén leerkracht uit het team geeft les, de andere teamleden observeren met specifieke aandacht voor het leren en het gedrag van de casusleerlingen. Tot slot volgt de reflectie- en reviewfase waarin de verzamelde observatie-, interview- en vragenlijstgegevens worden geanalyseerd en de effectiviteit van de les wordt geëvalueerd. Het team beantwoordt de onderzoeksvraag via bewijzen uit de observatie. Nieuwe inzichten worden geïntegreerd in de volgende onderzoeksles, wanneer de cyclus wordt herhaald.

Naast Lesson Study zelf, worden ook Lesson Study gerelateerde praktijken van professionele ontwikkeling onderzocht: professionele leergemeenschappen, co-teaching, action research, professionele samenwerking, coaching voor leerkrachten en problem solving groups.

De auteurs concluderen dat Lesson Study de kennis en vaardigheden van leerkrachten vergroot in het aanpassen van onderwijsstrategieën aan de diverse behoeften van leerlingen. Door de focus op samenwerking en reflectie maken leerkrachten gemakkelijker de brug tussen theoretische inzichten uit de literatuur en de praktijk. En bovendien bevordert Lesson Study de samenwerking tussen leerkrachten uit het gewoon onderwijs en leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs/specialisten uit het buitengewoon onderwijs (bijvoorbeeld therapeuten, psychologen, andere ondersteuners...). Het bewijs van effecten op leerlinguitkomsten is beperkt, de effecten worden vooral indirect waargenomen via beter op onderwijsbehoeften afgestemde lessen en verhoogde betrokkenheid bij vooral de casusleerlingen.

- **Van Mieghem, Verschueren, Petry, & Struyf (2020)**

Deze studie analyseert binnen bestaande reviews over inclusief onderwijs (1) welke thema's rond inclusief onderwijs reeds werden onderzocht via reviews, (2) wat we hieruit kunnen leren voor de praktijk en (3) welke research gaps rond inclusief onderwijs er nog zijn.

Wat betreft punt 1, komen er 5 thema's naar voren in de reviews: (1) attitudes t.a.v. inclusief onderwijs, (2) professionalisering van leraren rond inclusief onderwijs, (3) onderwijspraktijken ten gunste van inclusief onderwijs en (4) participatie van leerlingen met SOB en (5) methodologische aspecten bij het uitvoeren van onderzoek rond inclusief onderwijs.

Wat betreft punt 2, duidt het artikel aan dat professionalisering van leraren over evidence-informed praktijken voor inclusief onderwijs die leiden tot succeservaringen bij leraren wat betreft inclusief onderwijs vitaal zijn voor een succesvolle implementatie van inclusief onderwijs.

Wat betreft punt 3, worden er meerdere research gaps geïdentificeerd wanneer gekeken wordt naar de weerhouden artikels:

Input: onderzoek ontbreekt over de attitudes van leerlingen met SOB en schoolleiders t.a.v. inclusief onderwijs; onderzoek ontbreekt over professionalisering voor leraren op de werkplek (bijvoorbeeld via professionele leergemeenschappen met leraren uit het buitengewoon onderwijs of co-teachers) (onderzoek over professionaliseringsprogramma's buiten de werkplek is wel aanwezig); onderzoek ontbreekt over financiële middelen en infrastructuur voor inclusief onderwijs, maar mogelijk wordt dergelijke input wel meegenomen in nationale of internationale rapporten die niet geïnccludeerd werden in deze studie.

Proces: regio- of schoolgebonden praktijken kwamen maar weinig aan bod, terwijl ondersteuning via instructie in de klas vaker aan bod kwamen. Mogelijk komen de meer regio- of schoolgebonden praktijken in rapporten voor die niet geïnccludeerd werden in deze studie.

Output: 'academische participatie' van leerlingen met SOB wordt slechts in 2 studies opgenomen, terwijl 'sociale participatie' in 8 studies werd opgenomen.

b) Samenvatting bij input literatuur uit bouwsteen 7 'professionalisering en ondersteuning'

De studie van Kurniawati (2014) en Lindner (2023) en collega's duiden op het belang van training in functie van het implementeren inclusief onderwijs, meer bepaald in functie van het ontwikkelen van een positieve houding t.a.v. inclusief onderwijs. Via training kunnen leraren meer ervaringen opdoen met leerlingen met SOB en aldus ook meer succeservaringen met deze leerlingen opdoen (Kurniawati et al., 2014; Lindner et al., 2023; Van Mieghem et al., 2018), hetgeen cruciaal is voor het bewerkstelligen van inclusief onderwijs (Van Mieghem et al., 2018). Norwich en collega's (2020) vinden indirecte evidentie dat de methode van Lesson Study een gepaste manier van professionalisering is om de kennis en vaardigheden van leerkrachten te vergroten wat betreft het aanpassen van onderwijsstrategieën aan de diverse behoeften van leerlingen.

Deze nadruk op het belang van professionalisering zagen we ook in de literatuur rond bouwsteen 1 'krachtige leeromgeving' meer specifiek in functie van het creëren van een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen (o.m. in functie van evaluatie en feedback (Abd Halim et al., 2024), het gebruiken van digitale leermiddelen (Boon et al., 2021) en het gebruiken van co-teaching (Rytivaara et al., 2024)).

1.2.3.8 Resultaten bouwsteen 8 ‘samenwerking tussen actoren’

Er werden geen artikels weerhouden waar bouwsteen 8 ‘samenwerking tussen actoren’ als kernthema centraal stond. De samenwerking tussen actoren komt wel duidelijk aan bod in het artikel van Finkelstein (2021) en Lindner (2020) en collega’s. Zij stellen dat samenwerking en teamwork cruciaal zijn om onderwijs voor alle leerlingen mogelijk te maken. Ze doelen hierbij op de samenwerking tussen leraren, met specialisten, ouders en andere professionals om beter in te spelen op de behoeften van leerlingen.

Heel wat interventiestudies duiden daarnaast op het belang van een schoolbrede aanpak, waarbij ook ouders en mensen uit de ruimere schoolomgeving betrokken worden (bijvoorbeeld Meuser et al., 2023). Het artikel over Lesson Study tikt ook zijdelings aan op bouwsteen 8 aangezien dit een methode is waarbij leraren in team zichzelf professionaliseren (Norwich et al., 2020).

1.2.3.9 Resultaten bouwsteen 9 ‘risico- en beschermende factoren’

In deze tekst vinden jullie onze resultaten voor bouwsteen 9 ‘risico- en beschermende factoren’. Eerst geven we een overzichtstabel van de studies waarin bouwsteen 9 centraal staat (Tabel 1.10), vervolgens geven we een samenvatting per artikel, waarna we een artikeloverstijgende conclusie geven.

Tabel 1.10. Samenvattende tabel van studies die in hoofdzaak aantikken op bouwsteen 9 ‘risico- en beschermende factoren’

Auteur en jaar	Methodologie	Focus van artikel	Doelgroep	Conclusie
Domingo-Martos, Domingo-Segovia, & Pérez-García (2024)	Systematische review van 79 artikels (2002-2020). Theoretische insteek, narratieve rapportering.	Het onderzoek focust op wetenschappelijke literatuur over inclusief onderwijs vanuit een social justice-perspectief, om processen van uitsluiting en dualiteit binnen een schoolomgeving te onthullen.	Kleuteronderwijs, lager onderwijs, secundair onderwijs	De onderzoekers staan stil bij 3 thema’s (1) een review en uitbreiding van het concept inclusief onderwijs, (2) drempels en hefboomen voor verbetering en (3) analysemethodologieën die gebruik maken van de context om de situatie te begrijpen.
Freeman & Simonsen (2015)	Systematische review van 25 artikels van (1964-2011). Empirische insteek, narratieve rapportering.	Impact van beleids- en praktijkinterventies op het percentage leerlingen dat vroegtijdig de school verlaat of het onderwijsniveau met vrucht beëindigt.	Lager en secundair onderwijs	De auteurs concluderen dat er een breed scala aan interventies beschikbaar is om schooluitval te verminderen. Het artikel stelt echter vast dat er onvoldoende aandacht is voor geïntegreerde en langdurige interventies.
Kurowski, Černý, & Trapl (2022).	Systematische review van 27 studies (2017-2020). Empirische	Dit artikel focust op drempels voor inclusief onderwijs in het lager onderwijs: welke drempels zijn er tot inclusief onderwijs	Alle leerlingen in het lager onderwijs	De onderzoekers zoomen in op discrepanties tussen wetgeving en praktijk, drempels bij het lesgeven, drempels bij het

	insteek, narratieve rapportering.	in het lager onderwijs, wat weten we over deze drempels en hoe kunnen we de drempels verminderen?		samenwerken tussen verschillende professies en lacunes in de wetenschappelijke literatuur.
Msambwa Daniel, Lianyu, & Antony, (2024).	Systematische review van 165 artikels (2013-2023). Theoretische en empirische insteek, narratieve rapportering.	De studie focust op het begrijpen van de persoonlijke, gedrags- en omgevingsfactoren die de deelname van meisjes aan STEM-vakken beïnvloeden, met behulp van feministische en intersectionaliteitstheorieën.	Meisjes in STEM richtingen over alle onderwijsniveaus heen: basisonderwijs, secundair onderwijs en hoger onderwijs.	Risicofactoren bevinden zich enerzijds op persoonlijk vlak en op vlak van gedrag (minder interesse voor STEM, minder motivatie, minder zelfvertrouwen, minder gevoel van zelfeffectiviteit in STEM-vakken, enzovoort). De meeste studies in deze review wijzen echter op risicofactoren in de omgeving (stereotypen en rolmodellen maken dat meisjes zich minder geroepen voelen om STEM-richtingen uit te gaan en de leeromgeving die leerlingen ondersteunt stuurt meisjes soms minder in de richting van STEM).

a) Samenvatting per artikel binnen bouwsteen 9 ‘risico- en beschermende factoren’

- **Domingo-Martos, Domingo-Segovia, & Pérez-García (2024)**

Het onderzoek focust op kenmerken van wetenschappelijke literatuur over inclusief onderwijs en social justice, en destilleert thema’s in deze literatuur over de aanpakken, cruciale elementen en kenmerken, vooruitgang en beperkingen in inclusief onderwijs.

De onderzoekers staan stil bij 3 thema’s (1) een review en uitbreiding van het concept inclusief onderwijs (namelijk naar een meer alternatieve, emancipatorische en transformatieve visie op inclusie waarbij inclusie breed wordt gezien in het kader van toenemende diversiteit en sociale rechtvaardiging), (2) drempels en hefbomen voor verbetering, vooral gerelateerd aan professionalisering, cultuur en essentiële ondersteunende structuren in onderwijsbeleid (waarbij studies duiden op een nood aan meer volhardendheid, ethiek en professionele aanpak om leren en inclusie meer effectief te maken, bijvoorbeeld via het uitbreiden van het sociaal kapitaal, nieuwe lesmethoden, nieuwe leeromgevingen en het bouwen van culturele relaties om inclusie te ondersteunen; ze zien hierbij de aanhoudende drempels als een sociaal geconstrueerd proces) en (3) analysemethodologieën die gebruik maken van de context om de situatie te begrijpen, waarbij niet alleen gekeken wordt naar leerkrachtkenmerken (zoals opleiding, betrokkenheid, sensitiviteit en attitude) en (geïsoleerde) redelijke aanpassingen, maar ook ruimer naar de context op klas-, school en beleidsniveau, bestaande samenwerkingsverbanden binnen deze context en met ouders, andere professionelen en administratieve diensten.

- **Freeman & Simonsen (2015)**

De auteurs concluderen dat er een breed scala aan interventies beschikbaar is om schooluitval te verminderen. Vijf verschillende componenten worden onderscheiden in deze interventies:

academische ondersteuning, gedragsmatige ondersteuning, ondersteuning van het naar school komen, ondersteuning bij studeervaardigheden, en ondersteuning bij schoolorganisatorische of structurele veranderingen. Deze interventies variëren van schoolbrede programma's tot gerichte ondersteuning voor risicoleerlingen. Gemeenschappelijke kenmerken van effectieve interventies zijn onder meer meervoudige risicofactoren aanpakken, vroegtijdige identificatie van leerlingen met risico, en een combinatie van gedragsmatige en academische ondersteuning.

Het artikel stelt echter vast dat er onvoldoende aandacht is voor geïntegreerde en langdurige interventies. Veel huidige interventies zijn gericht op kortetermijnoplossingen of beperken zich tot één component van schooluitval, zoals academische prestaties of gedrag. Daarnaast benadrukken de auteurs het belang van een meer systemische aanpak, waarbij schoolbrede structuren zoals meervoudige interventieniveaus (multitiered system) worden gebruikt om leerlingen beter te ondersteunen. Langdurige opvolging en ondersteuning is nodig om blijvende resultaten te garanderen.

Ten slotte pleiten de auteurs voor meer onderzoek naar interventies op systeemniveau die rekening houden met zowel beleid als praktijk om een effectiever en meer samenhangend schooluitvalbeleid te bevorderen.

- **Kurowski, Černý, & Trapl (2022)**

Dit artikel focust op drempels voor inclusief onderwijs in het lager onderwijs: welke drempels zijn er tot inclusief onderwijs in het lager onderwijs, wat weten we over deze drempels en hoe kunnen we de drempels verminderen? Inclusief onderwijs wordt hierbij breed gezien als de inclusie van alle leerlingen in het gewoon onderwijs. De onderzoekers vinden 4 types van drempels voor succesvol inclusief onderwijs:

- systemische drempels, namelijk inconsistenties tussen wetgeving en praktijk. Praktijken komen nog niet tegemoet aan de gedachtegang van de Salamanca-verklaring (dat als streefdoel heeft dat alle leerlingen met SOB toegang hebben tot gewoon onderwijs). We missen de mechanismes om de implementatie van de Salamanca-verklaring realiseerbaar te maken.
- drempels bij het personeel: leraren en andere onderwijsactoren zijn niet voorbereid om daadwerkelijke inclusie te realiseren. Deze drempel kan relatief makkelijk opgeheven worden via kwaliteitsvol onderwijs met voldoende financiering en ondersteuning voor het onderwijzend personeel.
- transdisciplinariteit: om inclusief onderwijs te kunnen realiseren moeten verschillende specialisten samenwerken. Hierbij is het belangrijk dat al deze specialisten aanwezig zijn op de school én dat deze wederzijds samenwerken. We zien echter nog steeds moeilijkheden in het samenwerken tussen professionals van verschillende disciplines.
- drempels in onderzoek: hoewel er reeds veel onderzoek gedaan werd naar drempels bij inclusief onderwijs, blijft er een gebrek aan onderzoek dat vertrekt van brede concepten en theorieën rond inclusief onderwijs. Meer algemene resultaten die enten naar strategische raamwerken of modellen en coherente theorieën, zou kunnen leiden tot meer effectieve maatregelen om tegemoet te komen aan de drempels.

- **Msambwa Daniel, Lianyu, & Antony, (2024)**

De studie verdiept zich in de factoren die maken dat meisjes in alle onderwijsniveaus zich minder engageren voor STEM-richtingen dan jongens. Risicofactoren bevinden zich daarbij enerzijds op persoonlijk vlak en op vlak van gedrag (minder interesse voor STEM, minder motivatie, minder zelfvertrouwen, minder gevoel van zelfeffectiviteit in STEM vakken, enzovoort). De meeste studies in deze review wijzen echter op risicofactoren in de omgeving: stereotypen en een gebrek aan rolmodellen maken dat meisjes zich minder geroepen voelen om STEM-richtingen uit te gaan en schoolteams stimuleren meisjes soms minder naar een STEM richting toe. Het identificeren en categoriseren van studies in deze risicofactoren, deden de auteurs vanuit *feminist intersectionality theories*. Deze theorieën wijzen eveneens op de genderongelijkheid in onderwijs, in deze studie binnen STEM-richtingen. De intersectionaliteit wijst op de samenhang tussen verschillende factoren die samen uitdagingen vormen voor meisjes om zich op STEM-richtingen te focussen. Deze uitdagingen hebben volgens de principes van intersectionaliteit niet louter te maken met gender, maar met de samenhang tussen gender, socio-economische status, ras, en andere factoren. Voor meisjes met een niet-geprivilegieerde afkomst is het dus nog moeilijker om voluit voor STEM te kiezen. Deze studie benoemt enkele beschermende factoren binnen BBZ om deze ongelijkheid in STEM-richtingen tegen te gaan:

- Hands-on STEM ervaringen en diverse rolmodellen om de zelfeffectiviteit en interesse van alle leerlingen te prikkelen
- Een ondersteunend beleid en een ondersteunende leeromgeving die stereotypen tegengaat en meisjes van jongs af aanmoedigt voor STEM
- Betrokkenheid van ouders en gemeenschap om de percepties rond STEM te doen keren (STEM is wél iets voor meisjes) en om diverse rolmodellen te betrekken die werken in wetenschap en technologie.

b) Samenvatting input uit literatuur bij bouwsteen 9 ‘risico- en beschermende factoren’

De artikels van Kurowski (2022) en Domingo-Martos (2024) duiden beiden op systemische drempels bij het realiseren van inclusief onderwijs voor alle leerlingen. Ze wijzen hierbij naar het onderwijsbeleid dat niet altijd consistent is met de visie op inclusief onderwijs. Daarnaast duiden ze op drempels bij het personeel, waarbij ze doelen op onvoldoende training en professionalisering van onderwijspersoneel i.f.v. inclusief onderwijs.

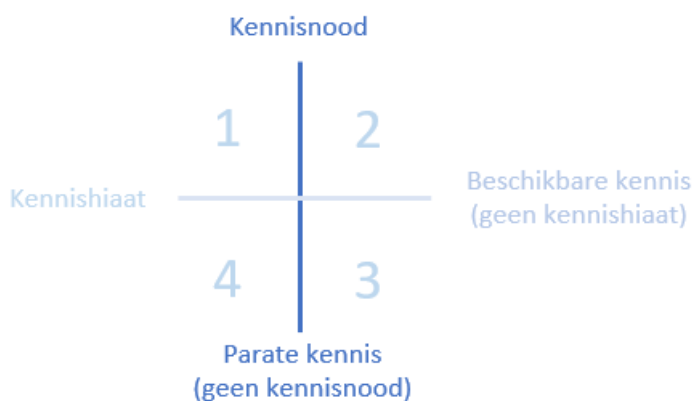
Het artikel van Kurowski en collega’s (2022) alsook verschillende artikels over interventiestudies (Meuser et al., 2023; Msambwa et al., 2024) duiden op het belang van samenwerking tussen verschillende actoren en een systemische aanpak in functie van het realiseren van een BBZ en VZ. Het is hierbij gemakkelijk als de verschillende actoren fysiek aanwezig zijn op de school. Echter, ook dan blijft deze samenwerking een uitdaging.

Het artikel van Freeman en collega’s (2015) duidt hierbij aansluitend op het belang om interventies voldoende te integreren in de schoolwerking, maar ook om de interventies voldoende langdurig te implementeren, hetgeen in lijn ligt met de resultaten van Meuser et al. (2023).

2. DEELSTUDIE 2: VRAGENLIJSTONDERZOEK

2.1 Methodologie

Het onderzoeksdoel bij deelstudie 2 was het identificeren van parate kennis en kennisnoden rond brede basiszorg (BBZ) en verhoogde zorg (VZ) in het werkveld (zie Figuur 2.1). Daarbij waren we ook geïnteresseerd in hoe diverse onderwijsactoren kennis opdoen en wensen op te doen rond thema's binnen de BBZ en VZ. Hiertoe organiseerden we een bevraging. Achtereenvolgens bespreken we de deelnemers, de vragenlijst, het verloop van de dataverzameling en de analyse methode.



Figuur 2.1: Focus raster Deelstudie 2

2.1.1 Deelnemers

De beoogde steekproef was een groep van 30 experten rond BBZ en VZ, volgens volgende inclusiecriteria:

- minimum 5 jaar ervaring in het onderwijs;
- kennis van onderwijsbehoeften en redelijke aanpassingen;
- kennis van relevante kaders m.b.t. BBZ en VZ of professionalisering gevolgd rond BBZ en VZ in de afgelopen 5 jaar.

Hierbij streefden we naar een evenwichtige verdeling van deelnemers uit verschillende onderwijsniveaus, onderwijsnetten en functies. Het doel was daarbij om 30 experten te verzamelen waaronder acht zorgactoren (zorgcoördinatoren en zorgleraren (voor het basisonderwijs) en leerlingenbegeleiders (voor het secundair onderwijs)), acht leerkrachten, vier directies van scholen, zes pedagogisch begeleiders, twee leerondersteuners of hoofden van leersteuncentra en twee hoofden van CLB's. Bij de actoren die werken op een school streefden

we naar een evenwichtige verdeling wat betreft de verstedelijkingsgraad van scholen (gelegen in een centrumstad of niet-centrumstad). Voor actoren in het secundair onderwijs, beoogden we ook een spreiding in de finaliteiten. Op deze manier kregen uiteenlopende perspectieven en standpunten een plaats.

De wervingsprocedure was verschillend naargelang het profiel van de deelnemers. Om geschikte leraren, zorgcoördinatoren, zorgleraren, leerlingenbegeleiders en directies van scholen te vinden, lanceerden we een brede oproep via sociale media. Geïnteresseerde experts vulden een office formulier in met vragen over hun functie, onderwijsniveau, school van tewerkstelling, aantal jaren ervaring binnen het onderwijs en hun ervaring rond BBZ en VZ. Op deze manier meldden 36 potentiële deelnemers zichzelf aan, met een onevenwichtige verdeling over de profielen. Hiervan werden 22 potentiële deelnemers die voldeden aan onze inclusiecriteria geselecteerd voor deelname.

Om pedagogische begeleiders te rekruteren, spraken we de hoofden van pedagogische begeleidingsdiensten aan. We vroegen hen om één naam aan te leveren van een pedagogische begeleider met expertise in BBZ en VZ in het basisonderwijs en één met dergelijke expertise in het secundair onderwijs. In onze zoektocht naar leerondersteuners of hoofden van leersteuncentra met expertise in de BBZ en VZ in het basisonderwijs en secundair onderwijs, spraken we – rekening houdend met een spreiding over de onderwijsnetten - ad random leersteuncentra in Vlaanderen aan met de vraag naar deelname van het hoofd of een ondersteuner werkzaam in het betreffende ondersteuningscentrum. In onze zoektocht naar hoofden van CLB's spraken we directeurs van de permanente ondersteuningscel van de verschillende onderwijsnetten aan. Binnen de ontvangen namen van potentiële deelnemende pedagogische begeleiders, leerondersteuners of hoofden van leersteuncentra en hoofden van CLB's selecteerden we experts met het oog op een spreiding in onderwijsniveau en onderwijsnet.

Aanvullend zochten we potentiële deelnemers die voldeden aan onze inclusiecriteria binnen ons eigen netwerk, via navraag bij Leerpunt en via informatie en contactgegevens die we vonden op schoolwebsites. Daarbij hadden we aandacht voor ontbrekende profielen om de vooropgestelde evenwichtige verdeling van deelnemers te bereiken (zie hoger). Op deze manier selecteerden we 44 experts in de BBZ en VZ die hun deelname aan ons bevestigden. Na het vragenlijstonderzoek hadden we een uitval van vier deelnemers, waardoor we eindigden met 40 deelnemende experts voor deze onderzoeksfase. In tabel 2.1 geven we een overzicht van deze deelnemende experts naargelang hun functie, onderwijsniveau, onderwijsnet, (voor de schoolpersoneelsleden) de verstedelijkingsgraad van de school waarin ze werken, en (voor actoren uit het secundair onderwijs) de finaliteit(en) van de doelgroep waarmee ze werken. We lieten een aantal extra experts deelnemen om rekening te houden met mogelijke uitval. De wervingsprocedure startte in de week van 16/09/24 en liep door tot de week van 23/10/24.

Tabel 2.1. Deelnemende experts

	Basisonderwijs	Secundair onderwijs
Zorgcoördinatoren, zorgleraren, leerlingenbegeleiders n = 9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zorgco_basis_GO!_Centrumstad 2. Zorgco_lager_VGO_Niet-centrumstad 3. Zorgco_basis_OGO_Niet-centrumstad 4. Zorglkr_basis_GO!_Niet-centrumstad 5. Zorgco_kleuter_VGO_Niet-centrumstad 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Graadcoördinator_GO!_Niet-centrumstad_alle finaliteiten 7. Llbg!_VGO_Niet-centrumstad_Doorstroomfinaliteit 8. Llbg!_VGO_Niet-centrumstad_Doorstroomfinaliteit 9. Llbg!_VGO_Niet-centrumstad_Doorstroomfinaliteit
leraren n = 9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lkr_lager_VGO_Niet-centrumstad 2. Lkr_lager_VGO_Niet-Centrumstad 3. Lkr_lager_OGO_Centrumstad 4. Lkr_lager_VGO_Centrumstad 5. Lkr_kleuter_VGO_Niet-centrumstad 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Lkr_VGO_Centrumstad_Doorstroomfinaliteit 7. Lkr_VGO_Niet-centrumstad_Doorstroom-finaliteit 8. Lkr_GO!_Niet-centrumstad_Doorstroom en dubbele finaliteit 9. Lkr_OGO_Centrumstad_Doorstroomfinaliteit
directeurs n = 7	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dir_lager_OGO_Niet-Centrumstad 2. Dir_basis_OGO_Niet-Centrumstad 3. Dir_basis_OGO_Niet-Centrumstad 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Dir_VGO_Niet-centrumstad_alle finaliteiten 5. Dir_VGO_Centrumstad_Doorstroomfinaliteit 6. Dir_GO!_Centrumstad_alle finaliteiten 7. Dir_VGO_Centrumstad_alle finaliteiten
pedagogisch begeleiders n = 7	<ol style="list-style-type: none"> 1. PB_basis_VGO 2. PB_basis_OGO (OVSG) 	<ol style="list-style-type: none"> 3. PB_basis- en secundair VGO (FOPEM) 4. PB_basis- en secundair_VGO 5. Hoofd PBD_basis- en secundair_GO! 6. PB_secundair_OGO (POV)_alle finaliteiten 7. PB_secundair_VGO_doorstroomfinaliteit
Leerondersteuners n = 6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leerondersteuner_GO!_Niet-Centrumstad 2. Leerondersteuner_VGO_Centrumstad 3. Leerondersteuner_VGO_Centrumstad 4. Leerondersteuner_VGO_Centrumstad 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Leerondersteuner_VGO_Niet-Centrumstad_alle finaliteiten 6. Leerondersteuner_GO!_Centrumstad_arbeidsmarkt en dubbele finaliteit en OKAN
hoofden van CLB's n = 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hoofd CLB GO! 2. Coördinator Vrij CLB 	

Afkortingen functies: Zorgco = zorgcoördinator, zorglkr = zorgleerkracht, llbg! = leerlingenbegeleider, lkr = leerkracht, dir = directeur, pb = pedagogische begeleider, pbd = pedagogische begeleidingsdienst
Afkortingen onderwijsnetten: GO! = gemeenschapsonderwijs, OGO = officieel gesubsidieerd onderwijs, VGO = vrij gesubsidieerd onderwijs

2.1.2 Het verloop van de dataverzameling

Op 18 oktober 2024 ontvingen 44 experts de link naar de online bevraging. Deelnemende experts konden de vragenlijst pas starten nadat ze de *informed consent* ondertekenden. De bevraging verliep individueel en online om onderlinge beïnvloeding te vermijden. Tabel 2.2 geeft een overzicht van de respons van het vragenlijstonderzoek, alsook de gemiddelde invulduur van de deelnemers.

Tabel 2.2. Respons vragenlijstonderzoek

	Experten die de vragenlijst ontvingen	Volledig ingevulde vragenlijsten	Uitval	Gemiddelde invulduur
Leraren	10	9	1	58 min.
Zorgactoren	12	9	3	58 min.
Directies	7	7	0	1 uur
Pedagogisch begeleiders	7	7	0	1 uur
Leerondersteuners	6	6	0	38 min.
Hoofden van CLB	2	2	0	55 min.
totaal	44	40	4	55 min.

Twintig deelnemers vulden de bevraging binnen vijf werkdagen in. Op 25 oktober 2024 werd een herinneringsmail verstuurd naar de deelnemers die de vragenlijst nog niet invulden. Negen deelnemers vulden de vragenlijst in tijdens de herfstvakantie. Op 5 november 2024 werd een laatste herinneringsmail verstuurd, die maakte dat nog eens negen deelnemers de vragenlijst volledig invulden. Potentiële deelnemers die nog niets lieten weten na deze laatste herinneringsmail, werden telefonisch gecontacteerd op 8 november 2024. In het geval de deelnemers telefonisch niet bereikbaar waren, kregen ze een Whatsapp bericht met een laatste reminder. Dat leverde nog twee extra deelnemers op. In totaal vulden 40 van de 44 deelnemers de vragenlijst in (Tabellen 2.1 en 2.2). Bijgevolg hadden we een uitval van vier deelnemers, maar behaalden we toch de doelstelling van minstens 30 experts, alsook onze subdoelstellingen per profiel met een vrij evenredige verdeling over onderwijsniveaus, onderwijsnetten, verstedelijkingsgraad en finaliteiten. De deelnemers hadden gemiddeld 55 minuten nodig om de vragenlijst volledig in te vullen.

2.1.3 De vragenlijst

De vragenlijst peilde naar parate kennis en kennisnoden rond BBZ en VZ in het werkveld. Hiertoe formuleerden we open vragen naar verschillende thema's gerelateerd aan de bouwstenen binnen de BBZ en VZ. Meer concreet bevroegen we rond een aantal thema's binnen de BBZ en VZ hoe de deelnemers dit vanuit hun huidige functie doorgaans aanpakten of stimuleerden.

Niet alle deelnemers dienden alle vragen in te vullen. Tabel 2.3 geeft een overzicht van welke deelnemers over welke thema's vragen aangeboden kregen. De paragrafen onder de tabel gaan verder in op deze thema's.

Tabel 2.3. Overzicht van vraagitems per deelnemersprofiel

	1	2	3	4	5	6
Cluster 1 BBZ - krachtige leeromgeving (thema 1-7)	X		X	X		
Cluster 2 BBZ - elke leerling goed en systematisch opvolgen (thema 8-9)	X	X	X	X		
Cluster 3 BBZ - sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden (thema 10-11)	X	X	X	X		
Cluster 4 VZ (thema 12-15)	X	X	X	X	X	X
Cluster 5 BBZ en VZ op schoolniveau (thema 16-17)		X	X	X	X	

(1) Leraren, (2) zorgactoren op school, (3) directies van scholen, (4) pedagogische begeleiders, (5) (hoofden van) leerondersteuners, (6) hoofden van CLB's

De thema's binnen de BBZ gerelateerd aan bouwsteen 1 'krachtige leeromgeving' waren (1) rekening houden met de beginsituatie van leerlingen bij het realiseren van de leerplandoelen, (2) de instructie en lesactiviteiten, inclusief differentiatie, (3) een efficiënte klasorganisatie en -management, (4) een effectieve selectie en gebruik van didactisch materiaal, (5) feedback, (6) evaluatie en (7) metacognitieve vaardigheden en zelfregulerend leren. De volgende bevroegde thema's binnen de BBZ waren gerelateerd aan bouwsteen 3 'systematische opvolging', namelijk (8) het systematisch opvolgen van het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen en (9) aan de slag gaan met deze bekomen informatie. De laatste twee thema's binnen de BBZ gingen over bouwsteen 2 'de sociaal-emotionele ontplooiing en het welbevinden van leerlingen', namelijk (10) de sociaal-emotionele ontplooiing van alle leerlingen en (11) het welbevinden van alle leerlingen.

De thema's binnen de VZ leunden aan bij bouwsteen 4 'beeldvorming', bouwsteen 5 'redelijke aanpassingen kiezen, evalueren en aanpassen' en bouwsteen 8 'samenwerking tussen actoren', namelijk (12) de beeldvorming van de onderwijsbehoeften van de leerling, (13) redelijke aanpassingen, (14) de betrokkenen bij de gesprekken over de VZ, (15) het opvolgen en evalueren van de effecten van de VZ. Hierbij vroegen we aan de deelnemers om hun aanpak bij de VZ te omschrijven bij een concrete leerling met specifieke onderwijsbehoeften.

We bevroegen daarnaast ook (16) de schoolbrede aanpak wat betreft de BBZ en (17) de schoolbrede aanpak wat betreft de VZ, hetgeen verband houdt met bouwsteen 6 'beleid en visie'.

Na een inhoudelijke cluster van vragen naar hun aanpak bij de omschreven thema's volgden vervolgvragen die peilden naar (a) een bron die hen inspireerde om de omschreven aanpak toe te passen, (b) informatie die de deelnemers mogelijk nog misten m.b.t. de betreffende thema's, (c) hoe zij deze informatie graag zouden verkrijgen en (d) een mogelijke andere aanpak dan omschreven waarop de deelnemer bijdraagt aan de BBZ of de VZ. Dit leunde aan bij de bouwsteen 7 'professionalisering van en ondersteuning voor het schoolteam' en bouwsteen 8 'samenwerking tussen actoren'.

In een afsluitende vraag werd gepeild naar eventuele andere ontbrekende kennis rond BBZ en VZ die de deelnemer nog niet had kunnen meegeven via de vragenlijst. Doorheen de antwoorden op al deze vragen konden risico- en beschermende factoren naar voren komen (bouwsteen 9).

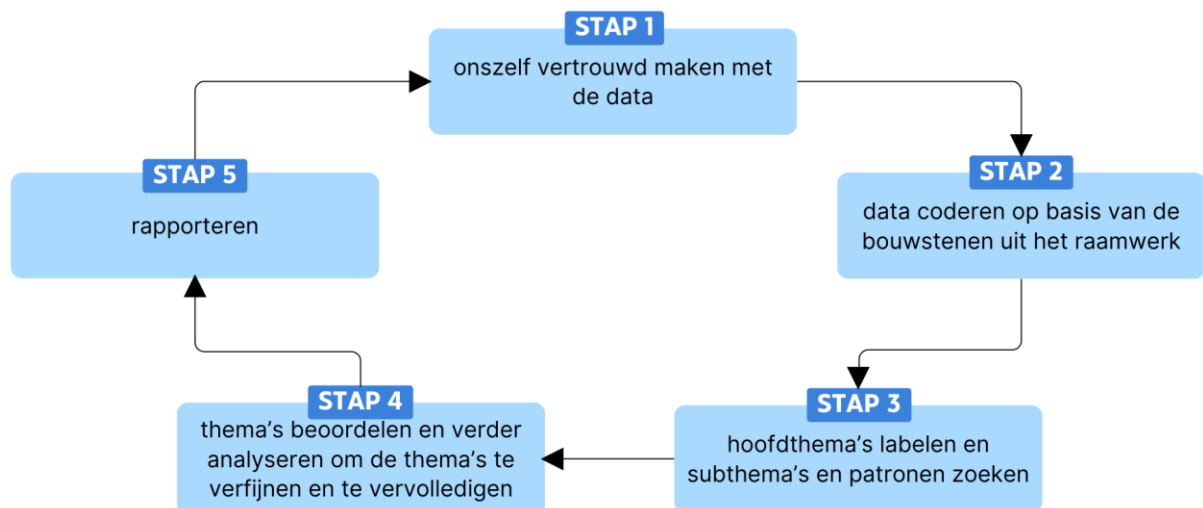
2.1.4 De analyse

Het doel van het vragenlijstonderzoek was om parate kennis en kennisnoden rond BBZ en VZ te identificeren. We kozen daarbij voor een thematische analyse van de antwoorden uit het vragenlijstonderzoek, zoals beschreven door Braun en Clarke (2006, p. 79): “*Thematic analysis is a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data. It minimally organizes and describes the data set in (rich) detail.*”

Thematisch analyseren is een iteratief proces waarbij de data herhaaldelijk worden doorlopen in functie van een systematische codering en het identificeren van thema's. Braun en Clarke (2006, p. 82) definiëren een ‘thema’ als volgt: “*A theme captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of patterned response or meaning within the data set. [...] The ‘keyness’ of a theme is not necessarily dependent on quantifiable measures, but rather on whether it captures something important in relation to the overall research question.*” Met andere woorden, we doorliepen de data herhaaldelijk om thema's te identificeren die iets belangrijks vatten in de data, in functie van de onderzoeksvraag.

Eenzijds benaderden we de data deductief. Daarbij vertrokken we voor de afbakening van thema's top-down vanuit het raamwerk met bouwstenen voor BBZ en VZ (zie onderzoeksfase 1). Over alle vragenlijsten heen gingen we op zoek naar thema's en patronen die aansloten bij de bouwstenen uit het raamwerk. Anderzijds benaderden we de data inductief, doordat we ruimte lieten om bottom-up aanpassingen te doen aan de thema's die werden afgebakend en om subthema's te identificeren. Voor het coderen van de data en het labelen van hoofd- en subthema's, werd gebruik gemaakt van de het softwareprogramma NVivo.

Figuur 2.2 toont het iteratieve proces van thematisch analyseren in vijf stappen, beschreven door Braun en Clarke (2006), zoals ze werden toegepast in dit onderzoek.



Figuur 2.2. Het iteratieve proces van de thematische analyse, gebaseerd op Braun en Clarke (2006).

De eerste stap in het proces houdt in dat de onderzoekers zichzelf vertrouwd maken met de data door alle beantwoorde vragenlijsten te lezen en te herlezen, en initiële ideeën te noteren.

Vervolgens startten we in stap 2 met het systematisch coderen van de data. Per bouwsteen vertrokken we vanuit de vraag “*Welke kennis is er in verband met BBZ en VZ voor deze bouwsteen?*”. Alle zaken die antwoord boden op deze vraag, kregen codes in Nvivo (activiteiten, methodes, strategieën, maatregelen ...). Hierbij analyseerden we ook hoe vaak deze strategie/actie/methode/maatregel voorkwam en welke actoren deze zaken benoemden. Vervolgens ordenden we ze thematisch. Bovendien werd elke bouwsteen thematisch geanalyseerd over de onderwijsniveaus heen omwille van de vele gemeenschappelijkheden. Wanneer er toch verschillen bleken tussen onderwijsniveaus, werd dit in de tekst benoemd. Op dezelfde wijze gingen we aan de slag voor de vragen “*Hoe deed je deze kennis op (vanuit een boek/artikel/website, door te praten met collega’s, vanuit de opleiding ...)?*” en “*Welke kennis mis je rond BBZ en VZ voor deze bouwsteen?*”

In stap 3 werden de thema’s die we identificeerden opnieuw geordend om te komen tot hoofdthema’s (de bouwstenen) en subthema’s (meerdere inhoudelijke thema’s en patronen binnen elke bouwsteen die werden geclusterd tot subthema’s). Vervolgens toetsten we alle thema’s af aan de data en gingen we nogmaals herhaaldelijk door de dataset om via een diepgaande analyse elk thema te verfijnen en te vervolledigen. Tot slot werd de finale analyse uitgeschreven om de resultaten te rapporteren.

2.2 Resultaten over parate kennis en kennisnoden over BBZ en VZ

Dit hoofdstuk beschrijft per bouwsteen (bouwstenen 1 t.e.m. 7) de resultaten van de thematische analyse van het vragenlijstonderzoek. Alle deelnemers werden steeds eerst bevraagd over hun parate kennis omtrent die bouwsteen, daarna over de bronnen via dewelke ze kennis opdeden over die bouwsteen, vervolgens over de kennis die ze nog missen over die bouwsteen en tot slot over hoe of via welke bron ze graag bijleren over hun kennisnoden.

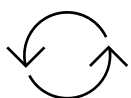
In wat volgt bespreken we per bouwsteen in de BBZ en in de VZ telkens eerst de resultaten wat betreft de parate kennis over de bouwstenen, vervolgens wat betreft de specifieke kennisnoden.

Belangrijk om te vermelden bij de parate kennis rond BBZ en VZ, is dat we deze volledig beschrijven op basis van de antwoorden van de deelnemers aan het vragenlijstonderzoek (zie hoger, paragraaf 2.1.1 Deelnemers). Dat wil in de eerste plaats zeggen dat deze kennis afkomstig is van onderwijsactoren met minstens vijf jaar onderwijservaring en met specifieke expertise omtrent BBZ en VZ. Tegelijkertijd werd de effectiviteit van de onderwijspraktijken en theoretische kennis hieronder beschreven per bouwsteen, niet verder onderzocht. Tot slot werd mogelijks ook niet alle beschikbare kennis gecapteerd: het invullen van de vragenlijst eiste meestal een lange invulduur (zie hoger, Tabel 2.2) en deelnemers gaven regelmatig expliciet aan dat hun beschikbare kennis rond bepaalde thema’s soms teveel was om op te noemen. Deze resultaten geven daarom louter een overzicht van de theoretische en praktische kennis rond BBZ en VZ vanuit de

deelnemende experten. Een eerste bevinding was bovendien dat er bij de parate kennis over de verschillende thema's binnen elke bouwsteen, geen belangrijke verschillen waren tussen de antwoorden van deelnemers uit het basisonderwijs en deelnemers uit het secundair onderwijs of tussen de antwoorden van de verschillende profielen. We bespreken de resultaten daarom samen voor beide onderwijsniveaus en voor alle profielen, en gaan in op verschillen waar zinvol. Een tweede bevinding was dat de parate kennis zowel theoretische kennis bevat (modellen, kaders rond diverse thema's binnen de BBZ en VZ) als praktische kennis (onderwijspraktijken om BBZ en VZ in praktijk te brengen), als administratieve kennis (bijvoorbeeld kennis over het bijhouden van informatie rond BBZ en VZ). Deze bevinding toont aan dat het realiseren van BBZ en VZ niet alleen kennis vraagt over alle (sub)thema's binnen BBZ en VZ, maar ook competenties en vaardigheden om BBZ en VZ in de praktijk te brengen.

Hoewel deelnemers veel parate kennis deelden, deelden ze ook veel kennisnoden. Daarbij was het opvallend dat deelnemers naast kennisnoden ook praktische noden, uitdagingen of bezorgdheden over het in praktijk brengen van BBZ en VZ. Deze zaken werden later opgenomen als spanningsvelden in de Delphi studie (Deelstudie 3: Delphi studie). De bronnen via dewelke deelnemers kennis (willen) opdoen, bespreken we generiek op het einde van dit hoofdstuk vanwege gemeenschappelijke trends doorheen de bouwstenen.

Bouwsteen 6 'beleid en visie', bouwsteen 7 'professionalisering en ondersteuning', bouwsteen 8 'samenwerking tussen actoren' en bouwsteen 9 'risico- en beschermende factoren' doorkruisen de andere bouwstenen 1 tot en met 5. Wanneer deelnemers bij een bouwsteen specifieke informatie gaven over het beleid ervan op schoolniveau, schreven we deze informatie uit in een deelparagraaf '*Schoolbreed beleid*'. De informatie die deelnemers - voornamelijk pedagogisch begeleiders - gaven over professionalisering, geven we steeds aan het einde van de parate kennis over de desbetreffende bouwsteen mee, in een deelparagraaf '*Professionalisering en ondersteuning voor leraren en schoolteams*'.

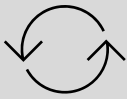


Via deze pictogram blikken we bij het begin van elke bouwsteen terug op de specifieke vragen uit het vragenlijstonderzoek die aan de verschillende deelnemersprofielen werden gesteld. Vervolgens gaan we in op de resultaten op basis van de antwoorden die deelnemers op deze vragen gaven.

2.2.1 Bouwsteen 1: Krachtige leeromgeving

Bouwsteen 1 'krachtige leeromgeving', is een ruime bouwsteen omdat het een koepelbegrip is van zeven verschillende onderdelen. Een krachtige leeromgeving realiseren omvat: (1) rekening houden met de beginsituatie van leerlingen bij het realiseren van de leerplandoelen, (2) de instructie en lesactiviteiten, inclusief differentiatie, (3) een efficiënte klasorganisatie en -management, (4) een effectieve selectie en gebruik van didactisch materiaal, waaronder ook digitaal materiaal (5) feedback, (6) evaluatie en (7) metacognitieve vaardigheden en zelfregulerend leren. Deze zeven onderdelen hebben we bevroegd bij leraren, directeurs en

pedagogisch begeleiders. In wat volgt gaan we in op de resultaten van de bevraging over deze bouwsteen. Onderstaande kader geeft een overzicht met de vragen die werden gesteld over deze thema's.



Wat hebben we bevroegd in bouwsteen 1?

Leraren, directeurs en pedagogisch begeleiders kregen zeven vragen:

(1) “Op welke manier hou je rekening met de **beginsituatie van leerlingen** bij het realiseren van de **leerplandoelen**?” (aan leraren) of “Hoe stimuleer jij je schoolteam/leraren om rekening te houden met de **beginsituatie van leerlingen** in functie van de **leerplandoelen**?” (aan directeurs/pedagogisch begeleiders)

(2) “Op welke manier dragen jouw **instructie en lesactiviteiten** bij aan een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen? Hoe **differentieer** je hierbij?” (aan leraren) of “Hoe stimuleer jij je schoolteam/leraren om via **instructie en lesactiviteiten** een krachtige leeromgeving te creëren met oog voor **differentiatie**?” (aan directeurs/pedagogisch begeleiders)

(3) “Hoe zorg jij voor een **efficiënte klasorganisatie en klasmanagement**?” (aan leraren) of “Hoe stimuleer jij je schoolteam/leraren om een **efficiënte klasorganisatie en klasmanagement** te realiseren?” (aan directeurs/pedagogisch begeleiders)

(4) “Hoe zorg jij voor een **effectieve selectie en gebruik van didactisch materiaal**?” (aan leraren) of “Hoe stimuleer jij je schoolteam/leraren om een effectieve selectie en gebruik te maken van **didactisch materiaal**?” (aan directeurs/pedagogisch begeleiders)

(5) “Op welke manier gebruik je **feedback** om het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen te stimuleren?” (aan leraren) of “Hoe stimuleer jij je schoolteam/leraren om constructieve **feedback** te geven die het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen stimuleert?” (aan directeurs/pedagogisch begeleiders)

(6) “Op welke manier draagt jouw **evaluatie** bij tot een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen?” (aan leraren) of “Hoe stimuleer jij je schoolteam/leraren om via **evaluatie** een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen te creëren?” (aan directeurs/pedagogisch begeleiders)

(7) “Op welke manier ondersteun jij de **metacognitieve vaardigheden en het zelfregulerend leren** van leerlingen?” (aan leraren) of “Hoe stimuleer jij je schoolteam/leraren om de **metacognitieve vaardigheden en zelfregulerend leren** bij leerlingen te ondersteunen?” (aan directeurs/pedagogisch begeleiders)

Op elk van deze vragen volgden een aantal vervolgvragen:

Vervolgvraag a. “Via welke bron heb je inspiratie gekregen tot de omschreven aanpakken bij deze thema's? Beschrijf per thema je bron zo specifiek mogelijk (Keuze uit: Boek/artikel/website; vorming of pedagogische studiedag voor het team; een vorming individueel gevolgd; praten met collega('s); observeren bij collega('s); stage/lessen uit (leraren)opleiding; stage/lessen uit vervolgopleiding; anders, namelijk ...)”

Vervolgvraag b. “Waarover mis je hieromtrent nog informatie?”

Vervolgvraag c. (indien vorige vraag beantwoord): “Hoe zou je deze informatie graag verkrijgen?”

2.2.1.1 Welke parate kennis is er rond bouwsteen 1 ‘krachtige leeromgeving’?

We bespreken in wat volgt alle parate kennis van deelnemers rond het creëren van een krachtige leeromgeving per thema.

a) Beginsituatie van leerlingen in functie van de leerplandoelen

BBZ voorzien via een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen, start bij het nauwkeurig in kaart brengen van de beginsituaties van leerlingen in functie van de leerplandoelen. Deelnemers onderscheiden daarbij enerzijds het algemeen in kaart brengen van de beginsituatie van leerlingen in functie van de leerplandoelen aan het begin van het schooljaar (paragraaf i.), en anderzijds het in kaart brengen van de beginsituatie van leerlingen in functie van specifieke leerdoelen doorheen het jaar (paragraaf ii.). Tot slot gaan we in op de ondersteuning die het schoolbeleid en pedagogisch begeleiders hierbij kunnen bieden, onder meer via hun aanbod aan professionalisering rond dit thema (paragraaf iii.).

i. Beginsituatie in functie van de leerplandoelen bij begin schooljaar

Het begin van het schooljaar blijkt een belangrijke hoeksteen voor leraren om de beginsituatie van hun leerlingen zorgvuldig in kaart te brengen in functie van de leerplandoelen. Drie leraren en vier directeurs uit zowel basis- als secundair onderwijs verwijzen naar manieren om de beginsituatie van leerlingen bij jaarovergangen in kaart te brengen. Voor de start van elk nieuw schooljaar brengen leraren de beginsituatie in kaart van alle leerlingen door te praten met de leraren die het vorige schooljaar lesgeven aan deze leerlingen. In het basisonderwijs spreekt men van overgangsgesprekken, in het secundair spreekt men van verticaal overleg binnen vakgroepen om informatie uit te wisselen over de jaren heen en voor vlotte overgangen te zorgen. Een directeur uit het secundair onderwijs verwijst daarbij ook naar het organiseren van portretterende klassenraden waar informatie uit vorige jaren gedeeld wordt en de specifieke onderwijsbehoeften van elke leerling in kaart worden gebracht. Instrumenten om de beginsituatie van leerlingen bij te houden en op te volgen doorheen hun schoolcarrière, zijn observatiefiches (kleuteronderwijs), leerlingvolgsystemen en leerlingendossiers (basis- en secundair onderwijs). Naast te rade gaan bij collega's, nemen ze ook input mee van ouders, van de zorgactoren op school, of vanuit multidisciplinair overleg. Ook door hun leerlingen persoonlijk te leren kennen via kennismakingsactiviteiten en spelvormen bij het begin van het schooljaar, geven leraren van alle onderwijsniveaus aan dat ze een beter zicht krijgen op de beginsituatie van hun leerlingen.

ii. Beginsituatie in functie van leerplandoelen doorheen het schooljaar

Leraren, directeurs en pedagogisch begeleiders geven verschillende voorbeelden van hoe leraren de beginsituatie verder in kaart brengen tijdens het schooljaar, in functie van de leerplandoelen. Leraren starten daarbij eerst vanuit de leerplandoelen zelf: ze bestuderen de leerplandoelen en hoe deze zich verhouden tot andere leerplandoelen binnen dezelfde leerlijn. Vervolgens brengen ze de beginsituatie van leerlingen in kaart in functie van dit leerplandoel. Voorbeelden hiervan uit zowel het basis- als secundair onderwijs zijn: leerlingen observeren, hun voorkennis bevragen

tijdens de instructie of bij de start van een nieuwe les of thema, of door toetsen (pretests) af te nemen. Deze informatie gebruiken leraren om via een gedifferentieerde aanpak de leerplandoelen te bereiken bij de leerlingen. Elementen die leraren in hun beginsituatie opnemen in functie van de te behalen leerplandoelen, zijn: het beheersingsniveau van het Nederlands, de werkhouding, het werktempo, de cognitieve en sociale vaardigheden, en eventuele leer- en ontwikkelingsstoornissen.

iii. Professionalisering en ondersteuning voor leraren en schoolteams

Directeurs en pedagogisch begeleiders beschrijven hoe ze leraren vanuit het beleid ondersteunen bij het in kaart brengen van de beginsituatie van leerlingen. Een directeur uit het secundair onderwijs beschrijft bijvoorbeeld de gewoonte op hun school om bij het begin van het schooljaar te starten met een beginsituatieanalyse. Zo kunnen leraren bij aanvang van het schooljaar het niveau inschatten. De directeur plant lesobservaties doorheen het schooljaar en volgt leraren al coachend mee op in hun taak om rekening te houden met hun beginsituatieanalyses in functie van de leerplandoelen.

In het algemeen verwijzen pedagogisch begeleiders van alle onderwijskoepels/netten naar het begeleiden en versterken van leraren en schoolteams in hun aanpak rond het in kaart brengen van beginsituaties van leerlingen in functie van de leerplandoelen. Dat doen ze bijvoorbeeld door een brede beeldvorming te stimuleren via het leerlingvolgsysteem, de organisatie van portretterende klassenraden te bevorderen, scholen te begeleiden om het zorgcontinuüm concreet te maken in hun beleid en samen met leraren te zoeken naar hoe zij gegevens kunnen verzamelen om de beginsituatie zo nauwkeurig mogelijk in kaart te brengen en door scholen en leraren te motiveren hierover goed te communiceren met ouders en leerlingen. Bij deze ondersteunings- en professionaliseringstrajecten helpen pedagogisch begeleiders schoolteams hierbij ook met behulp van richtvragen, zoals: *‘Wie zijn mijn leerlingen? Wat zijn hun opvoedings- en onderwijsbehoeften? Aan welke leerdoelen wil en kan ik werken? Wat biedt en vraagt de context?’*. De methodiek en uitgangspunten van handelingsgericht werken (HGW) worden hierbij meermaals aangehaald. Ze begeleiden leraren en scholen onder meer in de eerste fase van de HGW cyclus om goed te leren observeren.

b) Instructie, lesactiviteiten en differentiatie

In de volgende paragrafen gaan we in op de parate kennis bij deelnemers over hoe leraren via instructie (paragraaf i.), lesactiviteiten (paragraaf ii.) en differentiatie (paragraaf iii.) kunnen bijdragen aan een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen. Tot slot gaan we in op het uitbouwen van een schoolbreed beleid (paragraaf iv.) en de ondersteuning en professionalisering die pedagogisch begeleidingsdiensten bieden rond deze thema's (paragraaf v.).

i. Instructie

Leraren die goed lesgeven door middel van effectieve instructies, lesactiviteiten en differentiatie, dragen bij aan een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen. Voor veel deelnemers start deze krachtige leeromgeving bij het geven van effectieve instructie. Een leraar (lager), een directeur

(lager), en drie pedagogisch begeleiders (basis- en secundair) verwijzen daarbij naar het EDI model, het model voor Expliciete Directe Instructie⁸. Daarnaast benadrukken leraren uit alle onderwijsniveaus een heldere, stapsgewijze instructie met visuele ondersteuning. In het kleuteronderwijs maakt men bijvoorbeeld een visuele mindmap aan het bord, of doet de leraar een vaardigheid voor die de kleuters moeten nadoen. In het lager en secundair onderwijs verwijzen leraren naar een visuele ondersteuning aan bord met schema's, filmpjes of afbeeldingen. Verschillende leraren, directeurs, zorgactoren en pedagogisch begeleiders voegen daaraan toe om tijdens de instructie veel antwoordkansen te bieden en ruimte te laten voor vragen. Door de interactie te verhogen, bevorderen leraren de betrokkenheid van leerlingen. Dat kan bijvoorbeeld met wisbordjes of door namen van leerlingen te trekken die op dat moment een vraag moeten beantwoorden.

ii. Lesactiviteiten

Verschillende deelnemers uit het basis- en secundair onderwijs benadrukken het lesgeven met hoge verwachtingen ten aanzien van alle leerlingen. Om leerlingen daarvoor te motiveren, vinden leraren het belangrijk om in lesactiviteiten aansluiting te vinden bij de leefwereld van leerlingen. Daarnaast stimuleren leraren een hoge betrokkenheid bij leerlingen via passende werkvormen. Leraren wisselen werkvormen af naar gelang de lesdoelen en proberen leerlingen zoveel mogelijk te activeren. Werkvormen die leraren van alle onderwijsniveaus afwisselend gebruiken zijn: onderwijsleergesprek, groepswerk, partnerwerk, spelvormen en (begeleid) zelfstandig werk. In het basisonderwijs maken leraren ook regelmatig gebruik van hoekenwerk, contractwerk en coöperatieve werkvormen.

iii. Differentiatie

Van alle thema's binnen de krachtige leeromgeving, is differentiatie hetgeen waar bijna alle leraren, directie en pedagogisch begeleiders naar verwijzen om tegemoet te komen aan BBZ voor alle leerlingen. Verschillende voorbeelden van differentiatie worden genoemd. Leraren differentiëren o.a. op basis van:

- Tempo. Bijvoorbeeld: (extra) (verbredende) opdrachten voor snelle werkers, opdrachten selecteren of schrappen voor minder snelle werkers
- Moeilijkheidsgraad. Bijvoorbeeld: verdiepend of verrijkend lesmateriaal voor cognitief sterk functionerende leerlingen, ondersteunend materiaal voor leerlingen die het moeilijker

⁸ Het EDI model (Hollingsworth, 2020) bestaat uit enkele vaste lesonderdelen en technieken om leerlingen zo succesvol mogelijk tot leren te brengen. De les start met een expliciete uitleg van het lesdoel en met het activeren van de voorkennis van de leerlingen. De leraar leert de leerlingen vervolgens de (nieuwe) leerstof aan en onderwijst hen het belang van het lesdoel. De leraar doet voor, begeleidt de leerlingen bij het inoefenen van de leerstof en controleert of de leerlingen het begrijpen. Vervolgens krijgen de leerlingen die het nog niet volledig begrepen een verlengde instructie, terwijl de andere leerlingen al starten aan de zelfstandige verwerking. In de fase van zelfstandige verwerking oefenen de leerlingen de leerstof in, geeft de leraar feedback en maakt hij ruimte voor differentiatie. Vervolgens sluit hij deze fase af met een vorm van evaluatie.

hebben; leerlingen die het moeilijker hebben met bepaalde leerstof op voorhand al een instructie en/of oefenkans geven (preteaching⁹)

- Interesse. Bijvoorbeeld: keuze inbouwen in opdrachten
- Voorkennis en (zelfregulerende) vaardigheden. Bijvoorbeeld: sommige leerlingen volledig zelfstandig laten werken, andere leerlingen meer begeleiding geven en kernwoorden markeren in hun opdrachten; een leerling die taalsterk is in het Nederlands in duo groeperen met een leerling die taalzwakker is in het Nederlands; leerlingen die het Nederlands nog niet volledig beheersen, ondersteunen met een vertaalprogramma zodat anderstalige leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen; rekening houden met sociale vaardigheden van leerlingen bij de groepsindeling voor coöperatieve werkvormen; individuele trajecten op basis van een peilingstoets (pretest); leerlingen die het Nederlands nog niet volledig beheersen via preteaching al de woordenschat onderwijzen (bijvoorbeeld de woordenschat overlopen die later in een les wereldoriëntatie aan bod komt).

Verschillende leraren en directeurs verwijzen naar de groepssamenstelling die leraren in hun werkvormen toepassen i.f.v. differentiatie. Soms differentiëren leraren door leerlingen in homogene groepen in te delen volgens niveau. Zelfstandige inoefening volgens een drie- of viersporenbeleid¹⁰ is daar een voorbeeld van. Door leerlingen in niveaugroepen in te delen, kunnen leraren de leerlingen beter op maat ondersteunen. Daarbij is het volgens hen wel belangrijk om er een co-teacher, een extra zorgleraar of ondersteuner bij te hebben om de verschillende groepen mee te begeleiden. Naast differentiatie tussen homogene groepen om zo goed mogelijk op maat te werken, differentiëren leraren ook door leerlingen in te delen in heterogene groepen of duo's. Voor de groepssamenstelling wordt gekeken naar cognitieve, talige en sociale competenties van leerlingen opdat ze in heterogene groepen van elkaar kunnen leren. Voorbeelden daarvan zijn: leesbuddy's waarbij een sterke lezer een zwakkere lezer ondersteunt, hoekenwerk of coöperatieve werkvormen waarbij leerlingen samen leren.

iv. Schoolbreed beleid

Opmerkelijk is dat de vaakst genoemde maatregel (twee zorgcoördinatoren, twee directeurs) om BBZ schoolbreed uit te bouwen, teamteaching is. Volgens een zorgcoördinator uit het kleuteronderwijs biedt teamteaching kansen om een sterke BBZ voor leerlingen uit te bouwen

⁹ Preteaching is een leerstrategie en een vorm van differentiatie waarbij een leerling of een groep leerlingen voor de les wordt voorbereid op de leerinhoud. Door de leerlingen extra instructie te geven over belangrijke concepten of begrippen die aan bod zullen komen tijdens de les, zijn de leerlingen beter voorbereid op wat komt (De Neve et al., 2019).

¹⁰ Om leerlingen zoveel mogelijk op hun niveau te laten werken, organiseren veel scholen een drie- of viersporenbeleid in niveaugroepen volgens de mate waarin ze gevorderd zijn in de betreffende leerstof en de mate waarin ze nood hebben aan instructie. Spoor 1 (instructieafhankelijk): extra begeleide instructie. Spoor 2 (instructiegevoelig): krijgen instructie maar werken daarna zelfstandig. Spoor 3 (instructieonafhankelijk): werken volledig zelfstandig en krijgen vaak ook moeilijkere oefeningen als uitdaging. Spoor 4: oefeningen voor leerlingen met een individueel curriculum. Zij krijgen curriculumdifferentiatie op maat, dat kan qua niveau naar onder toe zijn, of naar boven toe (Kelchtermans et al., 2022; Katholiek Onderwijs Vlaanderen, z.d.).

vanwege de variatie die mogelijk is in de verschillende teamteachingmodellen¹¹ naargelang de lesdoelen en de onderwijsbehoeften. Ook verwijzen deelnemers uit het basisonderwijs nog naar het inzetten op UDL maatregelen in de klas en op school.

v. Professionalisering en ondersteuning voor leraren en schoolteams

Pedagogisch begeleiders verwijzen naar het aanbod aan professionalisering dat zij doen rond instructie, lesactiviteiten en differentiatie in functie van BBZ. De pedagogisch begeleidingsdiensten van alle onderwijskoepels en -netten organiseren trajecten, advies, vormingen en nascholingen voor leraren en schoolteams over onder meer effectieve didactiek, differentiatie, instructie en rond gepersonaliseerd samen leren van leerlingen. Daarnaast begeleidt de pedagogische begeleidingsdienst scholen door met het team schoolbrede afspraken op te stellen rond effectieve didactiek en door leraren toegang te geven tot diverse goede praktijkvoorbeelden. Tot slot verwijzen pedagogisch begeleiders naar verschillende modellen om leraren en schoolteams didactisch te ondersteunen, zoals het EDI model voor expliciete directe instructie, het kader van UDL, modellen van co-teaching, en het model van Coubergs en collega's over binnenklasdifferentiatie (Coubergs et al., 2015; Gheysens, et al., 2019)¹².

c) Klasmanagement

Ook effectief klasmanagement is nodig om een krachtige leeromgeving te creëren voor alle leerlingen. Volgens deelnemers kunnen leraren daar in de eerste plaats voor zorgen door een veilig klasklimaat te creëren met duidelijke regels en routines en positieve leraar-leerling relaties (paragraaf i.). Daarnaast gaan we in op hoe leraren volgens de deelnemers kunnen bijdragen aan een krachtige leeromgeving via de organisatie van het klaslokaal (ii.). Tot slot gaan we in op een schoolbreed beleid (paragraaf iii.) en de ondersteuning en professionalisering die pedagogisch begeleidingsdiensten bieden rond deze thema's (paragraaf iv.).

i. Klasmanagement: regels en routines en positieve leraar-leerling relaties

Alle leraren verwijzen spontaan naar het creëren van een veilig klasklimaat waar de leraar investeert in een positieve klassfeer via verbindende activiteiten, en waar de leraar duidelijkheid creëert met vaste regels en structuur. De start van het schooljaar is daarbij een cruciale hoeksteen: om de regels en routines aan te leren, om klasafspraken te maken, de dagstructuur gewoon te worden, en om kennismakingsactiviteiten te organiseren. Een leraar verwijst hierbij

¹¹ Baeten en Simons (2014) definiëren vijf teamteachingmodellen: (1) het observatiemodel, (2) het coaching model, (3) het assistent-leerkracht model, (4) het gelijke-status model en (5) het teaming model. Meer hierover in Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>

¹² Coubergs, K. Struyven, E. Gheysens en N. Engels publiceerden in het tijdschrift 'Impuls' in 2015 'Het BKD-leerkrachtmodel: Binnenklasdifferentiatie realiseren in de klas.' Zij omschrijven binnenklasdifferentiatie als 'het proactief, positief en planmatig omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas met het oog op het grootst mogelijke leerrendement voor elke leerling.' Daarnaast schreven K. Struyven, E. Gheysens, C. Coubergs, H. de Doncker en D. De Neve er ook een boek over: 'Binnenklasdifferentiatie in de praktijk: Ieders leerkracht realiseren'.

naar de Gouden Weken¹³. Leraren en directeurs vinden het belangrijk dat de schoolregels en -routines door het hele team gedragen zijn. Door afspraken te maken met het team en als collega's aan hetzelfde zeil te trekken, wordt de structuur schoolbreed versterkt. Deelnemers geven verschillende voorbeelden van hoe leraren rust kunnen creëren in de klas: door de les steeds te starten op dezelfde manier (bijvoorbeeld met een taak, met het herhalen van de leerstof van de vorige les, met het overlopen van de lesdoelen), door de les in stilte te starten, met duidelijke afspraken en signalen (bijvoorbeeld een stilteteken) en deze consequent toe te passen.

ii. Klasmanagement: klasorganisatie

Een klasorganisatie die bijdraagt aan een krachtige leeromgeving, start volgens deelnemers bij het creëren van een ordelijke, prikkelarme omgeving. Leerlingen krijgen vaste plaatsen: sommige leerlingen zitten best vooraan, sommige leerlingen werken best alleen, en sommige leerlingen werken best wel of niet naast elkaar. Een leraar uit het secundair onderwijs geeft aan dat hij met de leerlingenbegeleiding bespreekt hoe hij zijn leerlingen plaatst. Ook in het basisonderwijs beschrijven leraren hoe ze rekening houden met de beginsituatie van hun leerlingen om de klasschikking te bepalen.

Daarnaast creëren zij een efficiënte klasindeling met bijvoorbeeld een instructietafel voor extra begeleide instructie, een verbeter tafel, en vrije loopwegen voor de leraar, maar ook voor leerlingen. Al vanaf het kleuteronderwijs creëren leraren toegankelijke vaste plaatsen voor het nodige materiaal opdat leerlingen zoveel mogelijk zelfstandig aan de slag kunnen. Een leraar uit het lager onderwijs verwijst daarbij ook naar vaste plaatsen voor vrij beschikbaar materiaal zoals koptelefoons, tangels, wiebelkussens, zandlopers en bankelastieken.

iii. Schoolbreed beleid

Wat leraren en directeurs steeds duidelijk maakten, is dat klasmanagement teamwerk vraagt. Deelnemers verwijzen naar het samen creëren van een positief klas- en schoolklimaat, duidelijke schoolafspraken, een duidelijk beleid rond klasmanagement en klasorganisatie, en een team dat op één lijn staat om dit beleid consequent uit te voeren.

Om rust te creëren zijn volgens directeurs duidelijke schoolafspraken en -procedures nodig rond stiptheid, orde en gedrag. Een directeur beschrijft hoe zij en de leerlingenbegeleiding tezamen met enkele leerkrachten deel uitmaken van de '*beleidscel gedrag*', en vanuit deze beleidscel een gedragsbeleid van de school hebben uitgewerkt. Een leerondersteuner uit het secundair onderwijs beschrijft bijvoorbeeld hoe hij meewerkte aan een sterk speelplaatsbeleid dat onder meer conflicten kan voorkomen door duidelijke regels op te stellen en door activiteiten te voorzien. Een pedagogisch begeleider verwijst dan weer naar het vierlademodel¹⁴ met

¹³ De Gouden Weken zijn de eerste weken van het schooljaar waarin het bouwen aan een positieve groepsdynamiek en het aanleren van regels en routines centraal staan (Bijleveld, 2011; 2020).

¹⁴ Het 4 lademodel is een model waarbij scholen gedifferentieerd (en rechtvaardig) kunnen optreden bij overtredingen door leerlingen zonder arbitrair te zijn. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen ernstig en niet-ernstig ongewenst gedrag, en gedrag dat de leerling incidenteel of frequent stelt (D'Aes, 2019).

begeleidende en ondersteunende maatregelen om te reageren op ongewenst gedrag. Daarbij hangt het gevolg van het gedrag dat de leerling stelt, af van hoe ernstig het ongewenst gedrag is, en hoe frequent de leerling het gedrag stelt. Op niet-ernstig en niet-frequent ongewenst gedrag volgt bijvoorbeeld een waarschuwing, terwijl ernstig ongewenst gedrag vraagt om sanctie en herstel. Niet alleen benadrukken leraren het kort op de bal spelen bij storend gedrag, maar ook het positief bekrachtigen van gewenst gedrag. Een leraar uit het basisonderwijs illustreert dit met beloningssystemen die zowel leerlinggericht als klasgericht zijn.

Ook voor de organisatie en inrichting van klaslokalen verwijzen directeurs naar enkele schoolbrede afspraken. Voorbeelden daarvan zijn: in elke klas een dagplanning, in elke klas de schoolregels gevisualiseerd, in elke klas een tijdlijn, en in elke klas visuele ondersteuning om metacognitief denken te stimuleren (bijvoorbeeld de 5 W-vragen en de H-vraag, stappenplannen of heuristieken), en een klok.

iv. Professionalisering en ondersteuning voor leraren en schoolteams

Pedagogisch begeleiders beschrijven hoe zij leraren en schoolteams ondersteunen door mee na te denken over hun beleid en hen te ondersteunen in de uitvoering ervan. Ze voorzien vormingen rond klasmanagement, ze delen informatie, tips en praktijkvoorbeelden rond deze thema's via nieuwsbrieven, en ze begeleiden leraren(teams) tot op de klasvloer.

d) Didactisch materiaal

De volgende paragrafen over het thema Didactisch materiaal als onderdeel van een krachtige leeromgeving, gaan achtereenvolgens in op de effectieve selectie van didactisch materiaal (paragraaf i.), een schoolbreed beleid rond de selectie en het gebruik didactisch materiaal (paragraaf ii.), en de professionalisering en ondersteuning voor leraren en schoolteams over het effectief selecteren en gebruiken van didactisch materiaal (paragraaf iii.).

i. Effectieve selectie van didactisch materiaal

Om een krachtige leeromgeving te bevorderen voor alle leerlingen, werden leraren, directeurs en pedagogisch begeleiders gevraagd hoe zij zorgen voor een effectieve selectie van didactisch materiaal. Dat materiaal bepalen leraren in de eerste plaats vanuit hun lesdoelen. Ze kijken na of het materiaal dat voorhanden is, een meerwaarde biedt voor de geplande lesactiviteiten en om daarbij alle leerlingen naargelang hun leernoden ten volle te ondersteunen om de lesdoelen te bereiken. Een pedagogisch begeleider legt uit dat zij leerplandoelen slim clusteren per onderwerp, en vervolgens screenen welk materiaal relevant is voor (1) de instructie, (2) het trainen/inoefenen, (3) het ondersteunen en (4) het evalueren. Leraren vertrekken van het materiaal dat handleidingen bieden, het eigen materiaal van vorige schooljaren, en materiaal dat beschikbaar is op educatieve websites. Leraren maken steeds de nodige aanpassingen of doen toevoegingen met extra materiaal om nog beter aan te sluiten bij de noden en leefwereld van leerlingen. Zo gaan ze op zoek naar didactisch materiaal bij externe organisaties zoals VRT NWS, Oxfam Wereldwinkel, Katern, Eureka, de websites van de onderwijskoepels/-netten...

ii. Schoolbreed beleid

Twee directeurs uit het secundair onderwijs geven aan dat ze in team met collega's en de pedagogische directie selecteren welke handboeken en cursusmateriaal er wordt aangekocht, en dat ze het aanbod van digitale tools en nieuwe leermiddelen mee opvolgen. Bovendien sporen ze leraren zoveel mogelijk aan om hun eigen cursussen te maken. Invulboeken proberen ze zoveel mogelijk te vermijden.

iii. Professionalisering en ondersteuning voor leraren en schoolteams

Pedagogisch begeleiders beschrijven hoe ze leraren ondersteunen in de selectie van het didactisch materiaal. Ze helpen leraren en schoolteams bij het opstellen van criteria om handleidingen of ander didactisch materiaal te evalueren. Hiertoe hebben ze bijvoorbeeld kijkwijzers ontwikkeld per leergebied, hebben ze kwaliteitsvariabelen opgesteld, doen ze beroep op het 'Kwaliteitskader voor de didactische kwaliteit van leermiddelen'¹⁵, en gaan ze samen met leraren/schoolteams aan de slag om het materiaal te screenen op relevantie. Daarnaast geven pedagogische begeleidingsdiensten vormingen waar leraren kennismaken met voorbeelden van sterk didactisch materiaal. Een pedagogische begeleider benoemt daarbij leraren te stimuleren om het geselecteerde didactische materiaal ook te laten rijmen bij de persoonlijke stijl van de leraren.

e) Feedback

In de volgende paragrafen gaan we dieper in op de parate kennis van deelnemers over het geven van effectieve feedback als deel van een krachtige leeromgeving (paragraaf i.), over een schoolbreed beleid rond feedback (paragraaf ii.) en over professionalisering en ondersteuning voor leraren en schoolteams over feedback (paragraaf iii.).

i. Effectieve feedback als onderdeel van een krachtige leeromgeving

Leraren, directeurs en pedagogisch begeleiders beschrijven hoe ze feedback gebruiken om het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen te stimuleren binnen een krachtige leeromgeving. Een pedagogisch begeleider vat het geven van feedback samen in drie niveaus en in drie vormen. Ten eerste kan feedback gegeven worden op niveau van de taak, van het proces, en van zelfregulatie. Leraren beschrijven voornamelijk dat ze feedback geven op de taken of toetsen van leerlingen (op de test zelf of via Smartschool) (inhoudelijke feedback), op het leerproces van de leerlingen (bijvoorbeeld via een portfolio, mondeling tijdens de les), of dat ze via feedback sterke eigenschappen van leerlingen in de verf zetten en aangeven in welke eigenschappen of vaardigheden ze nog kunnen groeien (persoonlijke feedback).

Daarnaast kan feedback diverse vormen aannemen. Het kan gaan over: feed-up (je doel), feedback (hoe je het tot nu toe hebt aangepakt, de stappen naar het doel die reeds gezet zijn), en

¹⁵ In opdracht van de Vlaamse Overheid ontwikkelden K. Bellens, H. Byls, J. Van Assche, P. A. Kirschner, en P. Verachtert van ExcEL Thomas More het 'Kwaliteitskader voor didactische kwaliteit van leermiddelen'. Bellens, K., Byls, H., Van Assche, J., Kirschner, P. A., & Verachtert, P. (2022). *Wijze Lessen voor het ontwikkelen, kiezen en gebruiken van leermiddelen in het leerplichtonderwijs: Kader voor de didactische kwaliteit van leermiddelen*. Thomas More Hogeschool. <https://thomasmore.be/en/media/7446>

feedforward (de volgende stappen naar het doel). Een leraar uit het lager onderwijs vertelt over de kindcontacten vier keer per jaar tussen leraar en leerling waar ze aan de hand van het portfolio bespreken: wat gaat al goed (feedback), waar liggen nog groeikansen (feed-up) en hoe ga je aan die groeikansen werken (feedforward). Ook een directeur uit het secundair onderwijs beschrijft de feedback-kaders die zij op school voorzien op alle toetsen. Leraren worden aangespoord om feedback te noteren over hoe het ging (feedback), wat de werkpunten nog zijn (feed-up) en hoe de leerling daarop kan oefenen (feedforward).

Leraren benadrukken hoe belangrijk het goed verwoorden van de feedback, feed-up en feedforward is opdat leerlingen verantwoordelijkheid nemen om hun leerproces te verbeteren. Het doel van feedback is immers dat leerlingen ermee aan de slag gaan om beter te worden. Een leraar uit het secundair onderwijs benadrukt om die reden ook dat het verwerken van feedback moet aangeleerd worden aan leerlingen.

Tot slot maken leraren de link tussen het geven van feedback i.f.v. de leerdoelen en het formatief of summatief evalueren. Via formatieve evaluatie geven leraren mondeling feedback tijdens of na de les, of schriftelijk op een taak of tussentijdse test. Via summatieve evaluatie geven leraren feedback op het einde van een leerperiode, op het rapport of op een test, of mondeling tijdens de bespreking ervan. Belangrijk bij het geven van effectieve feedback in functie van het leerproces, is om expliciet naar de leerdoelen te verwijzen.

ii. Schoolbreed beleid

Een directeur uit het secundair onderwijs en een zorgcoördinator uit het basisonderwijs beschrijven hoe zij als school inzetten op een feedbackcultuur op school om als team een krachtige leeromgeving te kunnen creëren voor alle leerlingen. Effectieve feedback maakt volgens hen deel uit van BBZ voor leerlingen, maar is ook nodig in een constructieve samenwerking als schoolteam om samen BBZ te kunnen voorzien voor alle leerlingen.

Daarnaast beschrijven directeurs nog andere manieren waarop zij leraren stimuleren om via feedback bij te dragen aan een krachtige leeromgeving. Binnen hun evaluatiebeleid maken zij bijvoorbeeld evaluatiedocumenten aan waar expliciet plaats voorzien is voor feedback. Daarnaast stimuleren ze leraren om regelmatig feedback te geven aan leerlingen in de klas, op Smartschool, op het rapport en via één-op-één gesprekken met leerlingen in een gepland leerlingencontact. Directeurs reiken het team materiaal aan en goede praktijkvoorbeelden over hoe feedback moet gegeven worden of ze organiseren professionele leergemeenschappen voor het team over feedback. Tot slot zorgt een directeur uit het secundair onderwijs ervoor dat feedback (in Smartschool of op het rapport) wordt besproken op de klassenraad en wordt meegenomen in de studietrajecten van leerlingen.

iii. Professionalisering en ondersteuning voor leraren en schoolteams

Ook pedagogisch begeleiders beschrijven hoe zij leraren stimuleren om feedback te geven. Zij organiseren professionaliseringstrajecten en vormingen over feedback formuleren, gaan in op de

kenmerken van effectieve feedback en helpen schoolteams om te bouwen aan een constructieve feedbackcultuur op school.

f) Evaluatie

In het thema over evaluatie gaan we eerst in op het effectief evalueren in functie van een krachtige leeromgeving (paragraaf i.), vervolgens op een schoolbreed beleid rond evaluatie (paragraaf ii.) en tot slot op de professionalisering en ondersteuning voor leraren en schoolteams omtrent dit thema (paragraaf iii.).

i. Effectief evalueren in functie van een krachtige leeromgeving

Alle deelnemers, leraren, directeurs en pedagogisch begeleiders, zijn het erover eens dat een evaluatie hoort bij te dragen aan het leerproces (formatieve evaluatie). Een pedagogisch begeleider verwoordt het als *'toetsing om te leren'* eerder dan *'toetsing van het leren'*. Een directeur benadrukt daarom het belang van valide, betrouwbare en transparante evaluaties. In de eerste plaats moeten de evaluatiecriteria zijn afgestemd op de leerplandoelen waaraan wordt gewerkt. Enkele leraren maken de evaluatiecriteria dan ook vanaf het begin van een leerperiode expliciet duidelijk aan leerlingen en vermelden deze doelen ook op elke evaluatie. Bij een evaluatieperiode maken leraren vaak een toetswijzer waarin deze informatie nogmaals wordt samengevat. Een leraar uit het lager onderwijs benadrukt ten slotte de remediëring die volgt op een evaluatie, om ervoor te zorgen dat leerlingen blijven groeien in hun leren en geen te grote achterstand ontwikkelen.

Daarnaast gaan evaluatie en feedback hand in hand: veel deelnemers verwijzen naar tussentijdse of formatieve evaluaties waarbij leerlingen op verschillende manieren feedback krijgen om hun leerproces te verbeteren. Om er zeker van te zijn dat leerlingen aan de slag gaan met de feedback die ze krijgen na een evaluatie, raden enkele leraren en directeurs aan om de evaluaties op het einde van een leerperiode ook samen met de leerling te bespreken. Een leraar uit het secundair onderwijs geeft aan dat zulke evaluaties aan het einde van een leerperiode (summatieve evaluaties) leerlingen inzicht geven in hun leerprestaties, omdat ze vaak vatbaarder en concreter zijn dan tussentijdse evaluaties of feedback. Zowel bij formatieve als bij summatieve evaluatie krijgen leerlingen immers duidelijk mee welke doelen ze wel en niet hebben bereikt.

Leraren, directeurs en pedagogisch begeleiders duiden op een hele waaier aan manieren om te evalueren: peerevaluaties, woordcommentaren, voorziene en onvoorziene testen, evaluaties tijdens de les met wisbordjes, evaluatie in de vorm van feedback, of evaluaties op het einde van een leerperiode. Een directeur uit het secundair onderwijs verwijst daarbij ook naar gedifferentieerde evaluatie. Een pedagogisch begeleider verwijst daarbij naar de Goal Attainment Scaling¹⁶. Een andere directeur uit het secundair onderwijs wijst er tot slot op dat de manier van evalueren afhangt van het onderwijsniveau van de leerlingen en van het vak. Hoe ouder leerlingen

¹⁶ 'Goal attainment scaling' is een evaluatiemethode uit de gezondheidszorg die ook in andere domeinen wordt toegepast om vooruitgang te monitoren. In onderwijs gaat het om een geïndividualiseerde methode waarmee individuele leerdoelen van leerlingen worden geëvalueerd en hun vooruitgang in kaart wordt gebracht (Kiresuk et al., 2014).

worden, hoe groter de hoeveelheden te verwerken kennis en hoe meer de summatieve evaluaties meetellen. Tegelijkertijd verwijst hij naar taalvakken waarbij het belangrijk is om doorheen het jaar te blijven oefenen, en waar dus meer gewicht ligt op het dagelijks werken (bijvoorbeeld formatieve evaluaties doorheen het jaar).

ii. Schoolbreed beleid

Directeurs beschrijven hoe ze leraren ondersteunen in het evalueren om bij te dragen aan een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen. Directeurs beslissen in hun evaluatiebeleid over evaluatieperiodes (welke vakken een examen, hoe toetswijzers eruitzien, wat er juist geëvalueerd wordt, ...), ze sporen leerkrachten aan om feedback te geven, ze stimuleren een feedbackcultuur op school, ze coachen leraren(teams) in evalueren of organiseren professionele leergemeenschappen waarin leraren van elkaar bijleren over evalueren, en zorgen voor teamgerichte professionalisering.

iii. Professionalisering en ondersteuning voor leraren en schoolteams

Ook pedagogisch begeleiders ondersteunen leraren(teams) om breed te evalueren¹⁷. Daartoe voorzien zij begeleidingstrajecten rond zinvol evalueren en registreren, zorgen zij ervoor dat lerarenteams of vakgroepen goede voorbeelden met elkaar uitwisselen rond evaluatie, bieden zij vakspecifieke tools om te evalueren, helpen zij schoolteams om te werken met foutenanalyses in het kader van formatief evalueren, en voorzien zij een professionaliseringsaanbod met materiaal en vormingen rond dit thema.

g) Metacognitieve vaardigheden en zelfregulerend leren

In deze paragrafen gaan we achtereenvolgens in op hoe leraren en directeurs de metacognitieve en zelfregulerende vaardigheden van leerlingen stimuleren (paragraaf i.), op hoe het stimuleren van deze vaardigheden een plaats krijgen in een schoolbreed beleid rond BBZ (paragraaf ii.) en op de professionalisering en ondersteuning voor leraren en schoolteams die pedagogisch begeleiders bieden (paragraaf iii.).

i. Metacognitieve vaardigheden en zelfregulerend leren stimuleren

Het laatste thema dat werd onderzocht binnen het creëren van een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen, is het ondersteunen van de metacognitieve vaardigheden en het zelfregulerend leren van leerlingen. Dit gaat onder meer over het geleidelijk aan meer zelfstandig nadenken over de eigen capaciteiten en over de taak. Daarbij gaat het ook over bewust keuzes maken voor een planning en aanpak bij de taak, om zichzelf vervolgens te evalueren en bij te sturen.

Een belangrijke voorwaarde om zelfregulerend leren te realiseren, is volgens vijf leraren en twee directeurs het expliciet aanleren van deze vaardigheden. Een leraar beschrijft hoe ze al van in de kleuterschool rond deze vaardigheden werken, bijvoorbeeld tijdens de ‘week rond

¹⁷ Breed evalueren betekent onder meer dat verschillende soorten evaluatie in kaart brengen wat een leerling al kan. Het inzetten van verschillende soorten evaluatie geeft de leraar een breed beeld van welke vaardigheden en competenties een leerling al beheerst (Philips et al., 2013).

zelfstandigheid'. Die week staat volledig in teken van zelfregulerende vaardigheden en ook de ouders worden aangespoord om er thuis met hun kind op te oefenen. Verder worden leerlingen in deze vaardigheden gestimuleerd door middel van diverse werkvormen en lesactiviteiten. Zo leren leerlingen in het lager onderwijs hoe ze zichzelf kunnen verbeteren door zelfevaluatie te doen, en leren ze met behulp van feedback wat ze goed kunnen, wat hun groeipunten zijn en hoe ze die kunnen verbeteren. Daarnaast leren ze hun taken, testen en activiteiten te plannen via de schoolagenda. Een leraar uit het lager onderwijs beschrijft hoe hij werkt met een planbord waarbij leerlingen zelf de volgorde bepalen van hun taken en moeten inschatten hoeveel tijd ze voor elke taak nodig hebben. Ook het werken in 4 sporen (zie thema differentiatie) stimuleert metacognitieve vaardigheden wanneer de leerlingen per lesonderwerp zelf inschatten welk spoor het best bij hen past, en afhankelijk van het gekozen spoor met meer of minder begeleiding zelfstandig werken. Ook beschrijven leraren lager onderwijs hoe het helpt om metacognitieve en zelfregulatie strategieën te modelleren en hierover met leerlingen in gesprek te gaan. Leraren stellen leerlingen vragen zoals *'Hoe kan je ervoor zorgen dat het deze keer beter lukt?'* of *'Het lukt al veel beter nu, hoe heb je het deze keer aangepakt?'* opdat leerlingen reflecteren over hun leerproces en leren uit fouten om het de volgende keer beter te doen. Tot slot verwijzen een leraar lager onderwijs en een leraar secundair onderwijs naar het portfolio dat hun leerlingen bijhouden en dat hun metacognitieve en zelfregulerende vaardigheden ondersteunt. Tijdens het lesuur 'portfolio' gaat aandacht naar het identificeren van de eigen sterktes, groeikansen, het stellen van doelen, het leren plannen, enzovoort.

Hoewel bovenstaande voorbeelden vooral gaan over leraren in het basisonderwijs, ondersteunen leraren in het secundair onderwijs ook de metacognitieve vaardigheden en zelfregulerende vaardigheden van leerlingen door middel van hun werkvormen en lesactiviteiten. In het secundair onderwijs wordt van leerlingen verwacht dat ze grotere hoeveelheden leerstof kunnen verwerken dan in het basisonderwijs, en dat moeten ze leren. Leraren helpen hen daarbij door hen te leren om grotere taken op te splitsen in deeltaken, om deze deeltaken te plannen, om leerstof samen te vatten, te schematiseren of om er mindmaps van te maken. Ze leren om er een gewoonte van te maken om hun werk zelf te evalueren en te reflecteren over hun eigen leerproces.

ii. Schoolbreed beleid

Leraren en directeurs geven verschillende voorbeelden van acties die een school kan ondernemen om de metacognitieve vaardigheden en zelfregulerende vaardigheden van leerlingen te stimuleren. Directeurs en zorgcoördinatoren uit basis- en secundair onderwijs verwijzen naar het ontwerpen van een leerlijn rond de ontwikkeling van metacognitieve en zelfregulerende vaardigheden van leerlingen. Daarnaast is het volgens directeurs noodzakelijk om het belang van vaardigheden rond 'leren leren' en zelfregulatie duidelijk te maken aan het team. Ze ondersteunen leraren ook in het aanleren van deze vaardigheden door de organisatie van lessen of activiteiten die deze vaardigheden stimuleren. Zo organiseren leraren en directeurs uit het secundair onderwijs meer workshops 'leren leren' die leerlingen vrijblijvend of op advies van de leraar kunnen volgen, een mentoruur waar wordt ingezet op metacognitieve vaardigheden en waar ruimte is voor één-

op-één gesprekken hierover met leerlingen, of flexlessuren waar leerstrategieën worden aangereikt en wordt gewerkt rond metacognitieve vaardigheden.

iii. Professionalisering en ondersteuning voor leraren en schoolteams

Pedagogisch begeleiders zoeken evidence-informed materiaal rond effectieve leerstrategieën, metacognitieve vaardigheden, executieve functies en zelfregulerende vaardigheden. Deze kennis delen ze in hun begeleiding van schoolteams en in de vorm van vormingen of nascholingen. In de begeleiding van schoolteams stellen ze samen met het team een leerlijn op van deze vaardigheden om het zelfregulerend leren van leerlingen stapsgewijs op te bouwen gedurende de schoolloopbaan.

2.2.1.2 Welke kennis ontbreekt over het creëren van een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen?

Deelnemers werden naast hun parate kennis ook bevraagd over hun kennisnoden. In wat volgt gaan we in op de kennisnoden per thema en ook op enkele uitdagingen die deelnemers uitten ten aanzien van deze thema's.

Tabel 2.4 toont per thema hoeveel deelnemers een kennisnood aangeven over dat thema. Daaruit blijken de noden vooral te gaan over (1) de metacognitieve en zelfregulerende vaardigheden van leerlingen, (2) de evaluatie i.f.v. een krachtige leeromgeving, (3) het didactisch materiaal i.f.v. een krachtige leeromgeving en (4) het rekening houden met de beginsituatie van leerlingen. Over het realiseren van een effectieve klasorganisatie en klasmanagement i.f.v. een krachtige leeromgeving, blijkt slechts één pedagogisch begeleider een kennisnood aan te voelen.

Tabel 2.4. Aantal deelnemers per thema die een kennisnood aangeven voor dat thema.

	<i>Leraar basis</i>	<i>Leraar secundair</i>	<i>Directeur basis</i>	<i>Directeur secundair</i>	<i>PBD basis-secundair</i>	<i>totaal</i>
<i>Beginsituatie</i>	1	1	1	2	2	7
<i>Instructie, lesactiviteiten, differentiatie</i>	1	1	0	2	0	4
<i>Klasorganisatie en klasmanagement</i>	0	0	0	0	1	1
<i>Didactisch materiaal</i>	2	1	0	1	4	8
<i>Feedback</i>	0	1	0	1	2	4
<i>Evaluatie</i>	2	3	0	1	2	8
<i>Zelfregulering en metacognitie</i>	2	1	0	1	4	8

Tabel 2.5 bundelt de concrete kennisnoden in deze zeven thema's. De formulering in deze tabel sluit zo dicht mogelijk aan bij de formuleringen van de deelnemers.

Tabel 2.5. Kennisnoden over bouwsteen 1 'krachtige leeromgeving'.

Antwoorden op: Ik mis nog informatie over...

Wie mist deze informatie?

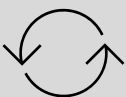
<p>Beginsituatie i.f.v. leerplandoelen: Hoe krijg je als leerkracht een duidelijk zicht op de beginsituatie van leerlingen? Zijn er technieken om de beginsituatie op een doeltreffende manier in te bedden in het leerproces? Hoe kan je de thuissituatie meenemen in de beginsituatie van kinderen, welke invloed heeft dit op hun (taal)ontwikkeling? Hoe rekening houden met de beginsituatie van leerlingen i.f.v. de leerplandoelen schoolbreed aanpakken? Zijn er praktijkvoorbeelden beschikbaar?</p>	<p>Leraar basis (n = 1), leraar secundair (n = 1), directeur basis (n = 1), directeurs secundair (n = 2), pedagogisch begeleiders (n = 2)</p>
<p>Instructie, lesactiviteiten, differentiatie: Hoe kan je tegelijkertijd differentiëren en ervoor zorgen dat de hele klasgroep dezelfde doelen behaalt? Hoe kan je differentiëren en toch vermijden dat dezelfde leerlingen steeds geïsoleerd worden, dat er teveel druk komt te liggen op degenen die meer moeite hebben? Op welke manier kunnen leraren alle leerlingen activeren, met welke werkvormen? Hoe een schoolbreed gedragen aanpak realiseren rond instructie, lesactiviteiten i.f.v. krachtige leeromgeving?</p>	<p>Leraar basis (n = 1), leraar secundair (n = 1), directeur secundair (n = 2),</p>
<p>Klasorganisatie en klasmanagement: Hoe klasorganisatie en klasmanagement aanpakken met zeer moeilijke klasgroepen?</p>	<p>Pedagogisch begeleider secundair (n = 1)</p>
<p>Didactisch materiaal: Hoe kritisch kijken naar methodes van uitgeverijen (wat is oprecht en wat is marketing of ingespeeld op 'hypes' in het onderwijs)? Welke innoverende didactische materialen zijn beschikbaar en bruikbaar binnen de klas (op tablet)? Hoe kan je op een evidence-informed manier materiaal selecteren en evalueren? Bestaat daar een checklist voor? Hoe een schoolbreed gedragen aanpak realiseren rond de selectie van didactische materialen?</p>	<p>Leraar basis (n = 2), leraar secundair (n = 1), directeur secundair (n = 1), pedagogisch begeleiders (n = 4)</p>
<p>Feedback: Hoe zoveel mogelijk feedback meegeven aan leerlingen waarmee zij aan de slag kunnen? Hoe voldoende schriftelijke feedback geven zonder dat het planlast wordt? Hoe een aanpak realiseren rond feedback geven dat door het hele schoolteam gedragen wordt? Hoe leraren stimuleren om effectieve feedback te geven?</p>	<p>Leraar secundair (n = 1), directeur secundair (n = 1), pedagogisch begeleiders (n = 2)</p>
<p>Evaluatie: Hoe werken met rubrics? Hoe de evaluatie afstemmen op de leerinhouden, doelen...? Welke alternatieve vormen van evalueren zijn er? Na evaluatie volgt remediëring, maar hoe is het werkbaar om deze bij te houden en op te volgen? Wanneer heeft het zin om gedifferentieerd te evalueren? Hoe evalueren binnen taalvakken (chaos rond wisselende leerplannen, elke school hanteert nu een ander systeem)? Hoe evalueren op leerdoelen die zeer moeilijk zijn voor de doelgroep (bijvoorbeeld begrijpend lezen evalueren bij taalzwakke lln; negatieve resultaten werken demotiverend maar de evaluatie te gemakkelijk maken geeft een foutief beeld)?</p>	<p>Leraar basis (n = 2), leraar secundair (n = 3), directeur secundair (n = 1), pedagogisch begeleiders (n = 2)</p>
<p>Zelfregulering en metacognitie: Methodieken om zelfregulatie bij leerlingen concreet te stimuleren, anders dan leerlingengesprekken? Hoe deze vaardigheden leeftijdsgericht aanpakken in het secundair onderwijs in de arbeidsfinaliteit, de dubbele finaliteit en de doorstroomfinaliteit? Hoe nog meer tijdens de les inzetten op 'leren leren'? Hoe hierop inzetten, niet in vak apart maar toch expliciet? Hoe</p>	<p>Leraar basis (n = 1), leraar secundair (n = 1), directeur secundair (n = 1), pedagogisch begeleiders (n = 4)</p>

een schoolbreed gedragen aanpak realiseren rond dit thema? Hoe inzetten op duurzaam leren (welbevinden meenemen als motor en niet als *fluffy* doel)? Een evidence-informed aanpak rond zelfregulerend leren en metacognitieve vaardigheden (hoe doe je dit goed)?

Tot slot verwezen enkele deelnemers ook naar uitdagingen die ze ervaren bij het creëren van een krachtige leeromgeving i.f.v. BBZ, meer bepaald rond de thema's 'beginsituatie', 'instructie, lesactiviteiten en differentiatie', 'feedback' en 'evaluatie'. Een leraar uit het basisonderwijs verwijst naar de stijgende diversiteit in het schoolpubliek die maakt dat het steeds uitdagender wordt om de beginsituatie van leerlingen volledig in kaart te brengen in functie van de leerplandoelen en hier ook op in te spelen. Meer specifiek verwijst de leraar naar de talige diversiteit en leerlingen die minder taalvaardig zijn in het Nederlands, als uitdaging op vlak van differentiatie en om alle leerlingen tot leren te brengen. Twee leraren verwijzen bijvoorbeeld naar de drukte in het alledaags schoolgebeuren waardoor naar hun zeggen, het tijd nemen voor feedback vaak wegvalt. Ook een directeur geeft aan dat leraren wel tijd nemen voor een uitgebreide rapportering van feedback naar leerlingen en ouders, maar dat er meer aandacht nodig is voor het geven van constructieve feedback in de dagdagelijkse klaspraktijk. Tot slot geeft een pedagogisch begeleider aan dat steeds meer scholen leerlijnen uitwerken rond zelfregulerend leren, maar dat er nog een sterke nood is aan begeleiding hierrond voor schoolteams.

2.2.2 Bouwsteen 2: Sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden

Deze bouwsteen is gericht op de sociaal-emotionele ontplooiing van leerlingen en hun welbevinden. Onderstaande kader geeft een beknopt overzicht van de vragen die we stelden over deze bouwsteen aan leraren, zorgleraren en zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders, directeurs en pedagogisch begeleiders. Vervolgens gaan we in op de resultaten.



Wat hebben we bevraagd in bouwsteen 2?

De bevraagde deelnemers kregen twee vragen:

(1) *“Op welke manier besteed jij aandacht aan de sociaal-emotionele ontplooiing van alle leerlingen?”* (aan leraren en zorgactoren) of *“Hoe stimuleer je leraren om hier aandacht aan te besteden?”* (aan zorgactoren, directeurs en pedagogisch begeleiders)

(2) *“Hoe zorg jij ervoor dat alle leerlingen zich goed voelen in de klas en op school?”* (aan leerkrachten en zorgactoren) of *“Hoe stimuleer jij leraren om hier aandacht aan te besteden?”* (aan zorgactoren, directeurs en pedagogisch begeleiders)

Op elk van deze vragen volgden de vervolgvragen:

Vervolgvraag a. *“Via welke bron heb je inspiratie gekregen tot de omschreven aanpakken bij deze thema's? Beschrijf per thema je bron zo specifiek mogelijk (Keuze uit: Boek/artikel/website; vorming*

of pedagogische studiedag voor het team; een vorming individueel gevolgd; praten met collega('s); observeren bij collega('s); stage/lessen uit (leraren)opleiding; stage/lessen uit vervolgopleiding; anders, namelijk ...).”

Vervolgvraag b. “Waarover mis je hieromtrent nog informatie?”

Vervolgvraag c. (indien vorige vraag beantwoord): “Hoe zou je deze informatie graag verkrijgen?”

De antwoorden op vraag 1 en op vraag 2 bleken zeer gelijkaardig. We bespreken de resultaten van de thematische analyse van deze bouwsteen daarom generiek. Eerst gaan we in op welke kennis er is rond deze bouwsteen (antwoorden op vraag 1 en 2) en vervolgens gaan we in op de kennis die nog ontbreekt over deze bouwsteen (vervolgvraag b).

2.2.2.1 Welke parate kennis is er rond bouwsteen 2 ‘sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden’?

De antwoorden van de respondenten hebben we geclusterd in drie hoofdthema’s die we relateren aan: een veilig, verbindend en positief klasklimaat (paragraaf a.), didactiek en klasmanagement (paragraaf b.), een schoolbreed beleid (paragraaf c.) en de professionalisering en ondersteuning voor leraren en schoolteams (paragraaf d.). In wat volgt beschrijven we de resultaten per thema met bijbehorende subthema’s.

a) Een veilig, verbindend en positief klas- en schoolklimaat

Binnen het hoofdthema het *veilig, verbindend en positief klasklimaat* onderscheiden we twee subthema’s: de *relatie tussen leerling en leerkracht/schoolpersoneel* (paragraaf i.) en de *relatie tussen leerlingen onderling* (paragraaf ii.).

i. Relatie tussen leerling en leerkracht/schoolpersoneel

Schoolpersoneelsleden besteden aandacht aan de sociaal-emotionele ontplooiing en het welbevinden van leerlingen door te investeren in goede relaties met leerlingen. Wat het vaakst wordt genoemd door schoolpersoneel (leerkrachten, zorgactoren, directeurs), is het investeren in persoonlijk contact met leerlingen: zowel door geplande leerlingcontacten en vaste routines zoals een check-in bij het begin van de les of een ochtendroutine om de leerlingen persoonlijk te begroeten, maar ook door informele momenten te benutten. Deelnemers maken bijvoorbeeld tijd voor één-op-één gesprekken met leerlingen tijdens de pauzes of wanneer ze merken dat leerlingen zich anders gedragen dan normaal. Om de relatie met leerlingen te bevorderen, stellen ze zich open en attent op naar leerlingen, tonen ze interesse in leerlingen en vragen ze hen regelmatig hoe het gaat. Een zorgleerkracht uit het basisonderwijs verwijst naar vertrouwenspersonen op school waar leerlingen terecht kunnen voor een gesprek. Om het welbevinden van leerlingen te bevorderen (vraag 2), verwezen deelnemers naar het positief bekrachtigen van leerlingen: in de omgang met leerlingen steeds vertrekken vanuit hun sterktes, hun talenten waarderen en leerlingen veel complimenten en feedback geven.

ii. Relatie tussen leerlingen onderling

Ook het bouwen aan een verbindende klascultuur met een veilige klassfeer, kwam vaak naar voren. Leerkrachten, zorgactoren en directeurs geven verschillende voorbeelden van verbindende activiteiten die zij organiseren en bijdragen aan de sociaal-emotionele ontplooiing en het welbevinden van leerlingen. Leerlingen leren om respect te hebben voor elkaar en elkaar te helpen, om elkaar complimenten te geven en om ervoor te zorgen dat iedereen erbij hoort. Veel deelnemers verwezen naar de Gouden Weken aan het begin van het schooljaar om extra in te zetten op groepsdynamiek, maar ook naar klasdagen, projectdagen, complimentendagen, bezinningsmomenten, en naar verbindende activiteiten tijdens de speeltijd (bijvoorbeeld sport en spel) en in de klas. Daarnaast dragen ook gezamenlijke routines en werkvormen zoals een check-in, een kringgesprek of proactieve cirkel bij aan de cohesie in de klas. In het basisonderwijs verwijzen leerkrachten naar een zachte landing om de dag te beginnen en naar het gebruik van emotiemeters. Een leerlingenbegeleider uit het secundair onderwijs verwijst dan weer naar petermeterschap om verbinding tussen leerlingen te versterken over leerjaren heen.

b) Didactiek en klasmanagement

Het hoofdthema *Didactiek en klasmanagement* gaat enerzijds over klasorganisatie en klasmanagement (paragraaf i.), anderzijds over lessen, methodes en programma's die worden gebruikt om sociaal-emotionele vaardigheden aan te leren aan leerlingen (paragraaf ii.).

i. Klasorganisatie en klasmanagement

Hoewel klasorganisatie en klasmanagement al aan bod kwam bij bouwsteen 1, blijkt dit voor leerkrachten uit het basis- en secundair onderwijs ook van belang voor de sociaal-emotionele ontplooiing en het welbevinden van leerlingen. Zoals hoger reeds vermeld, verwijzen verschillende leerkrachten naar werkvormen die dialoog en verbinding stimuleren zoals kringgesprekken, klasgesprekken, proactieve cirkels. Een leerkracht uit het secundair onderwijs beschrijft hoe zijn klasopstelling in U-vorm het uitwisselen van meningen en ideeën bevordert, waardoor er meer verbinding en dialoog ontstaat. Een zorgcoördinator uit het kleuteronderwijs verwijst dan weer naar de inzet op coöperatieve werkvormen zodat de leerlingen elkaar beter leren kennen en leren samenwerken.

Daarnaast benadrukken enkele leerkrachten en pedagogisch begeleiders het proactief bouwen aan een krachtige leeromgeving als voorwaarde voor de sociaal-emotionele ontplooiing van leerlingen en een positief welbevinden. Deze krachtige leeromgeving bestaat volgens hen uit een veilig klasklimaat met een duidelijke structuur en regelmaat, met duidelijke afspraken, en een doordacht aanbod met duidelijke instructies.

Tot slot verwijzen enkele directeurs, zorgcoördinatoren, leerkrachten en pedagogisch begeleiders ook naar de manier van omgaan met ongewenst gedrag en conflicten, om de sociaal-emotionele ontplooiing en het welbevinden van leerlingen te stimuleren. Ze hebben het over een ondersteunende in plaats van bestraffende houding en methodieken van herstelgericht werken om conflicten aan te pakken. Een directeur uit het basisonderwijs beschrijft hoe zij incidenten steeds volgens het 5G-model aanpakken, een coachingsmodel waarbij steeds aandacht gaat naar de gebeurtenis, vervolgens naar de gedachten, gevoelens, het gedrag en tot slot aan het

gevolg. Een directeur en een leerlingenbegeleider uit het secundair onderwijs beschrijven hoe ze bij moeilijke situaties steeds in dialoog gaan met de leerling(en) in kwestie, met de leerkracht(en), en indien nodig met ouders en andere betrokken partijen.

ii. Lessen, methodes, programma's om sociaal-emotionele vaardigheden aan te leren

Om de sociaal-emotionele ontplooiing en het welbevinden van leerlingen te bevorderen, benadrukken verschillende deelnemers het belang van het expliciet aanleren van sociaal-emotionele vaardigheden. Ze verwijzen daarbij regelmatig naar specifieke lesmethodes of programma's. Verschillende actoren uit het basisonderwijs geven aan dat ze lesgeven over emoties, over sociale vaardigheden, of over executieve functies. Maar ook een leerlingenbegeleider uit het secundair onderwijs verwijst naar een lesuur sociaal-emotionele vaardigheden dat hij geeft aan de tweede graad in het secundair onderwijs. Het aanleren van sociaal-emotionele vaardigheden gebeurt doorgaans aan het begin van het schooljaar, bijvoorbeeld met de Gouden Weken. In het secundair onderwijs wordt voor het aanleren van sociaal-emotionele vaardigheden ook verwezen naar de RSV-dagen (relationele en seksuele vormingsdagen), waar leerlingen leren over positieve relaties met anderen en met zichzelf.

Verschillende deelnemers verwijzen expliciet naar didactische methodes die zij gebruiken om te werken rond sociaal-emotionele vaardigheden: lesmateriaal rond gezond leven van Happy Snacks, werken rond de Geluksdriehoek (secundair), geweldloze communicatie met de didactische methode van de Giraf en de Jakhals (lager), lessen rond positieve groepsdynamiek via het KiVa anti-pest programma (lager), werken rond talenten volgens de methode van Luk Dewulf (lager), de Speel-Je-Mee methode (lager), een dagboek bijhouden (lager), gedragskaarten met positief geformuleerde groeikansen (lager), en de lesmethode van Cas en Lisa rond sociaal-emotioneel leren (kleuter)¹⁸. Tot slot verwijzen enkele pedagogisch begeleiders naar de eigen leerplannen om te werken aan sociaal-emotionele vaardigheden.

c) Schoolbreed beleid

Om aan de sociaal-emotionele ontplooiing en het welbevinden van leerlingen tegemoet te komen, verwijzen verschillende actoren naar maatregelen op niveau van de school. Ze hebben het bijvoorbeeld over het verzamelen van data over het welbevinden van leerlingen, over de onderlinge communicatie en samenwerking binnen de school en met externe partners om leerlingen in hun sociaal-emotionele ontplooiing te ondersteunen. Onderstaande paragrafen gaan achtereenvolgens in op een schoolbreed beleid rond datagestuurd werken (paragraaf i.), en vervolgens op samenwerking binnen of vanuit het schoolteam (paragraaf ii.).

i. Datagestuurd werken

Datagestuurd werken rond sociaal-emotioneel leren en welbevinden, wordt vooral vernoemd door de zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders, directie en pedagogisch begeleiders. Zorgcoördinatoren beschrijven hoe ze bevragingen doen bij alle leerlingen over hun sociaal-emotionele ontplooiing als voorbereiding op een kindcontact, of dat ze op regelmatige tijdstippen

¹⁸ Elke methode werd door één deelnemer aangehaald.

het welbevinden van leerlingen gaan observeren. Ook directeurs van basis- en secundair onderwijs beschrijven hoe ze het welbevinden van leerlingen bevragen of observeren, bijvoorbeeld door de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen te observeren tijdens klasobservaties. In het secundair onderwijs verwijzen verschillende leerlingbegeleiders en pedagogisch begeleiders naar de Appwel¹⁹ bevestigingen om het welbevinden van leerlingen in kaart te brengen. Een directeur uit het secundair onderwijs geeft tot slot aan ook bevestigingen rond welbevinden te doen via de ouders.

ii. Samenwerking binnen of vanuit het schoolteam

Om leerlingen zo goed mogelijk te ondersteunen in hun sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden, verwijzen verschillende actoren uit het basis- en secundair onderwijs naar het belang van een goede onderlinge communicatie en samenwerking tussen leerkrachten, zorgactoren, ouders, CLB en andere zorg- of ondersteunende instanties (bijvoorbeeld leerondersteuners of jongerencoaches). Een directeur uit het secundair onderwijs benoemt dit vanuit de visie van Nieuwe Autoriteit²⁰ als het investeren in een groot en stevig steunnetwerk rond de leerling. Een pedagogisch begeleider verwijst daarbij naar het geïntegreerd beleid op leerlingbegeleiding op school. Zo bouwt de school ten slotte een steunnetwerk van waaruit verdere ondersteuning vertrekt door samenwerking met ouders en met CLB, jongerencoaches, of andere ondersteunende instanties. Op een schoolintern zorgoverleg, een klassenraad, een graadoverleg of andere vormen van teamoverleg gaat naast de academische prestaties ook aandacht naar de sociaal-emotionele ontplooiing en het welbevinden van leerlingen. Actoren uit het secundair onderwijs verwijzen bovendien naar een duidelijke taakverdeling om leerlingen zo goed mogelijk te ondersteunen in hun sociaal-emotionele ontwikkeling en welbevinden: de klastitularis zien zij als eerste aanspreekpunt voor leerlingen. Daarnaast benadrukken verschillende actoren het belang van een sterke leerlingbegeleiding om leerlingen te ondersteunen in hun sociaal-emotionele ontwikkeling en welbevinden.

Hierbij wijst een leerlingbegeleider op de nodige transparantie in het schoolbeleid omtrent vertrouwelijke informatie die leerlingen met schoolpersoneel delen. Vanuit de discretieplicht is de informatie vertrouwelijk in het team. In geval van sommige zeer moeilijke (gevaarlijke of grensoverschrijdende) situaties heeft het schoolpersoneel ook meldingsplicht en zullen zij ingrijpen. Leerkrachten dienen hiervan op de hoogte te zijn, maar ook leerlingen.

Naast goede communicatie binnen een sterk steunnetwerk, leggen verschillende actoren ook de aandacht op welbevinden in het schoolbeleid en schoolcultuur. Twee directeurs benadrukken het belang van welbevinden om te kunnen leren, het belang van verbinding tussen leerkrachten en

¹⁹ Appwel is een gratis app ontworpen door PXL Hogeschool en gesteund door de Vlaamse overheid om het welbevinden van leerlingen te meten en op te volgen.

²⁰ Nieuwe autoriteit is een grondhouding bij gezagsrelaties die uitgaat van een verbindende, geweldloze relatie tussen opvoeder (leraar) en kind (leerling). Het PEN-programma dat Nieuwe Autoriteit uitdraagt in scholen, steunt daarbij op (1) aanwezigheid en nabijheid, (2) empowerment van de opvoeders (ouders, leraren, het schoolteam) en (3) een ondersteunend netwerk rond de leerling uitbouwen (net-support) (Omer, 2019; Amiel & Maimon, 2019).

leerlingen en het belang van een team dat goed samenwerkt en zelf leuke teamgerichte activiteiten doet. Zo verwijzen twee leerlingenbegeleiders naar maatregelen om een positief klas- en schoolklimaat te bevorderen, zoals het organiseren van klasdagen en het bevorderen van een goede relatie tussen klastitularis en leerlingen zodat leerlingen hun klastitularis als een toegankelijk eerste aanspreekpunt zien. Een directeur en een zorgcoördinator verwijzen dan weer naar het belang van samenwerking aan het schoolbeleid met aandacht voor het welbevinden en de sociaal-emotionele ontplooiing van leerlingen: door hier aandacht voor te hebben in het sanctiebeleid, door samen een anti-pestbeleid uit te werken, of door een werkgroep ‘welbevinden voor leerlingen’.

d) Professionalisering en ondersteuning voor leraren en schoolteams

Pedagogisch begeleiders beschrijven hoe ze leraren en schoolteams ondersteunen om de sociaal-emotionele ontplooiing en het welbevinden van leerlingen te stimuleren. Ze doen het aanbod aan professionalisering dat zij voorzien rond deze thema's uit de doeken: professionalisering rond persoonlijke groei, rond weerbaarheid, rond omgaan met moeilijke onderwerpen, rond handelingsgericht werken, rond aandacht geven aan leerlingen en signalen opmerken van leerlingen, rond herstelgericht werken, rond het ABC van motivatie (zelfdeterminatietheorie)²¹, rond welbevinden, rond het aanpakken van pesten, faalangst, trauma, zelfverwonding en schoolweigering. Een pedagogisch begeleider van het secundair onderwijs voegt hier bovendien het aanbieden van waarnemingskaders aan toe voor leerkrachten.

2.2.2.2 Welke kennis ontbreekt rond het stimuleren van de sociaal-emotionele ontplooiing van leerlingen en hun welbevinden?

De informatie die deelnemers aan de vragenlijst nog missen, delen we op in vijf thema's. Ze geven aan nog informatie te missen over (1) een aanpak rond diverse sociaal-emotionele thema's, (2) een gerichte aanpak voor specifieke doelgroepen, (3) het afbakenen van functies, (4) een beleid rond sociaal-emotionele ontwikkeling, (5) een datagestuurde, evidence-based aanpak. Tabel 2.6 geeft een overzicht.

Tabel 2.6. Kennisnoden rond sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden.

Antwoorden op: Ik mis nog informatie over...	Wie mist deze informatie?
Sociaal-emotionele thema's: rond het verhogen van veerkracht, het werken rond executieve functies, sociaal-emotionele groei, het omgaan met stress en paniekaanvallen, het ondersteunen van leerlingen die in de knoop zitten met zichzelf of met de wereld rondom zich, het aanpakken van (cyber)pestproblematieken, het zorgen dat iedereen erbij hoort en aanvaard wordt.	Basisonderwijs: Leerkrachten (n = 2), zorgcoördinator (n = 1), directeur (n = 1) Secundair onderwijs: leerlingenbegeleider (n = 1), directeurs (n = 2) Pedagogische begeleidingsdienst basis- en secundair (n = 2)
Gerichte aanpak voor specifieke doelgroepen: anderstaligheid, andere culturen, uitdagend gedrag,	Basisonderwijs: leerkrachten (n = 2) Secundair onderwijs: directeur (n = 1)

²¹ Volgens de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2002) zijn de drie basisbehoeften voor autonome motivatie: **A**utonomie, **B**ondenheid, en **C**ompetentie (Sierens et al., 2006).

kansarme situaties, aanpak bij ongekwalificeerde uitstroom, en algemeen: een gerichte aanpak voor alle specifieke doelgroepen binnen een zeer divers leerlingenpubliek. Pedagogische begeleidingsdienst basis- en secundair (n = 2)

Afbakening van functies: wanneer verwijst je door en naar wie? Een overzicht van relevante welzijnspartners en -projecten. Secundair onderwijs: leerkracht (n = 1), leerlingenbegeleider (n = 1)
Pedagogische begeleidingsdienst basis- en secundair (n = 1)

Beleid rond sociaal-emotionele ontwikkeling: het expliciet aanleren van sociaal-emotionele vaardigheden op school, zonder apart vak? Hoe sociaal-emotionele ontwikkeling concreet vormgeven in het zorgbeleid? Pedagogisch begeleiders basis- en secundair (n = 2)

Datagestuurde, evidence-based aanpak: Hoe kan je welbevinden meten? Evidence-informed aanpak rond specifieke doelgroepen? Hoe aan de slag met data van Appwel bevestigingen? Zijn er accurate cijfers over prevalentie van problemen die een negatieve invloed hebben op het welbevinden? Secundair onderwijs: leerkracht (n = 1)
Pedagogisch begeleiders basis- en secundair (n = 3)

2.2.3 Bouwsteen 3: Systematische opvolging

Deze bouwsteen is gericht op het goed en systematisch opvolgen van het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen om hen op basis daarvan te voorzien van maatregelen binnen de BBZ en indien nodig over te gaan tot een diepgaandere beeldvorming om VZ te bieden (bouwsteen 4). Onderstaande kader geeft een beknopt overzicht van de vragen die we stelden over deze bouwsteen aan leraren, zorgleraren en zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders, directeurs en pedagogisch begeleiders. Vervolgens gaan we in op de resultaten.



Wat hebben we bevraagd in bouwsteen 3?

De bevroegde deelnemers kregen twee vragen:

(1) *“Hoe volg jij het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen systematisch op?”* (aan leraren en zorgactoren) of *“Hoe stimuleer jij leraren/je schoolteam om het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen systematisch op te volgen?”* (aan zorgactoren en directeurs) of *“Hoe stimuleer jij schoolpersoneelsleden om het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen systematisch op te volgen?”* (aan pedagogisch begeleiders)

(2) *“Wat gebeurt er nadat je het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen in kaart hebt gebracht?”* (aan leerkrachten en zorgactoren) of *“Welke acties volgen er op niveau van de school nadat het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen in kaart werd gebracht?”* (aan zorgactoren en directeurs) of *“Hoe stimuleer jij schoolpersoneelsleden om stappen te zetten na het in kaart brengen van het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen?”* (aan pedagogisch begeleiders)

Op elk van deze vragen volgden de vervolgvragen:

Vervolgvraag a. *“Via welke bron heb je inspiratie gekregen tot de omschreven aanpakken bij deze thema's? Beschrijf per thema je bron zo specifiek mogelijk (Keuze uit: Boek/artikel/website; vorming of pedagogische studiedag voor het team; een vorming individueel gevolgd; praten met collega('s); observeren bij collega('s); stage/lessen uit (leraren)opleiding; stage/lessen uit vervolgopleiding; anders, namelijk ...).”*

Vervolgvraag b. *“Waarover mis je hieromtrent nog informatie?”*

Vervolgvraag c. (indien vorige vraag beantwoord): *“Hoe zou je deze informatie graag verkrijgen?”*

2.2.3.1 Welke parate kennis is er rond bouwsteen 3 'systematische opvolging'?

a) Het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen opvolgen

Achtereenvolgens bespreken we de parate kennis van leraren, zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders, directeurs en pedagogisch begeleiders over het systematisch opvolgen van alle leerlingen als deel van de BBZ. Omdat er geen opvallende verschillen waren tussen basis- en secundair onderwijs, bespreken we de resultaten samen voor beide onderwijsniveaus. Daarnaast verwezen alle deelnemers naar theoretische kaders om het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen op te volgen (paragraaf i.) en naar instrumenten om data te verzamelen (paragraaf ii.). Vervolgens onderscheiden we methoden van leraren om leerlingen systematisch op te volgen (paragraaf iii.), naar methoden van zorgactoren om data te verzamelen om leerlingen systematisch op te volgen (paragraaf iv.), en naar een schoolbreed beleid om leerlingen systematisch op te volgen (paragraaf v.). Tot slot gaan we in op de professionalisering en ondersteuning voor leraren en schoolteams die pedagogisch begeleiders bieden (paragraaf vi.).

- i. Het kader van handelingsgericht werken om het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen op te volgen

Vier pedagogisch begeleiders en een directeur uit het basisonderwijs verwijzen in functie van het systematisch opvolgen van het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen en het doelgericht in kaart brengen van de onderwijsbehoeften om redelijke aanpassingen te kunnen nemen en verder te evalueren, naar de cyclus van handelingsgericht werken²². De werkwijze van handelingsgericht werken gaat doorgaans volgens een cyclus van vier fasen, waarbij eerst 'waarnemen' centraal staat (een groepsoverzicht maken, doelen opstellen en evalueren, en signaleren van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften), vervolgens het 'begrijpen' (benoemen van onderwijsbehoeften van leerlingen), daarna 'plannen' ((groeps)plannen maken en leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften clusteren), en tot slot 'realiseren' (het uitvoeren van het groepsplan). Doelgericht werken is een belangrijk uitgangspunt binnen handelingsgericht

²² Noëlle Pameijer schreef op basis van onderzoek verschillende boeken rond handelingsgericht werken, onder meer: 'Handelingsgericht werken in de klas: De leerkracht doet ertoe' (Pameijer et al., 2013) en 'Handelingsgericht werken: Samenwerken aan schoolsucces' (Pameijer et al., 2018).

werken. Dat wil zeggen dat leraren SMARTI²³ geformuleerde doelen stellen met betrekking tot leren voor alle leerlingen. Hoe transparanter en doelgerichter het waarnemingskader wordt opgesteld door leraren, hoe gemakkelijker ze alle leerlingen systematisch kunnen opvolgen, aldus een pedagogisch begeleider. Deelnemers verwijzen ook naar eigen stappenplannen die al dan niet bewust gebaseerd zijn op het kader van handelingsgericht werken. Een leraar uit het secundair onderwijs beschrijft bijvoorbeeld het stappenplan dat zij op school volgen om het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen systematisch op te volgen en op basis daarvan acties te ondernemen indien nodig: (1) overzicht in kaart brengen, (2) onderwijsbehoeften bepalen, (3) maatregelen opstellen, (4) aftoetsen bij klassenraad, (5) in werking stellen van de afgesproken of aangepaste maatregelen, (6) maatregelen opvolgen. Deze leraar verwijst niet expliciet naar de cyclus van handelingsgericht werken, maar de stappen die hij beschrijft, zijn wel zeer gelijkaardig.

ii. Instrumenten om data te verzamelen

Leraren, zorgcoördinatoren en leerlingenbegeleiders verzamelen data om het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen op te volgen. Het leerlingvolgsysteem is daartoe het meest genoemde instrument volgens zowel leraren, zorgactoren, directeurs en pedagogisch begeleiders van basis- en secundair onderwijs. In het secundair onderwijs verwijzen deelnemers regelmatig naar Smartschool om het leerlingvolgsysteem bij te houden. Een leraar en een directeur uit het secundair onderwijs vinden het een meerwaarde aan dit systeem dat alle betrokken actoren (alle leraren die aan de leerling lesgeven, zorg, leerlingenbegeleider, eventueel leerondersteuner en CLB) dit leerlingvolgsysteem mee kunnen opvolgen en aanvullen. Ook in het basisonderwijs verwijzen deelnemers naar het leerlingvolgsysteem, maar vaak hebben zij ook alternatieve manieren om het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen op te volgen. Ze hebben bijvoorbeeld een zorgmap met leerlingendossiers waarin voor elke leerling een pagina met basisinfo (adres, externe ondersteuning, diagnoses, aandoeningen ...), aangevuld met extra informatie uit observaties van de leraar/zorgcoördinator, uit evaluatiemomenten, oudercontacten, enzovoort. Tot slot verwijst een directeur uit het basisonderwijs ook naar het opmaken van 'klasspiegels'²⁴. De klasspiegel wordt onder meer gebruikt voor het maken van een evenwichtige, heterogene klassamenstelling en in functie van ondersteuning en differentiatie.

iii. Data verzameld door leraren om alle leerlingen systematisch op te volgen

Ten eerste volgen leraren in basis- en secundair onderwijs het leer- en ontwikkelingsproces van al hun leerlingen op via de testen en evaluaties die ze doen in de klas. Ze houden een puntenboek bij of houden de resultaten bij via Smartschool. Leerkrachten maken daarnaast notities tijdens het verbeteren en geven feedback aan leerlingen. Ook die informatie houden ze bij in functie van

²³ SMARTI doelen zijn (1) **S**pecifiek en concreet geformuleerd, met duidelijk waarneembare succescriteria, (2) **M**eetbaar, objectief vast te stellen, (3) **A**ceptabel en ambitieus voor de school, leerlingen en ouders, (4) **R**ealistisch met veranderbare kenmerken zodat de doelen kunnen herschalen naar gelang het niveau en de onderwijsbehoeften van de leerling (doel uitdagender maken indien nodig, doel haalbaarder maken door een ondersteunend materiaal indien nodig), (5) **T**ijdsgebonden met een aangegeven evaluatiedatum, en (6) **I**nspirerend, betekenisvol voor de leerkracht en de leerling (Pameijer et al., 2018).

²⁴ Op verschillende schoolwebsites wordt een klasspiegel beschreven als een instrument dat de informatie van alle leerlingen uit de klasgroep met betrekking tot diverse criteria bundelt (bijvoorbeeld geslacht, leeftijd, thuistaal, religie, taal- en rekenvaardigheid, diagnoses, specifieke onderwijsbehoeften, sociale gerichtheid, motoriek ...).

de opvolging van het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen. Een leraar uit het basisonderwijs en een leraar uit het secundair onderwijs verwijzen respectievelijk naar een groeiportfolio en naar een taalvaardigheidsportfolio waarin het leer- en ontwikkelingsproces van de leerling wordt bijgehouden door de leerling zelf, en door de leraar.

Naast summatieve evaluaties houden leraren het leer- en ontwikkelingsproces ook bij tijdens lesactiviteiten en tijdens formatieve evaluaties. Een leraar en een zorgcoördinator uit het kleuteronderwijs beschrijven bijvoorbeeld hoe observaties tijdens de les steeds schriftelijk worden genoteerd en bijgehouden. Opvallende of relevante informatie wordt vervolgens overgemaakt naar het elektronisch leerlingendossier of in de zorgmap. Een leraar uit het kleuteronderwijs benadrukt bovendien dat de school elk jaar enkele doelen bepaalt die leraren en zorgactoren tweejaarlijks gericht moeten observeren bij alle kleuters in functie van hun ontwikkeling. Ook leraren uit het lager- en secundair onderwijs verwijzen naar het bijhouden van observaties tijdens lesactiviteiten. Daarnaast verwijzen zij ook naar vormen van formatieve evaluatie (bijvoorbeeld de antwoorden van leerlingen op exit-tickets), of naar andere werkvormen waar leraren voeling krijgen met het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen (bijvoorbeeld klasgesprekken, onderwijsleergesprekken, portfolio lesuur).

- iv. Data verzameld door zorgcoördinatoren en leerlingenbegeleiders om alle leerlingen systematisch op te volgen

Zorgcoördinatoren en leerlingenbegeleiders geven een uitgebreide lijst aan methodieken om het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen op te volgen. In het basisonderwijs verwijzen zorgcoördinatoren en zorgleraren in de eerste plaats naar het afnemen van LVS testen, AVI testen, Koala testen, Leesradar, methode gebonden testen, en de Vlaamse toetsen. Om leerlingen breed op te volgen, verzamelen zij daarnaast ook andere informatie, bijvoorbeeld door de SES-kenmerken²⁵ van leerlingen te bevragen, door observaties in de klas naar het welbevinden en betrokkenheid van leerlingen, door het maken van een sociogram voor elke klasgroep om de sociale cohesie in kaart te brengen, of door het analyseren van de klascultuur. Zowel in het secundair als in het basisonderwijs benadrukken leerlingenbegeleiders en zorgcoördinatoren de gesprekken die zij voeren met leerlingen, ouders, leraren en andere betrokkenen om het ontwikkelingsproces van leerlingen op te volgen. Een zorgcoördinator uit het basisonderwijs verwijst bijvoorbeeld naar de tweejaarlijkse filtergesprekken tussen leraar en zorgcoördinator waarbij het leer- en ontwikkelingsproces van elke leerling besproken wordt. Samen stellen ze focusdoelen op per leerling of per groep van leerlingen, bespreken ze de acties die ze zullen nemen voor een bepaalde periode en evalueren ze deze acties in vervolggesprekken. Ook in het secundair onderwijs organiseert de zorgcoördinator, graadcoördinator of leerlingenbegeleider systematisch overleg om leerlingendossiers op te volgen en te bespreken. Ze verwijzen bijvoorbeeld naar wekelijkse gesprekken met het graadteam, tussen het graadteam en het CLB, tussen titularis en leerlingenbegeleiders, en tussen leerlingenbegeleiders en zorgcoördinatoren. In deze leerlingenbesprekingen wordt het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen opgevolgd en geëvalueerd, en worden acties besproken om het te verbeteren.

²⁵ SES-kenmerken verwijzen naar de kenmerken die het profiel van een leerling bepalen op vlak van socio-economische status (SES): het hoogst behaalde opleidingsniveau van de moeder, de thuistaal van de leerling en het ontvangen van een schooltoelage.

v. Schoolbreed beleid

Directeuren stimuleren hun team om het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen op te volgen. Dat doen ze onder meer door schoolbrede afspraken te maken omtrent het verzamelen en opvolgen van data (implementatie leerlingvolgsysteem), door focusdoelen te bepalen die alle leraren en zorgactoren moeten opvolgen bij leerlingen, door een evaluatiebeleid te voeren dat alle aspecten van het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen breed opvolgt, en door vaste overlegmomenten in te plannen die dienen om het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen te bespreken onder alle relevante betrokkenen. Naast alle verschillende vormen van dataverzameling en databeheer om het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen systematisch op te volgen (zie hoger), dragen ook vaste overlegmomenten tussen leraren, zorgactoren, directie, leerlingen, ouders, bij aan de systematische en gezamenlijke opvolging van het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen. Via deze overlegmomenten worden immers ook actieplannen opgesteld en verder geëvalueerd. Verschillende scholen hebben op vaste tijdstippen een multidisciplinair overleg (MDO), een schoolintern zorgoverleg (SIZO) of klassenraden. De schoolleiding ziet erop toe dat de klassenraden gericht zijn op zowel de leerresultaten, de vaardigheden en de attitudes van leerlingen, als dat er actieplannen worden besproken om leerlingen of groepen van leerlingen vooruit te helpen in hun leer- en ontwikkelingsproces. Eén directeur uit het secundair onderwijs verwijst naar het werk van de kwaliteitscoördinator op school om in functie van de onderwijskwaliteit acties te ondernemen om datagestuurd het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen op te volgen. Ook hierbij is gestructureerd overleg tussen alle betrokken partners cruciaal.

Verschillende leraren, zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders en directeuren benadrukken daarnaast ook het belang van de informele gesprekken tussen alle betrokken partijen. Een-op-een gesprekken met leerlingen, met ouders, gesprekken onder leraren, tussen leraar en zorgcoördinator, leerlingenbegeleider of directie, gesprekken met CLB, leerondersteuners of andere relevante betrokkenen. Leraren en zorgcoördinatoren uit basis- en secundair onderwijs zien ouders als belangrijke partners om het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen systematisch in kaart te brengen en op te volgen. Zorgcoördinatoren en leerlingenbegeleiders stellen zich zo toegankelijk mogelijk op voor leraren en ouders om zorgvragen te bespreken. Een directeur benoemt dit als de 'open-deur'-politiek binnen het schoolteam en met alle betrokken partners: om leerlingen zo goed mogelijk systematisch op te volgen, is het belangrijk dat leraren snel zaken melden zodat ze de opvolging van het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen als team kunnen aanpakken en samen actie kunnen ondernemen indien nodig. Een zorgcoördinator uit het basisonderwijs benadrukt deze samenwerking bij de opvolging van het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen: als hij trajecten ontwikkelt om zorg te bieden aan leerlingen, maken de leraar en andere relevante actoren ook deel uit van de opvolging van dit traject. Positiviteit is daarbij erg belangrijk, zowel om de leerling aan te moedigen, als ook de leraar en het team. Leraren moeten voelen dat hun gezamenlijke inspanningen effect hebben, aldus de zorgcoördinator.

vi. Professionalisering en ondersteuning voor leraren en schoolteams

Pedagogisch begeleiders beschrijven hoe ze leraren en schoolteams stimuleren om het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen systematisch op te volgen. Pedagogisch begeleiders

ondersteunen schoolteams hierbij door bijvoorbeeld klassenraden te begeleiden opdat deze efficiënter en handelingsgerichter verlopen, of door leraren te ondersteunen in het doelgericht werken en breed evalueren van alle leerlingen. Voor het begeleiden van leraren en schoolteams in het handelingsgericht werken en breed evalueren, verwijst een pedagogisch begeleider naar het EDBI-instrument²⁶ dat het effect meet van doelgerichte begeleidingsinterventies. Ze gebruiken dit instrument om het leerproces van onderwijsprofessionals die ze begeleiden, op te volgen. Tot slot verwijzen pedagogisch begeleiders naar het eigen materiaal en professionalisering die zij voorzien omtrent dit thema: professionalisering over het leerlingendossier, over interne kwaliteitszorg, over continue ontwikkeling, over breed evalueren, het beleid rond leerlingenbegeleiding, enzovoort.

b) Stappen die volgen op het in kaart brengen van het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen

De volgende paragrafen gaan dieper in op de acties die worden ondernomen op basis van systematische opvolging van het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen, in functie van het behalen van de leerdoelen. Deelnemers geven diverse voorbeelden van maatregelen die worden genomen (paragraaf i.). Vervolgens gaan directeurs en zorgactoren dieper in op het schoolbreed beleid en het teamwerk dat nodig is om doelgericht actie te ondernemen en deze voortdurend op te volgen en te herevalueren (paragraaf ii.). Tot slot beschrijven we de professionalisering en ondersteuning voor leraren en schoolteams die pedagogisch begeleiders bieden (paragraaf iii.).

i. Voorbeelden van maatregelen binnen de BBZ

Doel van het opvolgen van het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen is om ook actie te ondernemen in functie van het bereiken van de leerdoelen. Door deze acties te evalueren op hun gewenste effecten, blijft het opvolgen van het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen een continu en cyclisch proces. Een pedagogisch begeleider verwijst voor dit proces naar de PDCA-cirkel²⁷ om ontwikkelingsgericht aan de slag te gaan bij het opvolgen van alle leerlingen in functie van het bereiken van de leerdoelen. De kwaliteitscirkel bestaat uit vier opeenvolgende acties: plannen (plan), doen (do), evalueren (check) en bijsturen (act).

Deelnemers beschrijven diverse acties die zij nemen binnen BBZ om het leer- en ontwikkelingsproces van de leerlingen te bevorderen. Een leraar uit het secundair onderwijs en een zorgcoördinator uit het basisonderwijs illustreren met voorbeelden dat acties zowel individueel gericht, als groepsgericht kunnen zijn. Zo kan 'regelmatig op gesprek komen' een maatregel zijn voor een leerling die nood heeft aan een luisterend oor, of kan een leerling individueel geremedieerd worden. Tegelijkertijd kan het werken aan een positieve klasdynamiek een maatregel zijn die gericht is op de hele klasgroep of om een pestproblematiek aan te pakken.

²⁶ Het EDBI-instrument of Effectmeting van Doelgerichte Begeleidingsinterventies werd ontworpen door Aster Van Mieghem, Elke Struyf en Karine Verschuere van UAntwerpen en KU Leuven in opdracht van de Vlaamse Overheid. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/project/1582>

²⁷ Katholiek Onderwijs Vlaanderen ontwierp een reflectie instrument om kwaliteitsgericht aan de slag te gaan met de PDCA-cirkel: <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/kwaliteitsinstrumenten/pdca-cirkel-toepassen-op-een-eigen-praktijkvoorbeeld>

Een leraar en een zorgcoördinator uit het kleuteronderwijs vertellen dat zij zich bij het nemen van maatregelen vooral baseren op datgene dat geobserveerd wordt. Aan de hand van hun observaties bepalen zij focusdoelen. In functie van deze focusdoelen (of ontwikkelvelden) kunnen zorggroepen worden gevormd, waar kleuters extra ondersteuning of uitdaging krijgen. Andere maatregelen die een kleuterleraar en zorgcoördinator uit het kleuteronderwijs aangeven, zijn individuele remediëring of uitdaging, en co-teaching tussen klasleraar en zorgleraar om individuele remediëring of uitdaging en het werken met zorggroepen succesvol te realiseren. Ook in het lager onderwijs verwijzen leraren naar het differentiëren in niveaugroepen in functie van het ondersteunen van het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen.

Daarnaast verwijst een leraar uit het basisonderwijs naar het zorgoverleg waarin ze bespreken welke 'REDICODI'-maatregelen²⁸ er worden genomen om het leer- en ontwikkelingsproces van de leerlingen te stimuleren: (1) **remediërende** maatregelen, (2) **differentiërende** maatregelen, (3) **compenserende** maatregelen of (4) **dispenserende** maatregelen. Ook in het secundair verwachten directeurs expliciet dat alle leraren maatregelen nemen na het in kaart brengen van het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen, om op basis daarvan te remediëren, differentiëren, compenseren en dispensereren. Ook leraren uit het secundair zeggen veel in te zetten op differentiatie tijdens de les. Daarnaast verwijzen een leerlingenbegeleider en drie directeurs uit het secundair onderwijs naar concrete acties die zij ondernemen om het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen te stimuleren, zoals: (1) leerlingcontacten tussen leerling en leraar of tussen leerling en leerlingenbegeleider; (2) workshops organiseren voor leerlingen rond planning, motivatie, studiemethode, stress; (3) sessies leren leren; (4) extra aandacht voor leren leren tijdens de lessen; (5) extra inzetten op taalvaardigheid; (6) extra inzetten op het systematisch geven van effectieve feedback; (7) remediëringstrajecten opstarten; (8) ouders betrekken; (9) andere relevante actoren betrekken. In het basisonderwijs zegt een directeur ook wel eens te schuiven met het aantal uur ondersteuning dat wordt voorzien per klas, naar gelang de zorgnoden.

ii. Schoolbreed beleid

Leraren staan er daarbij niet alleen voor: via interne overlegmomenten of klassenraden met collega-(zorg)leerkrachten, zorgcoördinator en/of leerlingenbegeleider, overlegmomenten met andere betrokken actoren (ouders, leerondersteuners, CLB, logopedist, kinesitherapeut, ...) en via multidisciplinaire overlegmomenten, worden concrete acties ondernomen binnen de BBZ (en indien later op niveau van VZ). Een zorgcoördinator uit het basisonderwijs benadrukt ook de ouderbetrokkenheid in functie van de systematische opvolging van het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen. Zij zijn belangrijke partners om het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen mee in kaart te brengen, maar ook om het mee op te volgen samen met de leraar en het schoolteam. Door doelgerichte actieplannen op te stellen (SMARTI-doelen), kunnen leraren en andere betrokken zorgactoren de acties nauwkeurig evalueren en opvolgen. Twee zorgcoördinatoren uit het basisonderwijs bespreken op het wekelijkse teamoverleg welke acties effect hebben gehad, welke mogen worden stopgezet, welke mogen

²⁸ Om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te ondersteunen in hun schoolloopbaan spreekt het Vlaamse Onderwijs over het aanwenden van REDICODI-maatregelen als redelijke aanpassingen. Bron: <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/ondersteuning-en-begeleiding-voor-leerlingen-cursisten-en-studenten/basis-en-secundair-onderwijs/redelijke-aanpassingen>

worden verdergezet of welke nieuwe acties moeten worden opgestart. Een directeur uit het basisonderwijs vertelt dat ze deze besprekingen doen op basis van data (testen, observaties, andere vormen van evaluatie). Acties worden geëvalueerd: goede acties krijgen de kans om verder te blijven lopen of om zich verder uit te bouwen indien de actie ook zinvol kan zijn voor andere leerlingen of klasgroepen. Tegenvallende resultaten worden geanalyseerd.

Tot slot beschrijft een directeur uit het secundair onderwijs de rol van hun kwaliteitscoördinator in het nemen en opvolgen van maatregelen om het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen te verbeteren. De kwaliteitscoördinator monitort alle data die wordt verzameld (attesteringen, B-codes, ongekwalificeerde uitstroom...) en helpt het team met het formuleren van SMARTI-doelen om het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen te bevorderen. Samen met het team volgt hij mee op of de maatregelen al dan niet helpen om de vooropgestelde doelen te behalen.

iii. Professionalisering en ondersteuning voor leraren en schoolteams

Pedagogisch begeleiders ondersteunen leraren en scholen in het ondernemen en opvolgen van maatregelen om het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen te bevorderen. Pedagogisch begeleiders helpen schoolteams om snel relevante actoren bij elkaar te brengen in functie van zorgoverleg (ouders, leerlingenbegeleiding of zorgcoördinator, (zorg)leraar...). Daarnaast helpen zij leraren om doelgericht te werken en denken zij mee na over gepaste maatregelen: manieren om te differentiëren, om gedifferentieerde instructie te voorzien, om cognitief sterk functionerende leerlingen uit te dagen, om leerlingen te begeleiden naar meer zelfregulerend leren, enzovoort.

Tot slot bieden pedagogisch begeleiders professionalisering aan rond relevante thema's die leraren en schoolteams kunnen helpen om aan de slag te gaan met de informatie die ze verzamelen over het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen: professionalisering rond onder meer de M-cirkel, handelingsgericht werken, breed evalueren, continue ontwikkeling, interne kwaliteitszorg en de PDCA-cirkel.

2.2.3.2 Welke kennis ontbreekt rond het systematisch opvolgen van het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen?

De informatie die deelnemers aan de vragenlijst nog missen, delen we op in vijf thema's. Ze geven aan nog informatie te missen over (1) het in kaart brengen van het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen, (2) de samenwerking tussen actoren om het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen samen op te volgen, (3) maatregelen om het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen te bevorderen, (4) het omgaan met uitdagingen bij het nemen van maatregelen om het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen te bevorderen, en (5) het evalueren van de getroffen maatregelen om het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen te bevorderen. Tabel 2.7 geeft een overzicht.

Tabel 2.7. Kennisnoden omtrent het systematisch opvolgen van het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen.

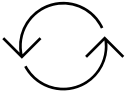
Antwoorden op: Ik mis nog informatie over...

Wie mist deze informatie?

<p>Leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen in kaart brengen: manieren om het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen gedetailleerd in kaart te brengen (attitude, gedrag, resultaten); manieren om het leerproces van leerlingen op te volgen tijdens de les; manieren om informatie over het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen efficiënt bij te houden; manieren om het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen zichtbaar te maken voor de leerlingen zelf, zodat ze hun vooruitgang zelf kunnen opvolgen;</p>	<p>Leerkracht secundair (3), leerkracht basis (2), zorgcoördinator basis (2), pedagogisch begeleider basis- en secundair (1)</p>
<p>Samenwerking tussen actoren om het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen samen op te volgen: manieren om efficiënt informatie te verzamelen en te delen met alle relevante actoren (leraren, leerlingenbegeleiding, leerondersteuners, CLB ...); schoolbreed gedragen aanpak rond het opvolgen van het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen;</p>	<p>leerlingenbegeleider secundair (1), directeur secundair (1), pedagogisch begeleider basis- en secundair (1)</p>
<p>Maatregelen om het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen te bevorderen: goede voorbeelden van bestaande maatregelen en hoe deze doelgericht en efficiënt te implementeren; manieren om leerlingen doelgericht bij te sturen op basis van de bekomen informatie; leerlijnen rond maatregelen die kunnen genomen worden binnen de BBZ;</p>	<p>Leerkracht secundair (1), zorgcoördinator basis (3), leerlingenbegeleider secundair (1), pedagogisch begeleider basis- en secundair (1)</p>
<p>Omgaan met uitdagingen bij het nemen van maatregelen om het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen te bevorderen: weinig tijd om leerlingen met grote achterstand bij te werken; leerlingen die minder taalvaardig zijn in het Nederlands remediëren of uitdagen; haalbaarheid om alle leerlingen individueel te begeleiden (hoe ver kan een school gaan in het bieden van zorg aan elke leerling)? Hoe werk je hindernissen weg voor leraren zodat het voor hen haalbaar blijft om alle leerlingen systematisch op te volgen en te stimuleren?</p>	<p>Leerkracht basis (1), leerlingenbegeleider secundair (1), directeur basis (1), pedagogisch begeleider basis- en secundair (1)</p>
<p>Evalueren van de getroffen maatregelen om het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen te bevorderen: manieren om de effecten te meten van genomen maatregelen.</p>	<p>Directeur basis (1)</p>

2.2.4 Verhoogde zorg

Binnen de VZ bespreken we achtereenvolgens twee bouwstenen: bouwsteen 4 ‘beeldvorming’ en bouwsteen 5 ‘redelijke aanpassingen’. De vragen over VZ werden aan alle deelnemers gesteld.



Wat hebben we bevraagd in de bouwstenen rond VZ?

De vragen over VZ werden gesteld aan alle deelnemers: leraren, zorgactoren, directeurs, leerondersteuners, CLB en pedagogisch begeleiders. Bovendien werd hen gevraagd om de vragen te beantwoorden vanuit een specifieke casus:

“Denk aan een leerling die omwille van specifieke onderwijsbehoeften nood heeft aan aanpassingen binnen de VZ en waar je (direct of indirect) betrokken was bij de VZ. Beantwoord op basis van dit voorbeeld de volgende vragen:

- (1) Wat was de aanleiding voor de VZ?*
- (2) Hoe verliep de beeldvorming?*
- (3) Welke redelijke aanpassingen werden genomen?*
- (4) Wie waren de betrokken actoren om de VZ voor de leerling te voorzien?*
- (5) Hoe werden redelijke aanpassingen verder opgevolgd en geëvalueerd?*
- (6) Werden er daarna nog zaken bijgestuurd? Indien ja, welke.”*

Nadat de deelnemers elk van deze vragen beantwoordden, kregen ze ook hierop de volgende vervolgvragen:

Vervolgvraag a. *“Via welke bron heb je inspiratie gekregen tot de omschreven aanpakken bij deze thema's? Beschrijf per thema je bron zo specifiek mogelijk (Keuze uit: Boek/artikel/website; vorming of pedagogische studiedag voor het team; een vorming individueel gevolgd; praten met collega(s); observeren bij collega(s); stage/lessen uit (leraren)opleiding; stage/lessen uit vervolgopleiding; anders, namelijk ...).”*

Vervolgvraag b. *“Waarover mis je hieromtrent nog informatie?”*

Vervolgvraag c. (indien vorige vraag beantwoord): *“Hoe zou je deze informatie graag verkrijgen?”*

In de volgende alinea gaan we eerst in op de aanleidingen die werden gegeven voor de VZ (vraag 1). In wat daarna volgt beschrijven we de resultaten van vragen 2 en 5 die beiden gaan over de parate kennis rond het cyclisch proces van beeldvorming (2.2.5 bouwsteen 4 ‘beeldvorming’) en de resultaten van vragen 3, 4 en 6 die gaan over de parate kennis rond het nemen van redelijke aanpassingen (2.2.6 Bouwsteen 5: Redelijke aanpassingen).

Bij het beschrijven van de aanleiding tot VZ, is het opvallend dat de meest genoemde aanleidingen te maken hadden met het niet meekunnen met de leerstof, al dan niet door een diagnose van een leerstoornis. Zo verwijzen veertien deelnemers naar aanleidingen zoals: een blijvende achterstand voor bepaalde leerstof die zich uit in slechte resultaten, leerlingen die uit de boot vallen ondanks de extra zorg in niveaugroepen via gedifferentieerde instructie in de fase van BBZ, leerlingen met talige moeilijkheden in het Nederlands (bijvoorbeeld door een leerstoornis zoals STOS, dyslexie of dysorthografie, of door Nederlands als nieuwe taal te moeten leren), wiskundige moeilijkheden (bijvoorbeeld dyscalculie), een beperkt IQ, geheugenproblematiek of automatiseringsstoornis. Daarnaast verwijzen verschillende deelnemers als aanleiding naar (symptomen van) ontwikkelingsstoornissen van leerlingen die effect hebben op hun leren en gedrag in de klas. Ze hebben het over ernstige concentratieproblemen, gedragsproblemen, sociaal-emotionele problemen en over symptomen of diagnoses van ASS, AD(H)D, en DCD. Acht deelnemers beschrijven de aanleiding tot VZ van leerlingen door de combinatie van diverse

problematieken. Ze hebben het over leerlingen met meerdere diagnoses van diverse leer- en ontwikkelingsstoornissen, of de combinatie van diagnoses en moeilijke omstandigheden in de leefsituatie van de leerling. Een zorgcoördinator uit het kleuteronderwijs verwijst daarbij specifiek naar leerlingen uit het asielcentrum, die nog minder taalvaardig zijn in het Nederlands, die vaak school hebben gemist gedurende een langere periode, die trauma met zich meedragen, en het thuis vaak sociaal of financieel moeilijk hebben. Drie deelnemers verwijzen naar aanleidingen tot VZ louter gebaseerd op psychische moeilijkheden die zich uiten in internaliserend of externaliserend gedrag dat het leren hindert: schoolmoeheid, depressieve gedachten, psychische moeilijkheden door een traumatische gebeurtenis in de leefsituatie, of stress door een leefsituatie in kansarmoede. Tot slot verwijzen twee deelnemers (een directeur en een pedagogisch begeleider), naar het bieden van VZ voor cognitief sterk functionerende leerlingen, om hen extra uitdaging te bieden.

2.2.5 Bouwsteen 4: Beeldvorming

Binnen de fase van VZ wordt actief data verzameld van leerlingen om de ontwikkeling van leerlingen in kaart te brengen en het effect van (redelijke) aanpassingen te evalueren. We bespreken achtereenvolgens welke parate kennis aanwezig is rond beeldvorming volgens alle deelnemers uit basis- en secundair onderwijs: leraren, zorgleraren, zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders, directeurs, leerondersteuners, CLB-actoren en pedagogisch begeleiders. Daarna gaan we in op de ontbrekende kennis volgens deze deelnemers over het realiseren van een goede beeldvorming.

2.2.5.1 Welke parate kennis is er rond beeldvorming?

Voor bouwsteen 4 bespreken we de thematische analyse van de antwoorden op hoe de beeldvorming verliep en hoe ze redelijke aanpassingen verder opvolgden. De helft van de deelnemers verwijst naar observaties als basis van de beeldvorming. Observaties in de klas gebeuren in de eerste plaats door de leraar, maar volgens deelnemers ook regelmatig door leden van het zorgteam, door leerondersteuners of door medewerkers van het CLB. Een zorgcoördinator uit het basisonderwijs benadrukt daarbij niet alleen het belang van een focus op wat maakt dat de leerling in zijn leren wordt gehinderd, maar ook de focus op wanneer het leren goed gaat. Deel van de beeldvorming omvat immers ook wat in de context maakt dat de leerling wel betrokkenheid toont en tot leren komt. Ook een CLB-coördinator benadrukt het observeren van de klascontext als deel van de beeldvorming. Een goede beeldvorming van de klascontext is nodig om redelijke aanpassingen te nemen op maat van de leerling, maar ook afgestemd op de klaspraktijk.

Daarnaast zijn de diverse overlegmomenten eigen aan VZ om de specifieke onderwijsbehoeften in kaart te brengen, een doelgericht plan van aanpak op te stellen om aan deze onderwijsbehoeften tegemoet te komen, om het plan te monitoren en telkens opnieuw de effecten ervan te evalueren in functie van de vooropgestelde doelen. Directeurs, zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders en leerondersteuners verwijzen elk naar de overlegmomenten in functie van (onder meer) VZ, met name zorggesprekken, leerlingbesprekingen, filtergesprekken, samenwerkingsoverleg, schooltrajectoverleg, multidisciplinair overleg, vakgroepoverleg, (portretterende) klassenraden, oudercontacten,

leerlingcontacten, en (in)formele gesprekken tussen alle betrokkenen (leraren, leerling, ouders, zorgpersoneel, directie, CLB, leerondersteuner, arts, logo, therapeut ...). Een pedagogisch begeleider verwijst naar oplossingsgerichte leerlingenbesprekingen om de beeldvorming van leerlingen in kaart te brengen. Daarbij worden eerst de kwaliteiten van de leerling in beeld gebracht, vervolgens de groeikansen van de leerling en tot slot de hindernissen met een plan van aanpak. Een directeur uit het secundair onderwijs verwijst naar de 'Z-cirkel', een schooleigen versie van de M-cirkel²⁹ die de pedagogische begeleidingsdienst van het KOV ontwikkelde, als hulpmiddel bij het voeren van zorggesprekken. Een leerondersteuner verwijst dan weer naar de samenwerkingsoverlegmomenten met zorgcoördinator en directie waar niet alleen de zorgondersteuning voor leerlingen worden besproken, maar ook de groeikansen van de school in functie van maatregelen en beleid rond BBZ en VZ.

Een laatste vorm van gesprekken waar deelnemers naar verwijzen, zijn overgangsgesprekken waarbij leraren of zorgpersoneel de beeldvorming van een leerling bevragen of aftoetsen bij collega's uit het vorige leerjaar of vorige onderwijsniveau (bijvoorbeeld leraren of zorgpersoneel van de eerste graad secundair die in contact staan met de basisschool van de desbetreffende leerling). Hiertoe dient ook het leerlingendossier waar enkele deelnemers naar verwijzen, dat de beginsituatie en specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen bijhoudt over hun hele schoolcarrière. In het leerlingendossier wordt bovendien ook de vooruitgang bijgehouden per leer- of ontwikkeldomein. Daarom maken volgens deelnemers evaluaties en testen ook een belangrijk deel uit van de beeldvorming. In het geval van leer- en ontwikkelingsstoornissen verwijzen deelnemers tot slot ook naar verslagen van het CLB en attesten van diagnoses als deel van de beeldvorming.

Via de beeldvorming kunnen mogelijk redelijke aanpassingen gekozen worden om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van leerlingen. Hierop zoomen we verder in *paragraaf 5.1 Welke parate kennis is er rond redelijke aanpassingen?* Bij de opvolging van deze maatregelen, speelt beeldvorming via observaties, evaluaties en gesprekken opnieuw een belangrijke rol. Bij de opvolging van maatregelen binnen de VZ, verwijzen deelnemers naar overleg tussen alle betrokken actoren en ook evaluaties door al deze schoolinterne of -externe actoren (leraar, zorgcoördinator, leerlingenbegeleiding, leerondersteuner, CLB, logo, kiné, psycholoog ...). Ook individuele gesprekken met de leerling zelf en met ouders, blijven een belangrijk aspect van de beeldvorming in de fase van het opvolgen van VZ. Bovendien benadrukken deelnemers bij de opvolging van VZ ingeplande overlegmomenten en één-op-één gesprekken met de leerling op regelmatige tijdstippen en daarbij ook de rol van effectieve feedback, om het traject binnen de VZ

²⁹ M-cirkel: De 'M' in de M-cirkel verwijst naar de 'M' van maatregelen. Het instrument groeide vanuit de praktijk en werd ontwikkeld door begeleiders competentieontwikkeling van Katholiek Onderwijs Vlaanderen vanuit het perspectief van een begeleider (bijvoorbeeld een leerlingenbegeleider, een CLB-medewerker, een directeur, een pedagogisch begeleider, een ondersteuner ...). De M-cirkel biedt een denkkader dat kan helpen om oplossingsgericht en handelingsgericht te kijken naar en te handelen met leerlingen die meer nodig hebben. Bron: <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/verhoogde-zorg-so/de-mcirkel#:~:text=De%20M%2Dcirkel%20biedt%20een,Onderwijs%20Vlaanderen%20voor%20inclusief%20Onderwijs.>

in de goede richting te sturen. Zo worden (redelijke) aanpassingen steeds opnieuw geëvalueerd opdat ze op termijn kunnen worden geschrapt, of dat er kan geschakeld worden naar alternatieve aanpassingen of intensievere maatregelen binnen de fase van uitbreiding van zorg.

Enkele pedagogisch begeleiders en zorgcoördinatoren benadrukken expliciet de doelgerichtheid van de opvolging van (redelijke) aanpassingen binnen VZ als deel van de beeldvorming: via observaties, evaluaties en gesprekken de vooropgestelde focusdoelen evalueren aan de hand van succescriteria. Het is volgens een zorgcoördinator ontzettend belangrijk om zowel de leerlingen positief te bekrachtigen wanneer ze (goed op weg zijn om) hun doelen te behalen, als alle betrokken actoren onder elkaar omwille van hun effectieve ondersteuning.

2.2.5.2 Welke kennis ontbreekt over goede beeldvorming?

Rond beeldvorming werden slechts drie kennisnoden geformuleerd. Een pedagogisch begeleider vraagt naar goede voorbeelden van manieren om de onderwijsbehoeften van iedere leerling in kaart te brengen en op te volgen. Nog een pedagogisch begeleider vraagt naar concrete richtvragen voor leraren in functie van een goede beeldvorming. Tot slot vraagt een zorgcoördinator uit het basisonderwijs naar een effectief en efficiënt systeem om alle informatie rond beeldvorming bij te houden.

2.2.6 Bouwsteen 5: Redelijke aanpassingen

Binnen de VZ bekijkt het zorgteam, de leraar, ouders en leerling samen welke redelijke en doelgerichte aanpassingen ingevoerd kunnen worden opdat de leerling het gemeenschappelijk curriculum volgt/blijft volgen. Het kan hier bijvoorbeeld gaan over remediëren, differentiëren, compenseren of dispensereren (Prodia, 2024). We bespreken achtereenvolgens welke parate kennis aanwezig is rond het nemen van redelijke aanpassingen volgens alle deelnemers uit basis- en secundair onderwijs: leraren, zorgleraren, zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders, directeurs, leerondersteuners, CLB actoren en pedagogisch begeleiders (paragraaf 2.2.6.1). Vervolgens gaan we in op de kennisnoden omtrent deze bouwsteen (paragraaf 2.2.6.2).

2.2.6.1 Welke parate kennis is er rond het nemen van redelijke aanpassingen?

Deelnemers geven tal van voorbeelden van REDICODI-maatregelen, maatregelen binnen de fase van VZ om te remediëren, differentiëren, compenseren en dispensereren (paragraaf I.). Vervolgens gaan we in op het realiseren van een schoolbreed beleid rond het nemen van redelijke aanpassingen (paragraaf II.).

a) Voorbeelden van REDICODI-maatregelen

Op basis van een specifieke case beschrijven alle deelnemers de genomen (redelijke) aanpassingen. Deelnemers komen samen tot een waaier aan remediërende, differentiërende, compenserende en dispenserende maatregelen om zo goed mogelijk in te spelen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen binnen de fase van VZ:

Remediërende maatregelen die leerlingen individueel helpen:

- individuele ondersteuning van de (zorg)leraar of leerondersteuner bij de leerstof of in het oefenen van executieve functies (bijvoorbeeld om te helpen plannen en organiseren)
- herhaling aanbieden (eventueel via preteaching), zelfde oefeningen opnieuw laten maken
- aanleren van extra methodieken om leerstof te automatiseren
- individuele instructie en voorbereiding op evaluaties met een eigen onthoudboekje voor leerling met licht verstandelijke beperking
- extra begeleide leesmomenten voor leerlingen met moeilijkheden op vlak van lezen
- huiswerkklas met individuele begeleiding
- aanleren van vaardigheden rond emotieregulatie en conflicten zelf oplossen
- ketting verbonden aan een klasafpraak om leerlingen te remediëren over de klasregels: de afspraak wordt verwoord terwijl de leerling de ketting krijgt. De leerling (kleuter) wordt verwacht zich aan de klasafpraak te houden gedurende de tijd dat die de ketting aan heeft. De tijd wordt voldoende kort gehouden om succes te ervaren. Bij succes wordt de achterkant van de medaille versierd met een sticker/stempel die de kleuter krijgt.
- ouders uitleg geven en zorgen dat zij de leerling individueel ondersteunen thuis

Differentiërende maatregelen die leerstof en lesaanpak afwisselen naargelang de diverse specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen:

- gedifferentieerde instructie
- werken in niveaugroepen
- leerlingen leerstof laten meevolgen in andere klassen (lager leerjaar als herhaling)
- hoeveelheid en soort oefeningen aanpassen naargelang de onderwijsbehoeften van de leerling (bijvoorbeeld leerling die minder vaardig is in een bepaald vakgebied een beperkt aantal basisoefeningen laten maken, een cognitief sterk functionerende leerling dan weer uitdagen met alternatieve oefeningen)
- peer tutoring
- leerlingen die buddy's zijn voor elkaar
- nieuw rekenboek samengesteld met oefeningen op maat voor leerling met dyscalculie, bijvoorbeeld met meer figuren en materiaal
- meer variatie in opdrachten
- leerstof in spelvorm
- extra inzet op het geven van effectieve feedback
- andere invulling van huiswerk

Compenserende maatregelen of hulpmiddelen die belemmeringen om goed te leren verminderen en/of opheffen:

- spraaksoftware gebruiken om teksten te laten inspreken om de belemmering van een motorische stoornis bij het schrijven weg te nemen, toetsen en werkbladen vergroot afdrukken zodat het schrijven toch haalbaar is wanneer nodig, extra schrijfruimte voorzien op werkbladen of toetsen, gebruik van een laptop in plaats van schrijven, mondelinge examens, examens met meerkeuze in plaats van open vragen

- hulpkaarten, onthoudkaarten, stappenplannen (bijvoorbeeld hulpkaart met spellingsregels voor leerling met problemen rond lezen of spellen, onthoudkaart met maaltafels voor leerlingen met moeilijkheden voor wiskunde)
- gebruik van een rekenmachine toegestaan bij diverse opdrachten als hulpmiddel voor leerling met moeilijkheden voor wiskunde
- voor een leerling met DCD de belemmering beperken van ‘het maken van de boekentas’ door hem de boekentas in de klas te laten maken met hulp in plaats van zelfstandig in de drukke gang
- plaats in de klas naast de leraar (leerlingen met nood aan fysieke nabijheid van de leraar)
- een wiebelkussen of elastiek rond de bank voor betere concentratie
- een plek naast de leraar in de kring met prul- en frul dingen voor betere concentratie
- studybuddy voor leerling om zich beter te kunnen concentreren of voor extra hulp
- timer om de tijd te visualiseren waarbij verwacht wordt dat de leerling aan z'n taak werkt
- reservepennezak in de klas voor leerling die als gevolg van een ontwikkelingsstoornis steeds zaken vergeet en niet in orde is met het materiaal
- woordenlijsten met prenten, instructiefilmpjes, duidelijke plannings, gebruik van geluidsdempende koptelefoon, rustige plek in de klas om zelfstandig te werken, schema's en stappenplannen met pictogrammen voor leerling met ASS
- extra tijd voor evaluaties
- permanente evaluaties in plaats van grote toetsen

Dispenserende maatregelen die vrijstellingen van bepaalde leerstof toelaten:

- vrijstelling spelling- en spraakopdrachten voor leerling met taalstoornis
- een leerling met een motorische ontwikkelingsstoornis wordt vrijgesteld van bepaalde doelen, bijvoorbeeld schrijven of doelen binnen het leergebied meetkunde
- alternatieve doelen voor lichamelijke opvoeding voor leerling met motorische stoornis: vrijgesteld van enkele doelen rond balsporten en toestelturnen
- cognitief sterk functionerende leerling vrijstellen van leerstof waarvan hij de onderwijsdoelen reeds beheerst (en hem uitdagen met verrijkende leerstof)

Opvallend is de diversiteit aan maatregelen die deelnemers oplistten om leerlingen zo goed mogelijk te ondersteunen in fase van VZ.

b) Schoolbreed beleid

Op schoolniveau werken directie en zorgteams, eventueel met hulp van leerondersteuners en pedagogische begeleidingsdiensten, aan een overzicht van deze redelijke aanpassingen, het delen van goede voorbeelden en het ontwerpen van een leerlijn omtrent sommige aanpassingen, gebaseerd op de onderwijsdoelen en leerplandoelen.

Directeurs geven tot slot aan dat verschillende van deze maatregelen ook deel uit kunnen maken van BBZ wanneer ze voor alle leerlingen worden aangeboden. Zo voorzien directeurs bijvoorbeeld vrijblijvende sessies leren leren voor alle leerlingen, biedt de leerlingenbegeleiding vrijblijvend groepsessies aan rond stressbeheersing of komen externe instanties sessies geven aan alle

leerlingen rond weerbaarheid via de methode van Rots en Water³⁰. Twee directeurs uit het secundair onderwijs verwijzen ook naar het extra tijd bieden bij examens voor alle leerlingen en het beschikbaar stellen in alle klassen van hulpmiddelen (bijvoorbeeld woordenlijsten of rekenmachines).

2.2.6.2 Welke kennis ontbreekt rond het nemen van redelijke aanpassingen?

Ook bij de bouwsteen rond redelijke aanpassingen kwam er weinig respons op de vraag naar kennisnoden. Dertien deelnemers beantwoordden de vraag, waarvan de meesten uitdagingen en bezorgdheden uitten over het in praktijk brengen van redelijke aanpassingen. We maken daarom het onderscheid tussen kennisnoden (paragraaf I.) en spanningsvelden (paragraaf II.).

a) Kennisnoden

Een pedagogisch begeleider geeft aan dat ze veel vragen krijgen van onderwijsactoren over het doelgericht formuleren en inzetten van redelijke aanpassingen. Een leerlingenbegeleider uit het secundair onderwijs vraagt naar redelijke aanpassingen die inspelen op specifieke onderwijsbehoeften die gepaard gaan met specifieke problematieken of diagnoses.

b) Spanningsvelden

Daarnaast bundelen we antwoorden van deelnemers tot drie verschillende spanningsvelden:

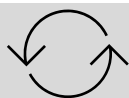
- (1) Twee leraren en een zorgcoördinator uit het basisonderwijs geven aan te worstelen met het nemen van redelijke aanpassingen enerzijds en tegelijkertijd het aanhouden van hoge verwachtingen in functie van groei voor de leerling.
- (2) Drie leraren basisonderwijs, een leraar secundair onderwijs en een zorgcoördinator basisonderwijs maken zich zorgen over het spanningsveld tussen redelijke aanpassingen voorzien voor alle leerlingen die nood hebben aan VZ, en tegelijkertijd de haalbaarheid voor leraren bewaken. Ook over het opvolgen en evalueren van redelijke aanpassingen maakt een directeur uit het basisonderwijs zich zorg over de planlast voor leraren.
- (3) Een leraar uit het basisonderwijs, een zorgcoördinator en een leerondersteuner uit het secundair onderwijs worstelen met de onduidelijkheid omtrent wetgeving en uniforme richtlijnen: welke maatregelen behoren tot VZ? Welke regels zijn er omtrent zorgtrajecten?

2.2.7 Bouwsteen 6: Beleid en visie

Deze bouwsteen gaat over het creëren van een schoolbeleid en -visie met aandacht voor inclusie om op leerling- en klasniveau BBZ en VZ te realiseren. Om zicht te krijgen op hoe deze bouwsteen wordt ingezet in de praktijk, bevroegen we verschillende deelnemers over de schoolbrede aanpak die zij hanteren omtrent BBZ en VZ. Een specifieke schoolbrede aanpak over eerdere bouwstenen (bijvoorbeeld over het realiseren van een krachtige leeromgeving of een beleid over het nemen van

³⁰ Rots en Water is een training die zich richt op het bevorderen van een positieve ontwikkeling van sociale en emotionele competenties en het voorkomen en/of verminderen van problemen op intrapersonaal en interpersoonlijk domein. Bron: <https://www.rotsenwater.nl/>

redelijke aanpassingen in VZ), werd reeds hoger besproken bij de desbetreffende bouwstenen. Achtereenvolgens gaan we algemeen in op de parate kennis over het realiseren van een schoolbrede aanpak rond BBZ (paragraaf 2.2.7.1), de ontbrekende kennis hierover (paragraaf 2.2.7.2), de parate kennis over het realiseren van een schoolbrede aanpak rond VZ (paragraaf 2.2.7.3) en de ontbrekende kennis hierover (paragraaf 2.2.7.4).



Wat hebben we bevraagd in bouwsteen 6?

De bevraagde deelnemers kregen twee vragen:

(1) “Welke aanpak hanteren jullie doorgaans **schoolbreed** om **BBZ** te realiseren?” (aan zorgactoren en directeurs) of “Op welke manier ondersteun je de scholen waarmee je samenwerkt om een schoolbeleid en schoolvisie rond **BBZ** uit te werken?” (aan leerondersteuners) of “Op welke manier ondersteun je de scholen waarmee je samenwerkt om een schoolbeleid en schoolvisie rond **BBZ** uit te werken?” (aan pedagogisch begeleiders)

(2) “Welke aanpak hanteren jullie doorgaans **schoolbreed** om **VZ** te realiseren voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?” (aan zorgactoren en directeurs) of “Op welke manier ondersteun je de scholen waarmee je samenwerkt om een schoolbeleid en schoolvisie rond **VZ** uit te werken?” (aan leerondersteuners) of “Op welke manier ondersteun je de scholen waarmee je samenwerkt om een **schoolbeleid en schoolvisie rond VZ** uit te werken?” (aan pedagogisch begeleiders)

Op elk van deze vragen volgden de vervolgvragen:

Vervolgvraag a. “Via welke bron heb je inspiratie gekregen tot de omschreven aanpakken bij deze thema's? Beschrijf per thema je bron zo specifiek mogelijk (Keuze uit: Boek/artikel/website; vorming of pedagogische studiedag voor het team; een vorming individueel gevolgd; praten met collega(s); observeren bij collega(s); stage/lessen uit (leraren)opleiding; stage/lessen uit vervolgopleiding; anders, namelijk ...). ”

Vervolgvraag b. “Waarover mis je hieromtrent nog informatie?”

Vervolgvraag c. (indien vorige vraag beantwoord): “Hoe zou je deze informatie graag verkrijgen?”

2.2.7.1 Welke parate kennis is er over het realiseren van een schoolbrede aanpak rond BBZ?

Het realiseren van een schoolbrede aanpak rond BBZ vertrekt vanuit de visie en het beleid van de school. Zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders en directeurs uit basis- en secundair onderwijs beschrijven hoe ze vanuit hun visietekst het beleid met maatregelen en actieplannen rond BBZ aansturen. Een zorgcoördinator uit het basisonderwijs verwijst naar het zorgcontinuüm als basis voor hun schoolbeleid rond BBZ en VZ. Een leerlingenbegeleider uit het secundair onderwijs verwijst naar hun zorgbeleid dat een toegankelijk overzicht biedt van alle maatregelen die onder BBZ vallen en de taak van het zorgteam en directie om leerlingen en leerkrachten hier attent op te maken.

Twee leerlingenbegeleiders en een directeur uit het secundair onderwijs benadrukken het samen ontwerpen en uitvoeren van het beleid. De directeur vertelt hoe ze een personeelsvergadering hebben ingericht als professionele leergemeenschappen om de visie en het beleid rond BBZ op school te vernieuwen. Samen werkten ze stapsgewijs aan een nieuwe visietekst en alle maatregelen die volgens het schoolteam tot BBZ behoren, werden gebundeld en gedeeld met elkaar. Er worden zelfs vrijblijvende sessies georganiseerd voor leraren rond het vernieuwde beleid rond BBZ. Ook de leerlingenbegeleiders verwijzen naar de aandacht voor visie en beleid rond BBZ op personeelsvergaderingen, vakvergaderingen en het samen opstellen, bespreken en uitvoeren van actieplannen. Door samen na te denken over visie, beleid en maatregelen, werk je aan een schoolbrede aanpak rond BBZ die door iedereen gedragen is, aldus de leerlingenbegeleider.

2.2.7.2 Welke kennis ontbreekt over het realiseren van een schoolbrede aanpak rond BBZ?

De kennis die deelnemers nog missen rond het creëren van een schoolbrede aanpak rond BBZ, delen we op in vier thema's: (1) goede voorbeelden van schoolbrede praktijken rond BBZ, (2) het creëren van een gedragen visie en gemeenschappelijke taal, (3) de implementatie van BBZ, en (4) verbindende samenwerkingen. Tabel 2.8 geeft een overzicht.

Tabel 2.8. Kennisnoden omtrent het creëren van een schoolbrede aanpak rond BBZ.

Antwoorden op: Ik mis nog informatie over...	Wie mist deze informatie?
Goede voorbeelden van schoolbrede praktijken rond BBZ: welke mogelijkheden zijn er en hoe worden deze geïmplementeerd in de schoolcontext?	leerlingenbegeleiders secundair (2), directeur secundair (1), pedagogisch begeleider (1)
Het creëren van een gedragen visie en gemeenschappelijke taal omtrent het creëren van BBZ op school.	directeur secundair (1), pedagogisch begeleider (1)
BBZ implementeren: Hoe veranderingsprocessen aanpakken? Hoe BBZ afstemmen op de context van de school?	leerondersteuner basis (1), pedagogisch begeleider (1)
Verbindende samenwerkingen: Hoe constructief en verbindend samenwerken met partners zoals leerlingen, ouders, leraren, zorg, directie, leerondersteuners, CLB, buitengewoon onderwijs, pedagogisch begeleiders en andere relevante betrokkenen om samen een schoolbrede aanpak rond BBZ te verwezenlijken? En verbindend samenwerken over scholen heen om expertise en materialen te delen?	directeur secundair (1), leerondersteuner basis (1), pedagogisch begeleider (1)

2.2.7.3 Welke parate kennis is er over het realiseren van een schoolbrede aanpak rond VZ?

Net als een schoolbrede aanpak rond BBZ, verwijzen deelnemers bij een schoolbrede aanpak rond VZ naar een schoolvisie en -beleid gebaseerd op het zorgcontinuüm dat alle fasen omvat. Dit beleid vertrekt vanuit de BBZ als basis waarbij wordt geïnvesteerd in een krachtige leeromgeving, in een positief klas- en schoolklimaat, een systematische opvolging van alle leerlingen, het verminderen van risicofactoren en het versterken van beschermende factoren. Wanneer blijkt dat deze BBZ niet volstaat, wordt geïnvesteerd in een bredere beeldvorming om de specifieke onderwijsbehoeften in kaart te brengen en om redelijke aanpassingen te doen. Een directeur uit het secundair onderwijs vertelt dat ze schakelen naar deze fase van VZ op vraag van de leerling, op vraag van de ouders of op vraag van de leraar. In dat geval gaat de leerlingenbegeleiding of het zorgteam in gesprek met de leerling en andere betrokkenen om een plan van aanpak op te stellen. Alle betrokken actoren worden hiervan op de hoogte gesteld. Tegelijkertijd vertelt een directeur uit het basisonderwijs ook dat de grens tussen BBZ en VZ soms heel flou is: beide fasen lopen geregeld in elkaar over.

Bij het beleid rond VZ, verwijzen verschillende deelnemers naar de functie van het zorgteam. Een zorgcoördinator uit het basisonderwijs vertelt bijvoorbeeld dat de school een zorgleraar per graad aanstelt en een zorgcoördinator, om zo goed mogelijk aan alle specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen tegemoet te komen. Daarnaast vertellen een leerlingenbegeleider uit het secundair onderwijs en een directeur uit het basisonderwijs hoe ze via werkgroepen alle leden uit het schoolteam betrekken bij het uitwerken en versterken van een schoolbrede aanpak rond VZ. Zo werken leraren in werkgroepen aan thema's omtrent onderwijsbehoeften en bedenken ze daar zowel preventieve als curatieve maatregelen. Daarnaast worden enkele leraren lesvrij gemaakt om expertise op te bouwen omtrent bepaalde thema's. Een leraar krijgt bijvoorbeeld vier uur lesvrij om zich te verdiepen in de minimumdoelen en IAC-trajecten en zo leraren hierin te ondersteunen. Een andere leraar wordt acht uur lesvrij gemaakt om zich te verdiepen in het tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van cognitief sterk functionerende leerlingen. Via zorggesprekken wordt de kennis die deze leraren opdoen, verder verspreid in de hele school.

2.2.7.4 Welke kennis ontbreekt over het realiseren van een schoolbrede aanpak rond VZ?

De kennis die deelnemers nog missen rond het creëren van een schoolbrede aanpak rond VZ, komt grotendeels overeen met de kennis die zij nog missen rond het creëren van een schoolbrede aanpak rond BBZ (zie paragraaf 2.2.7.2). Alleen de nood aan kennis over de implementatie van het zorgcontinuüm en meer bepaald, welke maatregelen binnen elke fase van het zorgcontinuüm vallen, is hier nieuw. Tabel 2.9 geeft een overzicht.

Tabel 2.9. Kennisnoden omtrent het creëren van een schoolbrede aanpak rond VZ.

Antwoorden op: Ik mis nog informatie over...

Wie mist deze informatie?

<p>Goede voorbeelden van schoolbrede praktijken rond VZ: welke mogelijkheden zijn er en hoe worden deze geïmplementeerd in de schoolcontext? Voorbeelden van redelijke aanpassingen ingebed in de schoolcontext?</p>	<p>leraar basis (1), leerlingenbegeleider secundair (1), directeur secundair (1), pedagogisch begeleider (1)</p>
<p>Het creëren van een gedragen visie en gemeenschappelijke taal omtrent het creëren van VZ op school (bijvoorbeeld rond REDICODI-maatregelen).</p>	<p>directeur secundair (1), pedagogisch begeleider (1)</p>
<p>Verbindende samenwerkingen: Hoe constructief en verbindend samenwerken met partners zoals leerlingen, ouders, leraren, zorg, directie, leerondersteuners, CLB, buitengewoon onderwijs, pedagogisch begeleiders en andere relevante betrokkenen om samen een schoolbrede aanpak rond VZ te verwezenlijken? En verbindend samenwerken over scholen heen om expertise en materialen te delen?</p>	<p>directeur secundair (1), leerondersteuner basis (1), pedagogisch begeleider (1)</p>
<p>Implementatie van het zorgcontinuüm: Wanneer vallen maatregelen binnen de fase van BBZ? Wanneer binnen VZ? Wanneer binnen uitbreiding van zorg?</p>	<p>Leraar basis (1), leerlingenbegeleider secundair (1), leerondersteuner secundair (2), pedagogisch begeleider (1)</p>

2.2.8 Bouwsteen 7: Professionalisering en ondersteuning

Een belangrijke taak van leerondersteuners is het ondersteunen van schoolteams in hun beleid rond BBZ (en VZ). Een leerondersteuner vertelt bijvoorbeeld dat ze bij de ondersteuningstrajecten die ze uitvoeren, ook zoveel mogelijk leerkracht- en schoolgericht werken en dat er in het leersteuncentrum een team is dat gezamenlijk schoolbrede beleidsthema's op vlak van BBZ, uitwerkt. In eerste instantie worden leerondersteuners echter aangevraagd door scholen in functie van de individuele begeleiding van leerlingen in de fase van uitbreiding van zorg of het uitwerken en opvolgen van een IAC (fase 2 en 3 in het zorgcontinuüm). Maar vanuit die specifieke zorgvragen denken leerondersteuners mee na over het schoolbeleid op niveau van BBZ en VZ. Wanneer leerondersteuners een leerling ondersteunen op niveau van uitbreiding van zorg, onderzoeken ze immers ook wat de gemeenschappelijke onderwijsbehoeften zijn van andere leerlingen en wat de leervragen van de school en leerkrachten zijn omtrent het tegemoetkomen aan die behoeften. Daarbij onderzoeken ze onder meer hoe onderwijsbehoeften in de fase van uitbreiding van zorg al zo goed mogelijk kunnen opgevangen worden door risicofactoren te verminderen en beschermende factoren te versterken op niveau van de BBZ. Een leerondersteuner vertelt bijvoorbeeld hoe hij een leerling ondersteunde in de fase van uitbreiding van zorg omwille van gedragsproblematieken. Het gedrag van de leerling, maar ook van andere leerlingen, escaleerde regelmatig tijdens de speeltijd. De leerondersteuner werkte daarom op vraag van de school mee aan een beter speelplaatsbeleid waarin alle leerlingen de nodige rust en creativiteit vonden.

Ook pedagogisch begeleiders beschrijven hoe ze schoolteams ondersteunen en professionaliseren omtrent een schoolbrede aanpak rond BBZ. Ten eerste bieden ze

ondersteuning aan scholen in functie van het geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding³¹ dat scholen bij decreet verplicht om BBZ te voorzien. Pedagogisch begeleiders begeleiden scholen en leraren bijgevolg op alle aspecten van BBZ. Een pedagogisch begeleider verwijst bijvoorbeeld naar het project van Leerpunt 'VideoKlub'³² waarbij leraren worden gestimuleerd om aan videoreflectie te doen in functie van het realiseren van een krachtige leeromgeving. Verder organiseren pedagogisch begeleidingsdiensten professionalisering rond diverse thema's binnen de BBZ, ze versterken de visieontwikkeling en het beleidsvoerend vermogen van scholen, ze ondersteunen de aanpak van scholen omtrent interne kwaliteitszorg en bieden supervisie bij het uitwerken van een beleid rond BBZ en VZ. Meer specifiek begeleiden ze scholen om de beginsituatieanalyse te maken van alle leerlingen, geven ze feedback op beleidsdocumenten, en bieden ze specifieke opleidingen aan rond zorg en leerlingenbegeleiding. Bovendien brengen pedagogisch begeleiders onderwijsactoren samen (leraren, zorgcoördinatoren, directie) in professionele leergemeenschappen op niveau van de scholengroep om good practices uit te wisselen en zich samen te professionaliseren in het uitwerken en uitvoeren van een schoolbreed beleid rond BBZ.

2.3 Resultaten over kennisbronnen van BBZ en VZ

Tot slot werden de deelnemers bij elke bouwsteen waarover zij bevestigd werden, ook gevraagd naar de bronnen via dewelke zij parate kennis opdeden deze bouwsteen. Nadat deelnemers hun parate kennis over een bouwsteen gaven, kregen ze telkens een tabel waarbij ze per thema konden aangeven via welke weg ze die parate kennis opdeden. Dit met keuze uit (1) via artikels, boek, website ..., (2) via een vorming voor het team, (3) via een vorming individueel gevolgd, (4) door te praten met collega's, (5) door te observeren bij collega's, (6) via de (leraren)opleiding, (7) via een vervolgopleiding, (8) anders.

Tabel 2.10 geeft van elke bron een overzicht van hoe vaak deze door welke deelnemers werd aangekruist. De volgende kanttekeningen dienen gemaakt te worden bij deze tabel:

- (1) Deze tabel is tot stand gekomen door het aantal keer dat een bron werd aangeduid door een deelnemer op te tellen over alle thema's van alle bouwstenen heen. Bouwsteen 1

³¹ Volgens het decreet over het geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding zijn scholen verplicht om BBZ aan te bieden op vlak van vier begeleidingsdomeinen: (1) de onderwijsloopbaan, (2) leren en studeren, (3) psychisch en sociaal functioneren, en (4) preventieve gezondheidszorg. Bron:

<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-en-administraties/secundair-onderwijs/zorgbeleid-leerlingenbegeleiding-en-clb/een-beleid-op-leerlingenbegeleiding>

³² VideoKlub is de naam van een project dat wordt onderzocht door Leerpunt en zich richt op de implementatie van evidence-informed praktijken binnen de BBZ en VZ, waaronder het versterken van feedback, klasmanagement, hoge verwachtingen, doelgerichte differentiatie en redelijke aanpassingen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Videoklubs zijn teams van vier (student-)leraren en één of twee VideoKlub coaches die samen een video-ontwerpcyclus doorlopen: via video-opnamen de eigen lespraktijk observeren, analyseren en evalueren. Bron:

https://leerpunt.be/files/begeleidingsprojecten_bbz/overzicht_begeleidingsprojecten_20241008.pdf

telde zeven thema's terwijl andere bouwstenen er maar één of twee telden. Dat maakt dat kennisbronnen die passen bij bouwsteen 1, harder doorwegen dan kennisbronnen die passen bij andere bouwstenen.

- (2) Er is een ongelijke verdeling tussen alle verschillende profielen: er namen bijvoorbeeld meer leraren (9) en zorgactoren (9) deel aan de bevraging waardoor hun antwoorden ook meer doorwegen dan bijvoorbeeld die van leerondersteuners (6) en CLB-actoren (zie paragraaf 2.1.1 tabel 2.2 voor een overzicht van het aantal deelnemers per profiel).
- (3) Niet alle deelnemers werden over alle bouwstenen bevraagd (zie paragraaf 2.1.3 tabel 2.3 voor een overzicht van welke deelnemers over welke bouwstenen werden bevraagd). Daardoor zijn er bijvoorbeeld meer antwoorden van leraren, directeurs en pedagogisch begeleiders dan van zorgactoren, leerondersteuners en CLB-actoren
- (4) Het was voor deelnemers niet verplicht om bij elk thema waarover ze werden bevraagd, hun bronnen aan te geven. Sommige deelnemers waren nauwkeuriger in het beantwoorden van deze vragen dan anderen. Daardoor kunnen de antwoorden van een deelnemer die nauwkeurig bij elk thema z'n bronnen invulde, harder doorwegen dan de antwoorden van een deelnemer die niet altijd z'n bronnen invulde. Pedagogisch begeleiders vulden deze vragen zeer nauwkeurig in, waardoor veel bronnen van hen komen.

Deze kanttekeningen hebben tot enige bias geleid, die moet worden meegenomen bij het lezen en analyseren van deze tabel.

Tabel 2.10. Overzicht van bronnen via dewelke deelnemers kennis opdoen rond het realiseren van BBZ en VZ.

	artikel/boek /website	Team vorming	Individuele vorming	praten met collega('s)	observeren bij collega('s)	(leraren)- opleiding	Vervolg- opleiding	Anders
leerkrachten basis	21	14	7	25	11	6	2	11
leerkrachten secundair	8	7	3	23	9	15	3	10
zorgactoren basis	10	9	8	9	2	2	1	1
zorgactoren secundair	2	5	12	15	6	2	0	11
directeurs basis	21	8	5	12	0	0	2	0
directeurs secundair	12	28	15	21	22	0	2	7
PBD basis- en secundair	71	22	30	52	8	17	14	20
Leerondersteuner	6	6	6	7	5	3	6	4
CLB	6	3	3	6	3	0	0	3
totaal	157	102	89	170	66	45	30	67

Omdat er weinig verschillen waren tussen de verschillende bouwstenen en bias mogelijk is een sterke rol speelt, bespreken we de resultaten van deze tabel generiek in de volgende paragrafen.

2.3.1 Gesprekken met collega's en artikels, boeken en websites blijken vaakst genoemde kennisbronnen

Rekening houdend met mogelijke bias, toont deze tabel wel dat deelnemers over het algemeen het vaakst kennis opdoen via gesprekken met collega's. Dat was ook het geval bij elke afzonderlijke bouwsteen. Opvallend daarbij is wel dat leraren en zorgactoren net iets vaker kennis opdoen via gesprekken met collega's, terwijl pedagogisch begeleiders vaker kennis opdoen via artikels, boeken of websites. De derde meest genoemde kennisbron zijn vormingen in team gevolgd. Opvallend daarbij is dat vooral directeurs hier regelmatig naar verwijzen. Ook het observeren wordt opvallend vaak aangeduid als kennisbron door directeurs uit het secundair onderwijs. Opleidingen blijken minder genoemde kennisbronnen voor deelnemers rond thema's

in de BBZ en VZ, al verwijzen vooral leraren uit het secundair onderwijs toch regelmatig naar de lerarenopleiding en verwijzen ook pedagogisch begeleiders naar hun (vervolg)opleidingen.

2.3.2 Verschillen tussen bouwstenen

Tabel 2.11 toont voor elke bouwsteen welke kennisbronnen het vaakst werden genoemd door deelnemers. Opvallend is dat voor bijna elke bouwsteen ‘artikels, boeken en websites’ en ‘praten met collega’s’ als de vaakst genoemde kennisbronnen werden aangeduid. Alleen bij bouwsteen 2 blijken ook individuele vormingen een belangrijke bron van kennis.

Tabel 2.11. Overzicht van vaakst genoemde kennisbronnen per bouwsteen.

Bouwsteen	Vaakst genoemde kennisbronnen
Bouwsteen 1 ‘krachtige leeromgeving’	<ul style="list-style-type: none"> • artikels, boeken en websites (78) • praten met collega’s (74) (bij subthema ‘evaluatie’ opvallend meer deelnemers die kozen voor ‘praten met collega’s’ dan voor artikels, boeken, websites)
Bouwsteen 2 ‘sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden’	<ul style="list-style-type: none"> • praten met collega’s (23) • individuele vorming (23) • artikels, boeken en websites (21)
Bouwsteen 3 ‘systematische opvolging’	<ul style="list-style-type: none"> • praten met collega’s (27) • artikels, boeken, websites (14)
Bouwsteen 4 ‘beeldvorming’	<ul style="list-style-type: none"> • praten met collega’s (16) • artikels, boeken, websites (16)
Bouwsteen 5 ‘redelijke aanpassingen’	<ul style="list-style-type: none"> • praten met collega’s (19) • artikels, boeken, websites (14)
Bouwsteen 6 ‘beleid en visie’	<ul style="list-style-type: none"> • artikels, boeken, websites (14) • praten met collega’s (11)

2.3.3 Welke kennisbronnen nog werden genoemd door deelnemers in de categorie ‘anders’

Bij de categorie ‘Anders, namelijk...’ wordt door deelnemers over het algemeen regelmatig verwezen naar de jaren ervaring in de job, of eerdere relevante ervaringen in andere jobs. Daarnaast verwijzen leraren, directeurs en zorgactoren in deze categorie regelmatig naar interne werkgroepen, klassenraden en advies van externe betrokkenen zoals CLB-medewerkers of pedagogisch begeleiders. Specifiek bij bouwsteen 2 ‘sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden’ bleek deze categorie ‘Anders, namelijk...’ vrij populair (18 keer aangeduid door verschillende deelnemers). Verschillende leraren en zorgactoren antwoordden dat ze rond het thema van sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden handelen vanuit intuïtie. Vanuit hun warme persoonlijkheid creëren leerkrachten en zorgactoren een veilig klimaat om het welbevinden en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen te stimuleren. Andere antwoorden in deze categorie bij deze bouwsteen waren: Appwel, intervisies onder startende leerkrachten, een project uitgewerkt door studenten van de hogeschool, ervaring van een vorige

job (een directeur met ervaring als leerlingenbegeleider), de hulp van het CLB, en het zetelen in een stuurgroep voor wetenschappelijk onderzoek.

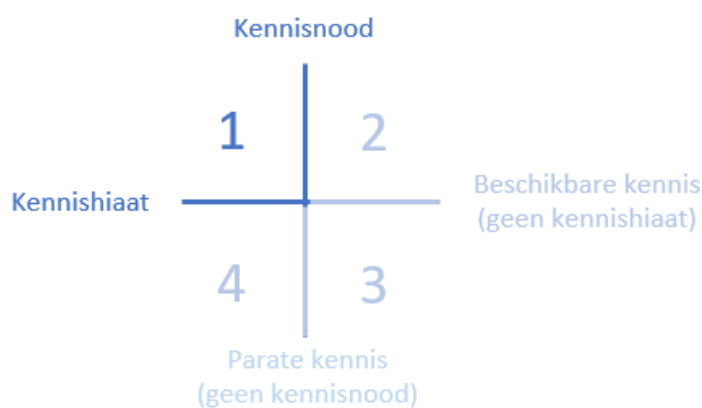
2.3.4 Hoe zouden deelnemers graag kennis opdoen over hun kennisnoden rond BBZ en VZ?

Deze vraag werd maar door de helft van de deelnemers beantwoord. Specifieke kennisbronnen die hier de voorkeur droegen, zijn vormingen, bijscholingen, infosessies en workshops. Tegelijkertijd geven deelnemers aan dat ze nood hebben aan één platform dat een overzicht biedt van de kennis die voorhanden is. Ze geven aan dat er veel kennis is, maar dat ze regelmatig lang moeten zoeken naar specifieke kennis die beantwoordt aan hun specifieke noden. Ze ervaren dit als een moeilijke zoektocht omdat kennis via diverse kanalen verspreid zit. Tot slot benadrukken verschillende deelnemers de nood aan effectieve, concrete praktijkvoorbeelden.

3. DEELSTUDIE 3: DELPHI STUDIE

3.1 Methodologie

De derde deelstudie van het onderzoek focust zich op het eerste kwadrant in onderstaande Figuur 3.1: de kennisnoden van het praktijkveld linken aan de kennishiaten uit de literatuur die naar boven kwamen uit de eerste fase van het onderzoek. Vooraleer de kennisnoden en kennishiaten gelinkt kunnen worden aan elkaar, is het nodig om een duidelijke en gedragen omschrijving te verkrijgen onder diverse onderwijsactoren van kennisnoden uit het praktijkveld met betrekking tot het realiseren van brede basiszorg (BBZ) en verhoogde zorg (VZ). Om deze te bekomen, werd een Delphi studie opgezet.



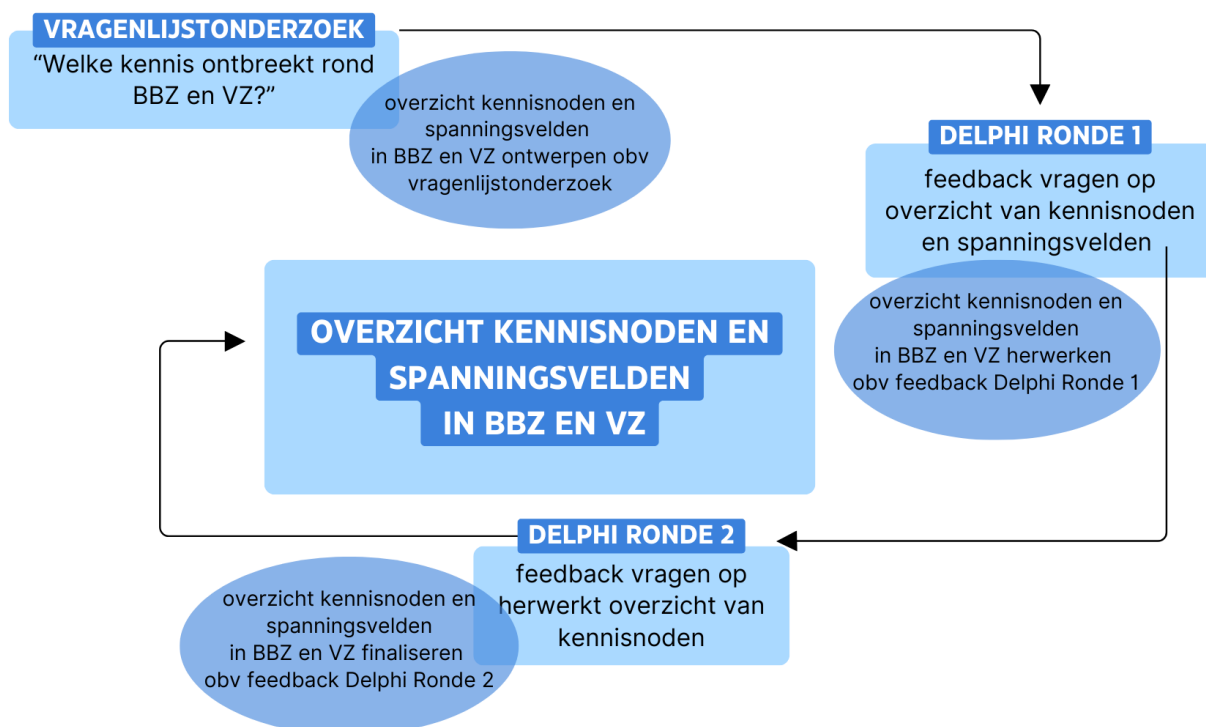
Figuur 3.1. Focus raster Deelstudie 3

In het vragenlijstonderzoek (onderzoeksfase 2) werden de kennisnoden omtrent BBZ en VZ reeds bevraagd bij 40 onderwijsactoren. De Delphi studie had als doel om deze 40 onderwijsactoren tot een consensus te laten komen over de precieze omschrijvingen van kennisnoden rond BBZ en VZ in de onderwijspraktijk.

Een Delphi studie is een gestructureerde onderzoeksmethode waarbij een groep experts in meerdere rondes systematisch wordt geraadpleegd om tot een betrouwbare groepsmening of consensus te komen over een complex vraagstuk (Dalkey & Helmer, 1963; Turoff, 1970; Landeta, 2006; Struyf et al., 2022). Dit proces wordt gekenmerkt door het waarborgen van de anonimiteit van de deelnemers. Deelnemende experts geven met andere woorden individueel en anoniem feedback om te vermijden dat ze zich zouden laten beïnvloeden in hun antwoorden door de persoonlijkheid en status van andere deelnemende experts en/of dat de mening van één of enkele expert(en) disproportioneel zou doorwegen. De Delphi studie is een cyclisch proces waarbij de experts in verschillende rondes gevraagd worden hun mening of feedback te geven over hetzelfde onderwerp (in dit geval, de kennisnoden rond BBZ en VZ). Daarbij worden ze telkens geïnformeerd over het geheel van feedback dat werd gegeven in de vorige ronde en welke aanpassingen er op basis daarvan zijn gebeurd. Door herhaalde bevraging en reflectie op elkaars

inzichten (anoniem) wordt de correctheid van en consensus over de verzamelde (kennis)noden verhoogd.

Figuur 3.2 is een visuele weergave van het proces van de Delphi studie in dit onderzoek, bestaande uit twee rondes en vertrekkende van de resultaten uit het vragenlijstonderzoek. Op basis van de antwoorden in het vragenlijstonderzoek werd een overzicht opgemaakt van kennisnoden in de BBZ en VZ. Bovendien uitten verschillende experts (praktische) noden, uitdagingen en bekommernissen over het in praktijk brengen van BBZ en VZ. Op die manier geven ze context aan de (kennis)noden. Deze (praktische) noden, uitdagingen en bekommernissen werden als spanningsvelden opgenomen in het overzicht van kennisnoden. Dit overzicht van kennisnoden en spanningsvelden werd aan de experts bezorgd in Delphi ronde 1. Met de feedback die experts gaven, werd een herwerkt overzicht van kennisnoden en spanningsvelden in de BBZ en VZ bezorgd aan de experts in Delphi ronde 2. Tot slot werd de feedback die experts gaven in Delphi ronde 2 gebruikt om het overzicht van kennisnoden en spanningsvelden in de BBZ en VZ te finaliseren.



Figuur 3.2. Proces Delphi studie.

3.1.1 Experts

De deelnemers aan het vragenlijstonderzoek in onderzoeksfase 2, werden als experts uitgenodigd om ook deel te nemen aan de Delphi studie. Deze experts voldeden aan de volgende inclusiecriteria:

- minimum 5 jaar ervaring in het onderwijs;
- kennis van onderwijsbehoeften en redelijke aanpassingen;
- kennis van relevante kaders m.b.t. BBZ en VZ of professionalisering gevolgd rond BBZ en VZ in de afgelopen 5 jaar.

Bij de selectie van experts slaagden we erin om een evenwichtige verdeling te verkrijgen qua onderwijsniveau, onderwijsnet en functie. Bovendien waren de experts reeds bekend met het onderwerp door hun deelname aan het vragenlijstonderzoek dat voorafging aan de Delphi rondes. In dit vragenlijstonderzoek peilden we reeds naar hun parate kennis en kennisnoden omtrent alle verschillende bouwstenen en deelthema's binnen BBZ en VZ. Van de 40 experts aan het vragenlijstonderzoek, namen er 34 deel aan de eerste Delphi ronde, en 35 aan de tweede Delphi ronde (zie Tabel 3.1). Ten gevolge van drukte op school namen zes experts niet deel aan Delphi ronde 1 en vijf experts niet aan Delphi ronde 2.

Tabel 3.1. Overzicht van deelnemers (experts) aan het vragenlijstonderzoek, Delphi ronde 1 en Delphi ronde 2.

	vragenlijst	Delphi ronde 1	Delphi ronde 2
leraren basis	5	5	5
leraren secundair	4	4	4
zorgleraren en zorgcoördinatoren basis	5	3	3
zorgcoördinatoren en leerlingenbegeleiders secundair	4	3	4
directeurs basis	3	1	1
directeurs secundair	4	4	4
leerondersteuners basis	4	3	3
leerondersteuners secundair	2	2	2
pedagogisch begeleiders	7	7	7
CLB	2	2	2
totaal	40	34	35

3.1.2 Verloop van dataverzameling

Bij de wervingsprocedure voor het vragenlijstonderzoek (fase 2) werd reeds een uitnodiging voor twee feedbackrondes in het kader van de Delphi studie opgenomen. Alle experts uit het vragenlijstonderzoek werden dus op voorhand ingelicht over de twee Delphi rondes die nog zouden volgen na de afname van de vragenlijst. Op maandag 6 januari 2025 kregen alle experts een aankondiging van de eerste Delphi ronde per mail waarbij ze:

- werden bedankt voor hun deelname aan het vragenlijstonderzoek
- werden ingelicht over het doel en de procedure van de Delphi studie
- werden ingelicht over de komst van de eerste Delphi ronde op vrijdag 10 januari
- vriendelijk werden verzocht hun feedback van de eerste Delphi ronde terug te bezorgen tegen vrijdag 17 januari
- en werden ze ingelicht over de tweede en laatste feedbackronde die zou volgen in de week van 27 januari

Op vrijdag 10 januari 2025 kregen alle experts de eerste Delphi ronde toegestuurd per mail, samen met het informatie- en toestemmingsformulier. Het overzicht van kennisnoden en spanningsvelden rond BBZ en VZ kregen de experts via een Word-document waarin ze zelf feedback konden geven (zie Bijlage 2: Delphi ronde 1). Per bouwsteen rond BBZ en VZ werd een overzicht van de kennisnoden en spanningsvelden weergegeven, met de vraag of experts

‘akkoord’, ‘deels akkoord’ of ‘niet akkoord’ waren met deze formulering. Wanneer experten ‘deels akkoord’ of ‘niet akkoord’ antwoordden, werd hen gevraagd om toelichting te geven. 26 experten bezorgden ons het Word-document met hun feedback terug tegen de deadline van 17 januari. Op maandag 20 januari werden reminders verstuurd naar alle overige experten. Dat gebeurde via e-mail en via Whatsapp. Bijgevolg bezorgden in totaal 34 experten hun feedback van Delphi ronde 1 tegen donderdag 23 januari. Als antwoord kregen alle 34 experten een bedankingsmail waarin de tweede Delphi ronde nogmaals werd aangekondigd. De feedback van de experten in Delphi ronde 1 leidde tot diverse toevoegingen en aanpassingen in het overzicht van kennisnoden en spanningsvelden rond BBZ en VZ. De herwerkte tekst vormde de basis voor de tweede Delphi ronde.

Op woensdag 29 januari kregen alle veertig deelnemers (experten) van het vragenlijstonderzoek een uitnodiging voor de tweede en laatste Delphi ronde. Zo wilden we ook de experten van het vragenlijstonderzoek die niet deelnamen aan de eerste Delphi ronde, uitnodigen om in deze tweede ronde alsnog hun feedback te geven. Ze kregen een terugkoppeling van de feedback die werd gegeven door alle experten in de eerste ronde en tegelijkertijd een herwerkte versie van het overzicht van kennisnoden en spanningsvelden in de BBZ en VZ (zie Bijlage 3: Delphi ronde 2). Die kregen ze wederom in een Word-document waarin ze per bouwsteen ‘akkoord’, ‘deels akkoord’ of ‘niet akkoord’ aanduiden en zelf hun feedback konden typen. Ze werden verzocht hun feedback te bezorgen tegen woensdag 5 februari, wat 22 experten ook deden. Op woensdagavond 5 februari en maandagochtend 10 februari werden reminders verstuurd via mail en Whatsapp, waardoor in totaal 35 experten hun feedback gaven voor de tweede Delphi ronde tegen woensdag 12 februari. Tot slot werden alle 36 experten die deelnamen aan het vragenlijstonderzoek en minstens één Delphi ronde bedankt met een boekenbon ter waarde van 20 euro.

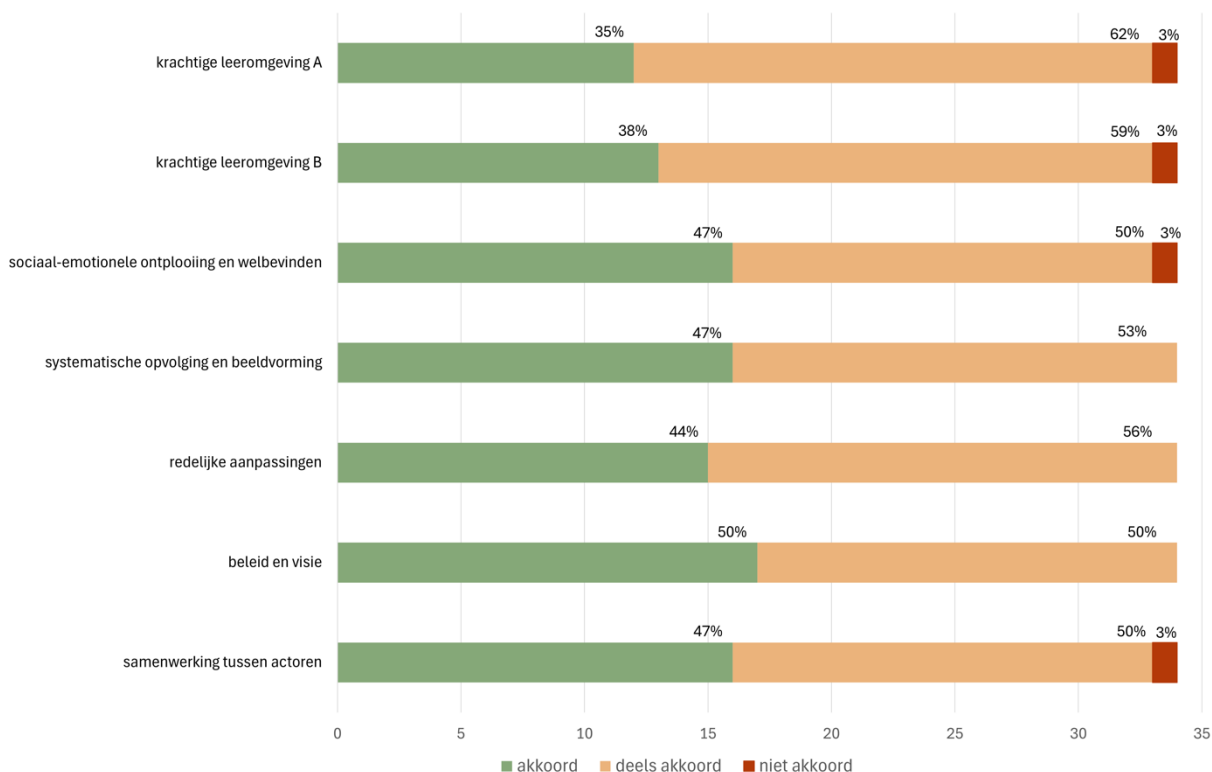
3.2 Resultaten Delphi studie

In dit deel presenteren we de resultaten van de Delphi studie. Op basis van de resultaten uit het vragenlijstonderzoek werd een overzicht gemaakt van de verschillende kennisnoden rond BBZ en VZ uit het praktijkveld. De aangereikte kennisnoden werden per bouwsteen gebundeld en via twee Delphi rondes verder vervolledigd, aangepast en verfijnd door dezelfde betrokken onderwijsactoren bij het vragenlijstonderzoek. Achtereenvolgens bespreken we de tussentijdse resultaten uit Delphi ronde 1 (paragraaf 3.2.1), de resultaten uit Delphi ronde 2 (paragraaf 3.2.2), het finale overzicht van kennisnoden (paragraaf 3.2.3), de spanningsvelden die context geven aan de kennisnoden (paragraaf 3.2.4) en de belangrijkste thema’s over alle bouwstenen heen (paragraaf 3.2.5).

3.2.1 Tussentijdse resultaten uit Delphi ronde 1

Figuur 3.3 en bijbehorende Tabel 3.2 geven een overzicht van hoe de 34 experten de kennisnoden en spanningsvelden rond de verschillende bouwstenen beoordeelden na Delphi ronde 1. De overgrote meerderheid ging reeds (deels) akkoord met de formuleringen rond alle bouwstenen. Bij de eerste bouwsteen rond krachtige leeromgeving (1A en 1B) was ongeveer één derde akkoord en

twee derde deels akkoord. Bij de andere bouwstenen lag het percentage ‘akkoord’ al dichterbij de helft.



Figuur 3.3. Overzicht van de beoordelingen van experts over de kennisnoden rond verschillende bouwstenen na Delphi ronde 1.

Tabel 3.2. Overzicht van de beoordelingen van experts over de kennisnoden rond verschillende bouwstenen na Delphi ronde 1.

	<i>bouwsteen 1A 'krachtige leer-omgeving'</i>	<i>bouwsteen 1B 'krachtige leer-omgeving'</i>	<i>bouwsteen 2 'sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden'</i>	<i>bouwsteen 3 en 4 'systematische opvolging' en 'beeldvorming'</i>	<i>bouwsteen 5 'redelijke aanpassingen'</i>	<i>bouwsteen 6 'beleid en visie'</i>	<i>Bouwsteen 8 'samenwerking tussen actoren'</i>
<i>akkoord</i>	12	13	16	16	15	17	16
<i>deels akkoord</i>	21	20	17	18	19	17	17
<i>niet akkoord</i>	1	1	1	0	0	0	1

In het algemeen waren zorgactoren het meest positief. Van alle beoordelingen gegeven door zorgactoren over alle bouwstenen heen, was 64% ‘akkoord’. Bij leraren en directeurs was dat respectievelijk 46% en 49%. De meeste feedback werd gegeven door leerondersteuners en pedagogisch begeleiders. Van alle beoordelingen die zij gaven over alle bouwstenen heen, was respectievelijk 23% en 33% ‘akkoord’. Ondanks de verschillen tussen profielen wat betreft het beoordelen van de kennisnoden en spanningsvelden, lagen de suggesties, correcties en

aanvullingen die werden gegeven over het algemeen op één lijn met elkaar. Zo werden heel wat kennisnoden en spanningsvelden toegevoegd op basis van de suggesties van de experts. Bovendien werd de tekst grondig aangepast en kwam er op basis van de feedback meer nuance in de tekst. De herwerkte tekst werd de basis voor Delphi ronde 2 (voor zicht op specifieke aanpassingen op woordniveau, zie Bijlage 3: Delphi ronde 2). Hoewel de kennisnoden afhankelijk zijn van de noden die iemand ervaart op dat moment (afhankelijk van leerlingen voor je, van schoolcontext ...), blijken er toch een aantal thema's heel gedragen. Zo kwamen er bij elke bouwsteen enkele thema's naar voren die door meerdere experts werden aangehaald (bijvoorbeeld het eigenaarschap van de leraar bij het creëren van een krachtige leeromgeving of hoe er moet omgegaan worden met zware mentale problematieken om de sociaal-emotionele ontplooiing en het welbevinden van leerlingen te ondersteunen in functie van BBZ). Daarnaast werden enkele overkoepelende thema's geïdentificeerd die bij verschillende bouwstenen aan bod kwamen (bijvoorbeeld de nood aan duidelijke regelgeving rond BBZ en VZ en de haalbaarheid voor leraren en schoolteams om maatregelen rond BBZ en VZ te voorzien). Deze overkoepelende thema's kwamen ook terug in de resultaten uit Delphi ronde 2, en bespreken we op het einde van dit hoofdstuk.

3.2.1.1 Belangrijkste thema's per bouwsteen

In onderstaande paragrafen bespreken we telkens per bouwsteen hoe experts de kennisnoden omtrent deze bouwsteen beoordeelden en wat de voornaamste thema's waren die in de feedback naar voren kwamen.

a) Bouwsteen 1 'Krachtige leeromgeving'

Bouwsteen 1 werd opgesplitst in 'krachtige leeromgeving A' en 'krachtige leeromgeving B'. 'krachtige leeromgeving A' bevatte de subthema's: beginsituatie, lesdoelen, instructie, lesactiviteiten, differentiatie, klasorganisatie, klasmanagement en didactisch materiaal. Van de 34 experts gingen er twaalf akkoord (35%), 21 deels akkoord (62%) en één niet akkoord (3%) met deze subthema's. 'Krachtige leeromgeving B' ging over het geven van feedback, evaluatie en het werken aan metacognitie en zelfregulerende vaardigheden. Met de kennisnoden omtrent deze subthema's gingen er dertien akkoord (38%), twintig deels akkoord (59%) en één niet akkoord (3%). Daarmee werd deze bouwsteen het minst positief beoordeeld van alle bouwstenen. Opvallend is dat vooral directeurs positief zijn: twee van de vijf directeurs gingen deels akkoord met 'Krachtige leeromgeving A' en drie directeurs volledig akkoord, bij 'Krachtige leeromgeving B' gingen alle directeurs akkoord. Leraren, zorgactoren, leerondersteuners, pedagogisch begeleiders en CLB-medewerkers gaven diverse suggesties om beide onderdelen van deze bouwsteen te verbeteren.

Acht experts verwijzen in het kader van BBZ naar cognitief sterk functionerende (CSF) leerlingen. Sommigen verwoordden kennisnoden omtrent het in kaart brengen van de beginsituatie van CSF-leerlingen, omtrent differentiatie en evaluatie. Anderen brengen nuance in het spanningsveld over het tegelijkertijd differentiëren en tegelijkertijd maximaal inzetten op participatie in welbevinden van leerlingen zodat ze zich niet uitgesloten of geïsoleerd voelen: niet alleen leerlingen die vaak remediëring nodig hebben kunnen zich uitgesloten of geïsoleerd voelen, ook CSF-leerlingen kunnen extra uitdaging als straf zien.

Daarnaast verwijzen zes experts naar het eigenaarschap van de leraar in het creëren van een krachtige leeromgeving. Experts verwijzen daarbij ook naar het belang van professionalisering van leraren, naar het belang van een grondige kennis van de onderwijsdoelen door alle leraren, en naar belangrijke eigenschappen van leraren zoals veerkracht, doelgerichtheid en flexibiliteit om de onderwijsaanpak aan te passen aan de onderwijsbehoeften van leerlingen.

b) **Bouwsteen 2: Sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden**

Met de kennisnoden van deze bouwsteen gingen zestien experts akkoord (47%), 17 experts deels akkoord (50%) en één deelnemer niet akkoord (3%). Van de leraren, zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders en directeurs ging net iets meer dan de helft (twaalf van de twintig) akkoord. Leerondersteuners, pedagogisch begeleiders en CLB-medewerkers waren iets kritischer, van deze groep gingen vier van de veertien experts akkoord, negen deels akkoord en één niet akkoord.

Belangrijke thema's die in de feedback op dit onderdeel naar voren komen, zijn spanningsvelden omtrent het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling en het welbevinden van leerlingen met specifieke problematieken. Ze hebben het daarbij over leerlingen met stress, angst, symptomen van trauma, paniekaanvallen, donkere of depressieve gedachten, leerlingen die zeer uitdagend gedrag vertonen, automutilatie, enzovoort. Experts geven aan dat deze problematieken steeds vaker tot uiting komen in de klas- en schoolcontext. Leraren en schoolteams vragen raad om hier zo goed mogelijk mee om te gaan. Twee experts benadrukken hierbij wederom het verschil dat de leraar kan maken voor deze leerlingen, door zelf veerkrachtig, warm en empathisch voor de klas te staan. Maar tegelijkertijd vragen experts zich af wat hun taak is in de aanpak van zulke zware problematieken. Daarnaast duidt een leerondersteuner op het spanningsveld tussen aandacht voor sociaal-emotionele behoeften en aandacht voor kennis. Volgens hem gaan beiden hand in hand: met een hoog welbevinden kan je beter leren, maar door kennis op te doen kan je het welbevinden stimuleren.

c) **Bouwstenen 3 en 4: Systematische opvolging van het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen (BBZ) en een goede beeldvorming voor alle leerlingen die VZ nodig hebben (VZ)**

Ook met de kennisnoden van deze bouwstenen gingen zestien experts akkoord (47%). De overige experts (53%) gingen voor deels akkoord. Leraren, directeurs en CLB-actoren verdeelden zich in gelijke mate over 'akkoord' en 'deels akkoord'. Zorgcoördinatoren en leerlingenbegeleiders neigden dan weer meer naar 'akkoord' (vier akkoord, twee deels akkoord). Pedagogisch begeleiders en leerondersteuners beoordeelden de thema's binnen deze bouwsteen ten slotte meer als 'deels akkoord' (vier van de vijf leerondersteuners en vijf van de zeven pedagogisch begeleiders).

De meeste opmerkingen van experts bij deze bouwsteen gaan over praktische bekommernissen. Ze voegen kennisnoden toe over hoe efficiënt en doelgericht informatie bijhouden, ze maken zich zorgen over de planlast en de haalbaarheid hiervan voor leraren, en zoeken naar manieren om structureel overleg in te bouwen waar alle betrokken actoren aanwezig kunnen zijn in functie van de systematische opvolging en beeldvorming van leerlingen. Daarnaast stellen ze zich vragen bij wat een systematische opvolging en goede beeldvorming precies inhoudt: hoe gedetailleerd moet

deze zijn? Welke elementen moeten zeker worden opgenomen? Met wie moet deze informatie (niet) gedeeld worden?

d) Bouwsteen 5: Redelijke aanpassingen

Op bouwsteen 1 'krachtige leeromgeving' na, is deze bouwsteen 5 'redelijke aanpassingen' de bouwsteen waar het meest feedback op kwam: 15 experten (44%) gingen akkoord, 19 experten (56%) gingen deels akkoord. Beide CLB-actoren gingen unaniem akkoord. Ook zorgcoördinatoren en leerlingenbegeleiders waren overwegend positief (vier van de zes gingen akkoord, twee deels akkoord). Wederom kwamen de meeste suggesties om de tekst te herwerken van leerondersteuners en pedagogisch begeleiders (vijf van de zeven pedagogisch begeleiders ging deels akkoord, vier van de vijf leerondersteuners ging deels akkoord).

Bij deze bouwsteen geven experten zeer diverse suggesties om de tekst aan te passen en om kennisnoden en spanningsvelden toe te voegen. Ten eerste benadrukken een leraar en zorgleraar uit het basisonderwijs het belang van uniforme richtlijnen voor het nemen van redelijke aanpassingen. Anderzijds benadrukken een directeur en een pedagogisch begeleiders dat het nemen van redelijke aanpassingen maatwerk is. Ze stellen daarom in vraag in hoeverre uniforme richtlijnen wenselijk zijn. Ten tweede vragen twee leraren uit het basisonderwijs welke redelijke aanpassingen er zijn en welke redelijke aanpassingen in welke gevallen genomen moeten worden. Ook een leerondersteuner vraagt naar een overzicht van welke redelijke aanpassingen er zijn, en hoe deze door scholen geïmplementeerd kunnen worden (bijvoorbeeld middelen die nodig zijn). Daarnaast stellen enkele experten zich ook vragen bij de regelgeving rond het nemen van redelijke aanpassingen: welke rol spelen redelijke aanpassingen in evaluatie en het behalen van een getuigschrift? Tegelijkertijd leggen experten ook enkele spanningsvelden bloot rond redelijke aanpassingen. In hoeverre zijn redelijke aanpassingen haalbaar voor de leraar? In hoeverre zijn redelijke aanpassingen altijd gunstig voor leerlingen, in functie van groei en hoge verwachtingen voor leerlingen? Ook vragen experten zich af hoe redelijke aanpassingen het best worden meegenomen doorheen de schoolcarrière van leerlingen (bijvoorbeeld wat met overgang basis – secundair). Tegelijkertijd benadrukt een pedagogisch begeleider het belang van het tijdelijke karakter van redelijke aanpassingen. Tot slot verwijzen experten naar spanningsvelden binnen de fase van uitbreiding van zorg en de fase van 'Handelen en evalueren op basis van een IAC-verslag of OV4-verslag'. Ze hebben het in dat geval over de lange wachttijden voor diagnoses en hulp, overbevraagde CLB's, flexibele leertrajecten en IAC's, en over samenwerkingen tussen gewoon en buitengewoon onderwijs.

e) Bouwsteen 6: Beleid en visie

Met de kennisnoden binnen deze bouwsteen ging de helft van de experten akkoord, de helft van de experten deels akkoord. Daarmee werd deze bouwsteen het positiefst beoordeeld met de meeste 'akkoord'-antwoorden. Opvallend is dat alle zorgcoördinatoren en leerlingenbegeleiders akkoord gingen met de kennisnoden rond deze bouwsteen. De helft van de leraren, directeurs en CLB-actoren kozen voor 'akkoord' en 'deels akkoord'. De meeste feedback kwam wederom van leerondersteuners en pedagogisch begeleiders (vier van de vijf leerondersteuners en vijf van de zeven pedagogisch begeleiders beoordeelden de kennisnoden met deels akkoord).

Expertenuiten de nood aan kennis rond het creëren van een gedragen beleid rond het omgaan met diversiteit en het streven naar inclusie. Enkele experten vragen daarbij om een concrete

langetermijnvisie vanuit de overheid met een duidelijke regelgeving ten aanzien van scholen en rolverdeling voor alle betrokken onderwijsinstanties. Ook de praktische kant komt sterk naar boven: tijd, middelen, haalbaarheid voor de leraar... Ten slotte schuilt bij leraren ook de bezorgdheid over onderwijskwaliteit: hoe leerlingen evalueren die er komen met diverse compenserende en dispenserende maatregelen?

f) **Bouwsteen 7: Professionalisering en ondersteuning voor leraren en schoolteams**

De kennisnoden rond deze bouwsteen zijn verweven met andere bouwstenen en werden daardoor niet afzonderlijk opgenomen in het overzicht van kennisnoden en kennishiaten in de BBZ en VZ.

g) **Bouwsteen 8: Samenwerking tussen onderwijsactoren**

Met de kennisnoden van deze laatste bouwsteen gingen zestien experts akkoord (47%), zeventien experts deels akkoord (50%) en één deelnemer niet akkoord (3%). Zes van de negen leraren gaven aan akkoord te zijn met de kennisnoden van deze bouwstenen. Directeurs, zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders, leerondersteuners en pedagogisch begeleiders verdeelden zich quasi gelijk over 'akkoord' en 'deels akkoord' (en één pedagogisch begeleider niet akkoord). De CLB-actoren beoordeelden deze bouwsteen beiden met 'deels akkoord'.

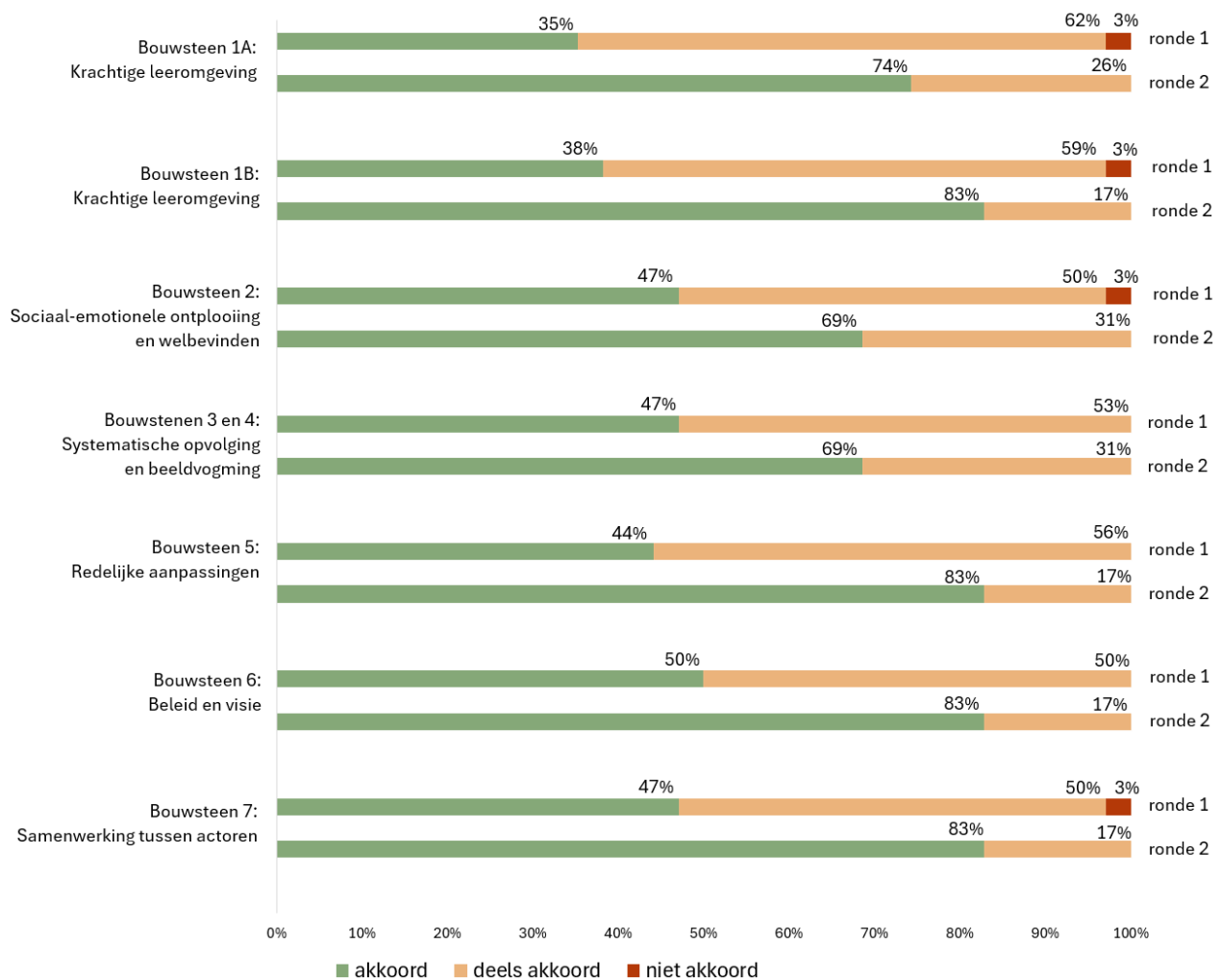
De feedback van experts omtrent deze bouwsteen gaat voornamelijk over de nood aan een duidelijke regelgeving en rolverdeling tussen betrokken actoren: wat is wiens taak? Wie neemt de regie? Hoe kan de leraar zo goed mogelijk ondersteund worden als eerste aanspreekpunt of voor directe opvolging van leerlingen in de klas? En wat als hulp niet kan opgestart worden omwille van diverse redenen? Wachtlijsten te lang duren? Als instanties niet op één lijn staan of een andere visie op inclusie hebben? Een leerondersteuner benadrukt de nood aan gemeenschappelijke taal tussen scholen en verschillende ondersteunende instanties. Ook praktische zaken zoals professionalisering voorzien en tijd voor overleg tussen verschillende betrokken actoren, komen aan bod.

h) **Bouwsteen 9: Risico-en beschermende factoren**

De kennisnoden rond deze bouwsteen zijn verweven met andere bouwstenen en werden daardoor niet afzonderlijk opgenomen in het overzicht van kennisnoden en kennishiaten in de BBZ en VZ.

3.2.2 Resultaten uit Delphi ronde 2

Figuur 3.4 en bijbehorende Tabel 3.3 geven een overzicht van hoe de 35 experts de kennisnoden en spanningsvelden rond de verschillende bouwstenen beoordeelden na Delphi ronde 2. Waar in Delphi ronde 1 steeds de helft of minder experts volledig akkoord gingen met de formuleringen van kennisnoden rond BBZ en VZ (over alle bouwstenen heen gemiddeld 44%), ging bij Delphi ronde 2 de meerderheid steeds volledig akkoord (over alle bouwstenen heen gemiddeld 78.6%). Tien experts merkten ook expliciet op dat het herwerkte overzicht vollediger, genuanceerder en herkenbaarder werd. Bovendien verdwenen de 'niet-akkoord'-beoordelingen die na Delphi ronde 1 al schaars waren, en bleven alleen '(deels) akkoord'-beoordelingen. Bijgevolg tonen de resultaten na Delphi ronde 2 een evolutie naar meer consensus over de geformuleerde kennisnoden en spanningsvelden rond de bouwstenen van BBZ en VZ.



Figuur 3.4. Overzicht van de beoordelingen van experts over de kennisnoden rond verschillende bouwstenen na Delphi ronde 2.

Tabel 3.3. Overzicht van de beoordelingen van experts over de kennisnoden rond verschillende bouwstenen na Delphi ronde 2.

	<i>bouwsteen 1A 'krachtige leer-omgeving'</i>	<i>bouwsteen 1B 'krachtige leer-omgeving'</i>	<i>bouwsteen 2 'sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden'</i>	<i>bouwsteen 3 en 4 'systematische opvolging' en 'beeldvorming'</i>	<i>bouwsteen 5 'redelijke aanpassingen'</i>	<i>bouwsteen 6 'beleid en visie'</i>	<i>Bouwsteen 8 'samenwerking tussen actoren'</i>
<i>akkoord</i>	26	29	24	24	29	29	29
<i>deels akkoord</i>	9	6	11	11	6	6	6
<i>niet akkoord</i>	0	0	0	0	0	0	0

De meeste feedback die werd gegeven, waren tekstuele suggesties en nuanceringen van kennisnoden en spanningsvelden die rechtstreeks werden aangepast in het finaal overzicht van

kennisnoden en spanningsvelden (zie Bijlage 4: Finaal overzicht kennisnoden en spanningsvelden rond BBZ en VZ met laatste wijzigingen). Omdat er slechts beperkte wijzigingen werden gesuggereerd, kozen we ervoor om de resultaten van Delphi ronde 2 in een tabel te beschrijven. Tabel 3.4 geeft weer welke gemeenschappelijke feedback er door meerdere experts werd gegeven en welke kennisnoden en spanningsvelden nog werden toegevoegd op basis van de feedback van experts.

Tabel 3.4. Overzicht van feedback van experts bij Delphi ronde 2.

Bouwsteen	Feedback samengevat
bouwsteen 1 'krachtige leeromgeving'	<ul style="list-style-type: none"> - 79% van de experts ging akkoord, 21% deels akkoord. - Op basis van de feedback werden extra kennisnoden toegevoegd over: <ul style="list-style-type: none"> o het versterken van beschermende factoren en beperken van risicofactoren; o het op elkaar afstemmen van de vooropgestelde leerdoelen, de leer- en onderwijsactiviteiten en de evaluaties ('<i>constructive alignment</i>'); o de haalbaarheid van differentiëren via UDL; o het vragen van feedback aan leerlingen en hierover reflecteren in functie van het creëren van een krachtige leeromgeving.
bouwsteen 2 'sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden'	<ul style="list-style-type: none"> - 69% van de experts ging akkoord, 31% deels akkoord. - Opmerkingen die de spanningsvelden en kennisnoden extra kracht bijzetten en die zorgden voor aanscherping van de formuleringen: <ul style="list-style-type: none"> o focus op kennisverwerving en tegelijkertijd aandacht hebben voor welbevinden (waar ligt de balans?); o de focus op onderwijs en lesgeven maar tegelijkertijd sensitief omgaan met (zware) leerlingproblematieken; o opmerkingen over de veerkracht van leraren en schoolteam en daarbij specifieke aandacht voor startende leraren. - Zowel na de eerste als na de tweede Delphi ronde verwezen experts naar het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen met aandacht voor de diversiteit aan (complexe) noden binnen de leerlingengroep (bijvoorbeeld leerlingen die een discrepantie ervaren tussen thuis- en schoolcultuur, leerlingen die in kansarmoede opgroeien, leerlingen die (zeer) uitdagend gedrag vertonen, die worstelen met hechtingsproblematieken of trauma, die kampen met psychische of fysieke moeilijkheden zoals schoolmoeheid, angst, depressieve gedachten, chronische ziekte, pijn, ...). Tegelijkertijd stelden twee experts zich de vraag of deze lijst aan specifieke doelgroepen wel nodig is. Uiteindelijk werd ervoor gekozen om de specifieke doelgroepen in de beschrijving weg te laten, om stigmatisering te vermijden.
bouwstenen 3 en 4 'systematische opvolging en beeldvorming'	<ul style="list-style-type: none"> - 69% van de experts ging akkoord, 31% deels akkoord. - Opmerkingen over tijd, middelen en planlast die dit overkoepelende thema in <i>paragraaf 1.2.5</i> extra kracht bijzetten en die zorgden voor aanscherping van de formuleringen. - Er werd een nieuwe kennisnood toegevoegd over het versterken van leraren in het monitoren van het leerproces en de onderwijsbehoeften van leerlingen en hoe hierbij expertise van relevante partners betrekken zoals leersteuncentra, pedagogisch begeleiders, CLB, welzijnspartners.

bouwsteen 5 'redelijke aanpassingen'	<ul style="list-style-type: none"> - 83% van de experts ging akkoord, 17% deels akkoord. - Opmerkingen over het nemen van redelijke aanpassingen op maat van de onderwijsbehoeften van de leerling. - Opmerkingen over de veelheid aan zorgbehoeften van leerlingen waardoor er vaak te weinig hulp is of leerlingen lang op hulp moeten wachten. - Opmerkingen over regelgeving rond redelijke aanpassingen.
bouwsteen 6 'beleid en visie'	<ul style="list-style-type: none"> - 83% van de experts ging akkoord, 17% deels akkoord. - Op basis van de feedback werden extra kennisnoden toegevoegd over: <ul style="list-style-type: none"> o het gebruik van het zorgcontinuüm; o handelingsgericht werken en het implementeren van een gedragen visie hieromtrent op school; o het verzamelen, analyseren en interpreteren van data om een beleid op leerlingenbegeleiding uit te werken op een evidence-informed manier, en dit zowel met schoolinterne data als data die externen aanleveren (inspectie, CLB, leersteuncentra, ouders en leerlingen); o de implementatie en het ontwerp van leerlijnen i.f.v. het creëren van een krachtige leeromgeving, via dialoog en duidelijke afspraken in het team; o hoe leraren te werven, behouden en in hun kracht te zetten volgens hun studieachtergrond en talenten in tijden van lerarentekort. - Bezorgdheid van directie over het ontstaan van 'zorgscholen' namen we op in paragraaf 1.2.5 bij de overkoepelende thema's: scholen met een sterk beleid rond BBZ en VZ die meer leerlingen met zorgbehoeften aantrekken.
bouwsteen 8 'samenwerking tussen actoren'	<ul style="list-style-type: none"> - 83% van de experts ging akkoord, 17% deels akkoord. - Opmerkingen over de nood aan duidelijke regelgeving en rolverdeling om zo goed mogelijk zorg te voorzien voor alle leerlingen werden opgenomen als algemene overkoepelende thema's in paragraaf 1.2.5: <ul style="list-style-type: none"> o algemene onduidelijkheden over wie welke zorgtaken opneemt en dat het afhangt van individuen of dit al dan niet goed verloopt; o een leerondersteuner verwijst ook naar de rol van de ouder. - Extra spanningsveld toegevoegd over de taak van leerondersteuners: leerondersteuners willen de leraar en het schoolteam ondersteunen opdat zo de leerling een betere begeleiding krijgt, maar worden wel gevraagd voor de ondersteuning van een specifieke leerling en worden daardoor soms verwacht zich alleen op de leerling te focussen.

De feedback van Delphi ronde 2 droeg bij aan het finaliseren van het overzicht van kennisnoden en spanningsvelden rond BBZ en VZ in de onderwijspraktijk.

3.2.3 Finaal overzicht van kennisnoden en spanningsvelden rond BBZ en VZ

Deze tekst presenteert het finaal overzicht van kennisnoden in BBZ en VZ, als resultaat van het vragenlijstonderzoek (onderzoeksfase 2) en twee Delphi rondes (onderzoeksfase 3). Per bouwsteen geven we eerst een korte samenvatting van de inhoud van de bouwsteen, en vervolgens het overzicht van kennisnoden en spanningsvelden bij de bouwsteen. Kennisnoden werden inhoudelijk geordend. Daarnaast verschillen de diverse kennisnoden van aard. Zo zijn er kennisnoden op pedagogisch-didactisch vlak, op vlak van kennis en vaardigheden, op administratief vlak, op vlak van regelgeving, enzovoort.

Bouwsteen 1A 'bouwen aan een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen'.

Dit deel van bouwsteen 1 omvat:

- rekening houden met de **beginsituatie** van leerlingen bij het realiseren van de leerplandoelen, onderwijsdoelen en ontwikkelingsdoelen;
- via **instructie, lesactiviteiten en differentiatie** bijdragen aan een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen;
- met een efficiënte **klasorganisatie en klasmanagement** een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen realiseren;
- een effectieve selectie en gebruik van **didactisch materiaal** in functie van een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen.

De kennisnoden bij deze bouwsteen worden gebundeld in onderstaande kader.

Onderwijsactoren in Vlaanderen hebben nood aan kennis over:

m.b.t. de beginsituatie van leerlingen

1. efficiënte manieren om zicht te krijgen op de objectieve beginsituatie van alle leerlingen bij het realiseren van de leerplandoelen en onderwijsdoelen/ontwikkelingsdoelen;
2. de mate waarin en de manieren waarop leraren discreet en divers-sensitief om moeten (en kunnen) gaan met de leefsituatie van leerlingen (thuissituatie, opvoedingsomstandigheden, financiële omstandigheden, buurt waar ze wonen, netwerk, thuistaal...) bij het in kaart brengen van de beginsituatie;

m.b.t. de instructie, lesactiviteiten en differentiatie

3. beschermende en risicofactoren (te maken met de leerling, school, thuissituatie en ruimere context) en hoe deze te versterken en respectievelijk te beperken;
4. *constructive alignment*: het op elkaar afstemmen van de vooropgestelde doelen (leerplandoelen, onderwijsdoelen/ontwikkelingsdoelen), de leer- en onderwijsactiviteiten en de evaluaties³³;
5. effectieve werkvormen die alle leerlingen activeren;
6. UDL, en meer concreet: op welke manier UDL effectief in de praktijk gebracht kan worden waardoor er nadien minder behoefte is aan differentiatie op maat;
7. specifieke handvatten bij gedifferentieerde instructie om enerzijds leerlingen voor wie verlengde instructie niet volstaat, toch de juiste ondersteuning te bieden en anderzijds om cognitief sterk functionerende leerlingen extra uitdaging te bieden;
8. het evidence-informed selecteren en evalueren van didactisch materiaal (bijvoorbeeld over kijkwijzers om uitgewerkte methoden en handleidingen kritisch te bekijken in functie van de vooropgestelde onderwijsdoelen/ontwikkelingsdoelen of leerplandoelen);

m.b.t. de klasorganisatie en klasmanagement

9. het belang van verbindende relaties met leerlingen en hoe verbindende relaties met leerlingen tot stand brengen;
10. variabele groepeeringsvormen van leerlingen en het effect ervan op het leerproces;
11. het inbouwen van routines in functie van efficiënt klasmanagement;

³³ Constructive alignment (UGent, 2024)

12. een efficiënte klasorganisatie en klasmanagement met klasgroepen die leraren als moeilijk of uitdagend ervaren omwille van onder meer grote verschillen tussen leerlingen, uitdagend gedrag, negatieve groepsdynamiek, een groot aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften...;
13. manieren om via preventieve, klas- of schoolbrede maatregelen te zorgen dat er minder redelijke aanpassingen op niveau van VZ nodig zijn voor individuele leerlingen.

Onderwijsactoren in Vlaanderen worstelen met de volgende spanningsvelden:

14. Zo goed mogelijk op maat differentiëren en er tegelijk voor zorgen dat enerzijds de onderwijsdoelen worden behaald (of in het kleuteronderwijs: ontwikkelingsdoelen worden nagestreefd), en anderzijds ook de cognitief sterk functionerende leerlingen voldoende worden uitgedaagd.
15. Differentiëren op basis van hoge verwachtingen naar alle leerlingen toe, en maximaal inzetten op participatie en welbevinden van leerlingen (zodat leerlingen zich niet uitgesloten of geïsoleerd voelen en differentiatie in de vorm van remediëring of extra uitdaging, niet als een straf ervaren wordt).
16. Zo goed mogelijk op maat differentiëren en de praktische haalbaarheid hiervan voor leraren bewaken.
17. Lesgeven aan een klas als groep en tegelijkertijd een individuele aanpak op maat van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften uitwerken.
18. Het creëren van een krachtige leeromgeving i.f.v. het behalen van de doelen en tegelijkertijd het opnemen van andere rollen of taken als leraar (de rol van opvoeder, administratieve taken).

Bouwsteen 1B ‘bouwen aan een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen’.

Dit deel van bouwsteen 1 omvat:

- Via **evaluatie** bijdragen aan een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen;
- **Feedback** gebruiken om het leer- en ontwikkelingsproces voor alle leerlingen te stimuleren;
- De **metacognitieve vaardigheden en het zelfregulerend leren** van leerlingen stimuleren.

De kennismoden rond deze bouwsteen worden gebundeld in onderstaande kader:

Onderwijsactoren in Vlaanderen hebben nood aan kennis over:

M.b.t. evaluatie

19. verschillende vormen van formatieve en summatieve evaluatie, afgestemd op de leerinhouden en leerdoelen;
20. technieken om tijdens de les op te volgen in welke mate leerlingen de leerstof begrijpen of beheersen, om op basis hiervan differentiërende maatregelen te nemen of de komende lessen verder vorm te geven (formatief handelen);
21. methodieken om gedifferentieerd te evalueren ;
22. manieren om leerlingen te leren reflecteren over het eigen leerproces en aan zelfevaluatie te doen;

23. manieren om artificiële intelligentie in te zetten als hulpbron om een krachtige leeromgeving te creëren (bijvoorbeeld i.f.v. evaluatie of het geven van effectieve feedback);

M.b.t. feedback

24. het geven van verschillende vormen van effectieve en doelgerichte feedback (feedback, feedforward en feed-up, gefocust op het proces en het product), waarbij leerlingen vanuit verbindende communicatie gemotiveerd worden om aan de slag te gaan met deze feedback in functie van het bereiken van de onderwijsdoelen/ontwikkelingsdoelen;
25. het vragen van feedback aan leerlingen en hierover reflecteren in functie van het creëren van een krachtige leeromgeving;
26. peerfeedback, waarbij leerlingen elkaar constructieve feedback geven en aan de slag gaan met elkaars feedback;
27. manieren om leerlingen en ouders te informeren over de vooruitgang van een leerling;

M.b.t. metacognitieve vaardigheden en zelfregulerend leren

28. effectieve didactische methodieken om cognitieve leerstrategieën, zelfregulerende en metacognitieve kennis en vaardigheden aan te leren aan leerlingen tijdens de les, zonder hier een apart vak 'Leren leren' voor in te richten;
29. een schoolbrede leerlijn voor het stimuleren van zelfregulerende en metacognitieve vaardigheden, afgestemd op de leeftijd en de doelgroep (bijvoorbeeld finaliteit in het secundair onderwijs) van leerlingen;
30. het stimuleren van de executieve functies (inhibitie, werkgeheugen, cognitieve flexibiliteit³⁴) bij leerlingen.

Onderwijsactoren in Vlaanderen worstelen met de volgende spanningsvelden:

31. Het geven van effectieve feedback, zonder dat het te veel planlast wordt.
32. Summatieve evaluatiecriteria op niveau houden versus de leerlingen niet demotiveren met slechte resultaten (bijvoorbeeld begrijpend lezen evalueren in een klas die minder taalvaardig is).

Bouwsteen 2: De sociaal-emotionele ontplooiing en het welbevinden van alle leerlingen stimuleren.

Binnen de BBZ dient er ook aandacht te gaan naar de sociaal-emotionele ontplooiing en het welbevinden van leerlingen. De kennisnoden rond deze bouwsteen worden gebundeld in onderstaande kader.

Onderwijsactoren in Vlaanderen hebben nood aan kennis over:

M.b.t. de sociaal-emotionele ontplooiing

1. het evidence-informed stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen via onder meer emotieregulatie en empathie en met aandacht voor de diversiteit aan (complexe) noden binnen de leerlingengroep;
2. het inspelen op de drie basisbehoeften van leerlingen: autonomie, verbondenheid, competentie (volgens de zelfdeterminatietheorie voor motivatie);

³⁴ De drie centrale executieve functies (Baeyens, 2021)

3. de impact van sociale media op de sociaal-emotionele ontwikkeling en het welbevinden van leerlingen;

M.b.t. welbevinden

4. het preventief verhogen van de veerkracht van leerlingen;
5. het preventief verhogen van de veerkracht van (het team van) leraren – met specifieke aandacht voor startende leraren - om krachtiger voor de klas te staan en om aandacht te kunnen geven aan de sociaal-emotionele ontplooiing en het welbevinden van alle leerlingen;
6. manieren om het welbevinden van leerlingen in kaart te brengen;
7. de effecten van goed onderwijs op het welbevinden van leerlingen;

M.b.t. groepsdynamiek en anti-pest

8. groepsdynamica en de interpersoonlijke relatie tussen leraar en klasgroep; en daarbij het bevorderen van een positieve groepsdynamiek in de klas om er preventief voor te zorgen dat iedereen erbij hoort en aanvaard wordt in een verbindend klas- en schoolklimaat;
9. het herstellen van relaties na conflict (bijvoorbeeld tussen leraar en leerling en tussen leerlingen onderling);
10. het aanpakken van (cyber)pestproblematieken;
11. het omgaan met controversiële onderwerpen en polarisering in de klas en op school.

Onderwijsactoren in Vlaanderen worstelen met de volgende spanningsvelden:

12. Het spanningsveld rond de taak van het onderwijs: focus op kennisverwerving en tegelijkertijd aandacht voor welbevinden. Waar ligt de balans?
13. De focus op onderwijs en lesgeven maar tegelijkertijd sensitief omgaan met (zware) leerlingproblematieken zoals stress, angst, symptomen van trauma, paniekaanvallen, zeer uitdagend gedrag, donkere gedachten, automutilatie ...

Bouwstenen 3 en 4: Alle leerlingen systematisch opvolgen (bouwsteen 3 in **BBZ**) en een goede **Beeldvorming** voor alle leerlingen die **VZ** nodig hebben (bouwsteen 4 in **VZ**).

Deze bouwstenen vormen de brug tussen BBZ en VZ. Ze omvatten het systematisch opvolgen van alle leerlingen in de BBZ en het in kaart brengen van de onderwijsbehoeften van leerlingen in functie van maatregelen binnen de VZ (beeldvorming). De kennisnoden en spanningsvelden rond deze bouwstenen worden gebundeld in onderstaande kader:

Onderwijsactoren in Vlaanderen hebben nood aan kennis over:

m.b.t. doelgericht werken

14. het helder formuleren van concrete doelen en de impact hiervan op het leren van leerlingen;
15. datagestuurd aan de slag te gaan met resultaten uit testen van leerlingen: hoe via data tot een groepsoverzicht komen en vervolgens doelgerichte acties ondernemen op niveau van de school, op niveau van leerlingengroepen en op niveau van specifieke leerlingen om het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen te stimuleren;
16. gebruiksvriendelijke en efficiënte manieren om doelgericht informatie over leerlingen systematisch bij te houden, op te volgen (via het leerlingendossier, zonder te veel

extra planlast) en in te zetten, en bij uitbreiding ook mogelijkheden die leerlingen zelf in staat stellen om hun ontwikkeling op te volgen (bijvoorbeeld sjablonen die schoolbreed kunnen geïmplementeerd worden);

m.b.t. onderwijsbehoeften

17. leer- en ontwikkelingsstoornissen, om de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen beter te begrijpen met als doel het pedagogisch-didactisch handelen hierop af te stemmen;
18. handvatten om vanuit heldere doelen de onderwijsbehoeften van leerlingen in kaart te brengen (bijvoorbeeld via effectieve voorbeelden van concrete richtvragen of tools om de onderwijsbehoeften van leerlingen in kaart te brengen);
19. het versterken van leraren in het monitoren van het leerproces en onderwijsbehoeften van de leerlingen en hierbij het betrekken van expertise van relevante partners zoals leersteuncentra, pedagogisch begeleiders, CLB, welzijnspartners ...

Onderwijsactoren in Vlaanderen worstelen met de volgende spanningsvelden:

20. Het systematisch opvolgen van leerlingen door een leraar terwijl leraren eerder een beperkte kennis hebben over het detecteren, diagnosticeren of opvolgen van leerlingen met een (al dan niet) gediagnostiseerde leer- of ontwikkelingsstoornis.

Bouwsteen 5: Redelijke aanpassingen voor leerlingen in VZ en de effecten ervan **opvolgen en evalueren**. Binnen de VZ wordt samen bekeken welke redelijke en doelgerichte aanpassingen ingevoerd kunnen worden opdat de leerling het gemeenschappelijk curriculum volgt/blijft volgen. Het kan hier bijvoorbeeld gaan over remediëren, differentiëren, compenseren of dispensereren (Prodia, 2024). De kennisnoden en spanningsvelden rond deze bouwsteen worden gebundeld in onderstaande kader:

Onderwijsactoren in Vlaanderen hebben nood aan kennis over:

21. effectieve voorbeelden van redelijke aanpassingen (zoals remediërende, differentiërende, compenserende en dispenserende maatregelen) en hoe deze te implementeren in de klas of de school met hoge verwachtingen;
22. wanneer welke redelijke aanpassingen nodig zijn (maatregelen zoals remediëren, differentiëren, compenseren, dispensereren) in functie van specifieke ondersteuningsbehoeften, ermee rekening houdend dat deze lijstjes niet vast liggen voor elke leerling met een bepaalde problematiek, en steeds dienen afgestemd te worden op maat van elke leerling;
23. het systematisch evalueren van de effectiviteit van redelijke aanpassingen, met als doel een maatregel tijdelijk toe te passen, bij te sturen of te verankeren;
24. de gevolgen van dispenserende maatregelen voor de evaluatie van leerlingen.

Onderwijsactoren in Vlaanderen worstelen met de volgende spanningsvelden:

25. De vraag om redelijke aanpassingen te voorzien voor alle leerlingen die er nood aan hebben in functie van specifieke onderwijsbehoeften en tegelijkertijd de haalbaarheid voor leraren bewaken.

26. Het nemen van redelijke aanpassingen binnen VZ en tegelijkertijd de hoge verwachtingen aanhouden in functie van groei van de leerling.
27. Redelijke aanpassingen doen voor leerlingen en tegelijkertijd stigmatisering van deze leerlingen vermijden.
28. De vrijheid in de regelgeving rond het nemen van redelijke aanpassingen enerzijds en gedragenheid creëren tussen verschillende onderwijsinstanties (scholen, CLB, PBD, leersteuncentra, onderwijsinspectie ...) over de gekozen redelijke aanpassingen anderzijds.
29. Het vaststellen van veel specifieke onderwijsbehoeften die redelijke aanpassingen vragen waardoor de draagkracht van het schoolteam, de CLB's en de leersteuncentra belast wordt. Tegelijkertijd zijn er wachtlijsten binnen de externe hulpverlening, waardoor de druk op de scholen, CLB's en leerondersteuners groter wordt.

Bouwsteen 6: Beleid en visie. Deze bouwsteen omvat het beleid en de visie rond BBZ en VZ op schoolniveau. De kennismoden en spanningsvelden worden weergegeven in onderstaande kader.

Onderwijsactoren in Vlaanderen hebben nood aan kennis over:

30. het gebruik van het zorgcontinuüm;
31. het creëren van een gedragen visie en beleid rond BBZ en VZ op schoolniveau;
32. het creëren van een gedragen visie over inclusie en diversiteit, waarbij vertrokken wordt van de onderwijsbehoeften van alle leerlingen en de onderwijskwaliteit bewaakt wordt;
33. handelingsgericht werken en het implementeren van een gedragen visie hieromtrent op school;
34. het verzamelen, analyseren en interpreteren van data om een beleid op leerlingenbegeleiding uit te werken op een evidence-informed manier, en dit zowel met schoolinterne data als data die externen aanleveren (inspectie, CLB, leersteuncentra, ouders en leerlingen);
35. de implementatie en het ontwerp van leerlijnen i.f.v. het creëren van een krachtige leeromgeving, via dialoog en duidelijke afspraken in het team;
36. het belang en de integratie van de aandacht voor sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het beleid op leerlingenbegeleiding op school;
37. hoe leraren werven, behouden en in hun kracht zetten volgens hun studieachtergrond en talenten in tijden van lerarentekort.

Onderwijsactoren in Vlaanderen worstelen met de volgende spanningsvelden:

38. Het grote verschil tussen leraren en scholen in wat zij percipiëren als passend binnen de BBZ enerzijds en vanaf wanneer ze de overgang maken naar VZ anderzijds.
39. Het creëren van een gedragen visie over het omgaan met diversiteit om inclusie te creëren enerzijds en de vragen over de haalbaarheid hiervan, alsook onzekerheid van leraren om deze visie in praktijk te brengen, anderzijds.
40. De neiging om curatief in te grijpen in de vorm van VZ of uitbreiding van zorg, in plaats van preventief in te zetten op een sterke BBZ.
41. Onduidelijkheid over het omzetten van de visie en het beleid vanuit de overheid gericht op zorg en inclusief onderwijs naar de praktijk en tegelijkertijd de verwachting naar schoolleiders en -teams toe om op één lijn te staan hierrond.

Bouwsteen 7: Professionalisering en ondersteuning voor schoolteams

In functie van het implementeren van een kwalitatieve goede BBZ en VZ dienen schoolactoren de nodige professionalisering en ondersteuning te krijgen. De kennisnoden rond deze bouwsteen zijn verweven met andere bouwstenen en werden daardoor niet afzonderlijk opgenomen in het overzicht van kennisnoden en kennisnodiaten in de BBZ en VZ.

Bouwsteen 8: Samenwerking tussen actoren

Deze bouwsteen omvat samenwerking tussen verschillende onderwijsactoren om BBZ en VZ te realiseren. Onderstaande kader bundelt de kennisnoden en spanningsvelden rond deze bouwsteen.

Onderwijsactoren in Vlaanderen hebben nood aan kennis over:

42. relevante onderwijspartners en -projecten die leerlingen i.f.v. BBZ en VZ mee kunnen ondersteunen;
43. manieren om structureel aan (interne) professionalisering te doen via samenwerking en delen van kennis en goede voorbeelden;
44. manieren waarop de huidige samenwerking tussen scholen en CLB's, tussen scholen gewoon en buitengewoon onderwijs, en met alle betrokken partners rond een leerling, kan geoptimaliseerd worden of manieren waarop een nieuwe samenwerking kan geïnitieerd worden. Belangrijk hierbij is aandacht voor randvoorwaarden zoals een gemeenschappelijke taal, tijd en ruimte voor overleg, kennis van effectieve praktijken ...

Onderwijsactoren in Vlaanderen worstelen met een spanningsveld wat betreft:

45. Onduidelikheden over de grenzen tussen BBZ, VZ en uitbreiding van zorg en tegelijkertijd een onduidelijke rolverdeling binnen het verlenen BBZ en VZ aan leerlingen. Daardoor ontstaat onduidelijkheid over het doorverwijzen naar de juiste hulp, het betrekken van relevante betrokkenen en het delen van informatie tussen de relevante betrokkenen. Waar begint en eindigt de verantwoordelijkheid van de leraar binnen de BBZ en VZ? Welke actoren kunnen leraren hierbij ondersteunen? Vanaf wanneer kunnen anderen zoals het CLB of leerondersteuners betrokken worden?
46. De aanvraag voor leerondersteuning op niveau van de individuele leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften wanneer BBZ en VZ niet voldoende is en de daarbij horende verwachting van leraren dat de ondersteuner rechtstreeks met de leerling werkt enerzijds en de verwachting van een ondersteuner om leraren en schoolteams te ondersteunen in het werken met de leerling (en dus eerder onrechtstreeks met de leerling te werken) anderzijds.

Bouwsteen 9: Risico- en beschermende factoren

Bouwsteen 9 werd niet afzonderlijk opgenomen in het vragenlijstonderzoek of in de Delphistudie omdat deze bouwsteen zowel in de fase van BBZ als in de fase van VZ terugkomt in alle andere bouwstenen. Zo kunnen leraren en schoolteams risicofactoren verminderen en beschermende factoren versterken door bijvoorbeeld een krachtige leeromgeving te creëren (BBZ) of redelijke aanpassingen te nemen (VZ).

3.2.4 Spanningsvelden

De spanningsvelden die werden opgenomen in het overzicht van kennisnoden, beschrijven diverse (praktische) noden, uitdagingen en bekommernissen over het in praktijk brengen van BBZ en VZ in de specifieke Vlaamse onderwijscontext. In deze paragraaf gaan we dieper in op deze context die deze spanningsvelden geven aan de kennisnoden.

Ten eerste gaan spanningsvelden over het vinden van balans: balans tussen lesgeven aan een klas als groep met een aanpak van hoge verwachtingen naar alle leerlingen toe, en tegelijkertijd op maat differentiëren; balans tussen focus op kennisverwerving en aandacht voor welbevinden; balans tussen focus op lesgeven en tegelijkertijd sensitief omgaan met (zware) leerlingenproblematieken; balans tussen het nemen van redelijke aanpassingen binnen VZ en tegelijkertijd hoge verwachtingen aanhouden in functie van groei van de leerling.

Ten tweede gaan spanningsvelden over het in praktijk brengen van maatregelen waarvan experts zich de vraag stellen: wat wordt precies verwacht van leraren en schoolteams en wat is haalbaar voor leraren en schoolteams? Vragen rond haalbaarheid werden regelmatig gesteld door experts bij bouwstenen 3, 4 en 5: het systematisch opvolgen van het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen, het in kaart brengen van de onderwijsbehoeften van leerlingen in functie van een goede beeldvorming en het nemen en opvolgen van redelijke aanpassingen. Spanningsvelden over onduidelijkheden rond wat precies van leraren, scholen en andere onderwijsactoren wordt verwacht binnen de huidige regelgeving over zorg en leerlingenbegeleiding kwamen overkoepeld naar voren in alle bouwstenen en worden verder verduidelijkt in de volgende paragraaf 3.2.5.

3.2.5 Belangrijkste thema's over bouwstenen heen

Een aantal thema's kwamen regelmatig terug over alle bouwstenen heen. Deze thema's kwamen zowel in Delphi ronde 1 als in Delphi ronde 2 naar voren: (1) kennis over regelgeving, (2) sterke leraar en sterk schoolteam, (3) haalbaarheid voor de leraar en het schoolteam, (4) tijd en middelen, (5) belasting van professionele hulp, (6) andere theoretische kaders en (7) lange termijnvisie op BBZ en VZ. Achtereenvolgens gaan we dieper in op elk van deze thema's. Er werden ook andere thema's aangehaald die te maken hadden met de fase uitbreiding van zorg. Elementen gerelateerd aan de fase van uitbreiding van zorg, die implicaties hebben voor de BBZ en VZ worden opgenomen in onderstaand overzicht. Thema's die louter over de uitbreiding van zorg gaan, vallen buiten de scope van het project en worden niet beschreven in onderstaand overzicht.

3.2.5.1 Gebrek aan kennis over wat volgens de regelgeving wordt verwacht van scholen binnen BBZ en VZ

Bij elke bouwsteen verwoordden experts vragen over wat kan en mag binnen de regelgeving of welke verwachtingen er zijn ten aanzien van scholen omtrent BBZ en VZ. Meer bepaald: Waar eindigt BBZ en waar begint VZ? Wat zijn minimumvereisten bij het behalen van onderwijsdoelen? Welke zaken mogen gedispenseerd worden, welke niet, hoe registreer je dit en hoe houd je daar rekening mee bij de evaluatie? Welke documenten moeten bij de systematische opvolging van alle leerlingen en de beeldvorming verplicht worden bijgehouden en op welke manier? Op welke manier moeten redelijke aanpassingen worden geregistreerd en hoe moet er rekening mee gehouden worden bij de evaluatie? Welke aanpassingen vallen onder 'redelijke' aanpassingen?

“Hoe hoge verwachtingen hebben voor leerlingen? Voor sommige leerlingen betekent dit de minimumvereisten halen van doelen. Daar zijn onduidelijkheden over: Wanneer is een doel voldoende behaald, wat is een minimum? [...] Er is ook onduidelijkheid over wat je kan dispenseren.” (directeur secundair onderwijs)

Leerondersteuners en directeurs geven aan dat het niet altijd duidelijk is welke acties of maatregelen vallen onder BBZ, welke onder VZ en welke onder uitbreiding van zorg. Deze onduidelijkheid uit zich volgens leerondersteuners en pedagogisch begeleiders soms in handelingsverlegenheid bij leraren en scholen. Een CLB-coördinator geeft aan dat scholen soms te snel willen schakelen naar trajecten in uitbreiding van zorg terwijl de school vanuit het perspectief van het CLB, nog te weinig maatregelen heeft genomen binnen de fase van BBZ en VZ. Tegelijkertijd geven leraren aan dat het beleid en de visie van de school niet altijd overeenkomt met de visie van instanties zoals het CLB en leersteuncentra en dat ze zich daardoor niet altijd geholpen voelen om leerlingen te ondersteunen in hun specifieke onderwijsbehoeften.

Bijgevolg verwijzen experts naar het ontbreken van kennis over ieders specifieke verantwoordelijkheden, verplichtingen en mogelijkheden binnen de huidige regelgeving rond zorg en leerlingenbegeleiding als oorzaak van spanningen in de samenwerking om BBZ en VZ in praktijk te brengen. Daarom uiten experts ook hierbij de nood aan een gedragen visie en beleid rond zorg en inclusie om met alle betrokken actoren op één lijn te kunnen staan.

“Scholen missen vaak gedetailleerde kennis over wat binnen BBZ moet vallen en hoe dit zich verhoudt tot VZ, waardoor zij moeite hebben om een sluitende zorgstructuur op te zetten. [...] Veel scholen zijn onvoldoende op de hoogte van hun verplichtingen en mogelijkheden binnen de huidige regelgeving. [...] Er is nood aan kennis rond de wetgeving over inclusief onderwijs.” (leerondersteuner)

3.2.5.2 BBZ en VZ beginnen bij een sterke leraar en een sterk schoolteam

De verantwoordelijkheid die de leraar heeft in het bieden van BBZ komt bij de eerste drie bouwstenen³⁵ sterk aan bod in de feedback die wordt gegeven door de experts. Verschillende experts benadrukken de expertise en persoonlijke aanpak van de leraar om een krachtige leeromgeving te creëren.

“Ik denk dat een belangrijke factor de kennis van de leerkracht is. Een sterke leeromgeving creëren begint bij het enthousiasme en de know how van de leraar. Als die zijn vak onvoldoende onder de knie heeft, zal de leerling weinig geactiveerd worden.” (directeur secundair onderwijs)

Een leerondersteuner wijst meer concreet op het belang van reflectievaardigheden bij leraren. Volgens hem is het noodzakelijk in het bieden van BBZ en VZ, dat leraren in de eerste plaats zelf reflecteren wat ze in hun aanpak kunnen veranderen om alle leerlingen tot leren te brengen.

Daarnaast komt ook de kracht van een sterke schoolleiding en een sterk schoolteam naar voren in de feedback van experts. Een directeur uit het secundair onderwijs onderstreept zijn taak als

³⁵ bouwsteen 1 ‘krachtige leeromgeving’, bouwsteen 2 ‘sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden’, bouwsteen 3 ‘systematische opvolging’

schoolleider om een sterk beleid uit te werken rond BBZ en VZ. Tegelijkertijd wijst hij daarbij ook op verschillen tussen scholen hierin en dat dit segregatie in de hand werkt: scholen met een sterk zorgbeleid trekken meer leerlingen met zorgbehoeften aan, waardoor ondanks een sterk beleid, ook de draagkracht van deze scholen vermindert. Bij een sterk schoolbeleid rond BBZ en VZ hoort ook een goede samenwerking tussen alle betrokken actoren, aldus een zorgcoördinator uit het basisonderwijs: een goede samenwerking tussen alle betrokken actoren is noodzakelijk om goede zorg te voorzien voor alle leerlingen. De goede zorg voor leerlingen is bijgevolg afhankelijk van elke actor die hier op zijn manier toe bijdraagt.

3.2.5.3 De haalbaarheid voor de leraar en voor schoolteams

De haalbaarheid voor leraren en schoolteams voor acties binnen de BBZ en VZ is een thema dat eveneens bij diverse bouwstenen naar voren komt. Hierover stelden experts vragen zoals: Wat is haalbaar voor leraren omtrent differentiatie en lesgeven op maat als onderdeel van een krachtige leeromgeving? Komt de haalbaarheid van leraren in het realiseren van een krachtige leeromgeving in het gedrang omdat ze verwacht worden én les te geven, én te verzorgen en op te voeden, én administratieve taken op te nemen? Hoe blijft het haalbaar voor leraren om alle leerlingen systematisch van effectieve feedback te voorzien? Wat is haalbaar voor leraren en schoolteams omtrent redelijke aanpassingen voor leerlingen? Ook de bezorgdheid rond planlast wat betreft het systematisch opvolgen van leerlingen, wordt regelmatig aangehaald.

“Ik zou durven zeggen dat veel leerkrachten ook worstelen met de differentiatie haalbaar te houden. Zoveel mogelijk op maat van de leerlingen en hun noden, maar ook praktisch haalbaar voor de leerkracht.” (zorgcoördinator secundair onderwijs)

“Met de huidige middelen is inclusie niet haalbaar” (leraar secundair onderwijs)

3.2.5.4 De tijd en middelen die het voor onderwijsactoren vraagt om zich te professionaliseren in thema's rond BBZ en VZ

Aansluitend bij de haalbaarheid, verwijzen leraren, zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders en directeurs bij verschillende bouwstenen naar de tijd en middelen die het voor hen vraagt om zich te professionaliseren in thema's rond BBZ en VZ. Een leraar uit het basisonderwijs uit de nood aan gratis of goedkoop beschikbare kennis en professionaliseringsmogelijkheden.

“Wij gingen vorige jaar aan de slag met een methode die specifiek inzet op de veerkracht bij kinderen. Dit kostenplaatje was enorm. Wij hadden nood aan extra kennis, maar dit gaat vaak gepaard met geld.” (leraar kleuter onderwijs)

3.2.5.5 De sterke belasting van professionele hulp in de fase van 'Uitbreiding van zorg' en in de fase van 'Handelen en evalueren op basis van een IAC-verslag of OV4-verslag'

Bij bouwstenen 3 en 4 'systematische opvolging' en 'beeldvorming', bouwsteen 5 'redelijke aanpassingen' en bouwsteen 8 'samenwerking tussen onderwijsactoren' komt diverse feedback van experts over de fase van uitbreiding van zorg. Leraren, zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders en directeurs geven aan dat ze vaak lang moeten wachten op de juiste hulp en dat er vaak te weinig hulp voor handen is.

Het tekort aan hulp of het lange wachten op hulp voor leerlingen met (zware) specifieke zorgnoden in de fase van uitbreiding van zorg, leggen een enorme druk op scholen omdat het soms moeilijk is om deze leerlingen tot leren te brengen, omdat deze leerlingen soms veel aandacht vragen van leraren en van het zorgteam, of omdat sommige (zware) problematieken zich uiten in externaliserend probleemgedrag dat de lessen verstoort.

“Ik mis nog het spanningsveld tussen beschikbare tijd en middelen voor zorg en de nood die er is. En anderzijds ook nog concreet iets over spanningsveld tussen tekort aan hulp voor jongeren buiten de school (lange wachtlijsten) en de druk die dat op de school legt die dan toch vaak lange tijd brandjes moet blussen.” (leerlingenbegeleider secundair onderwijs)

CLB-actoren erkennen een grote toename aan zorgvragen en de druk die deze toename legt op scholen, maar ook instanties zoals het CLB en leersteuncentra. Het CLB start ten allen tijde een zorgtraject op, maar ook zij botsen op wachtlijsten wanneer ze leerlingen doorverwijzen naar het buitengewoon onderwijs of naar vervolghulp door externe professionele organisaties.

“Bij CLB zijn er geen wachtlijsten en worden alle vragen normaal steeds snel onthaald en verhelderd. Indien er nood is aan vervolghulp, loopt het inderdaad vaak vast omdat daar weldegelijk wachtlijsten zijn. Deze wachtlijsten verhogen zeker de druk bij het CLB omdat er dan (door school/ouders) naar CLB wordt gekeken om deze wachttijd te overbruggen door bijvoorbeeld zelf taken op te nemen die CLB medewerkers soms wel kunnen (bijvoorbeeld diagnostiek of begeleiding/therapie) maar die ze niet horen op te nemen omdat deze niet binnen de kernprocessen (= CLB opdracht) vallen.” (CLB-coördinator)

3.2.5.6 Andere kaders waarnaar verwezen wordt

Tot slot was het positief dat experten bij verschillende kennisnoden theoretische kaders aanhaalden die regelmatig gebruikt worden om leerlingen van BBZ en VZ te voorzien. Pedagogisch begeleiders verwijzen naar diverse elementen uit de cyclus van handelingsgericht of handelingsplanmatig werken die gerelateerd zijn aan meerdere bouwstenen: het centraal stellen van de onderwijsbehoeften van leerlingen en deze in kaart brengen via systematische opvolging van alle leerlingen en gerichte beeldvorming, het doelgericht werken en doelgericht formuleren van redelijke aanpassingen, het geven van feedback en evalueren, de leraar die het verschil maakt, een constructieve samenwerking tussen betrokken actoren, school en ouders, enzovoort. Het in praktijk brengen van een handelingsgericht schoolbeleid, werd opgenomen als kennisnood (zie kennisnood 33 in paragraaf 3.2.3 *Finaal overzicht kennisnoden en spanningsvelden*).

Tot slot verwijzen experten nog naar andere kaders, zoals koepelspecifieke kaders (pedagogisch begeleiders), zoals een growth mindset (leraar secundair onderwijs en pedagogisch begeleider), de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen volgens Anton Dosen (pedagogisch begeleider en leerondersteuner), en krachtgericht coachen volgens Korthagen (leerondersteuner). Deze theoretische kaders werden niet opgenomen bij de (herformulering van) de kennisnoden omdat we in dit onderzoek dergelijke kaders willen overstijgen.

3.2.5.7 De nood aan een constructieve en ambitieuze lange termijnvisie op BBZ en VZ vanuit de overheid

Verschillende experts geven aan dat onderwijsactoren in Vlaanderen niet altijd op één lijn staan om samen BBZ en VZ te voorzien. Dat heeft volgens sommige experts te maken met gebrek aan kennis over de regelgeving omtrent het bieden van BBZ en VZ (zie hoger) en het gebrek aan uniforme richtlijnen om het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen systematisch op te volgen, om aan goede beeldvorming te doen, om redelijke aanpassingen te nemen en om deze op te volgen. Tegelijkertijd geven deelnemers aan dat het bieden van zorg aan leerlingen die tegemoet komt aan hun onderwijsbehoeften, altijd maatwerk is: *One size does not fit all*.

“Het uitwerken en toepassen van maatregelen die tegemoet komen aan een onderwijsbehoeften, is altijd maatwerk.” (pedagogisch begeleider)

Samen met de nood aan kennis over duidelijke regelgeving, de nood aan uniforme richtlijnen die toch rekening houden met zorg op maat, hebben verschillende experts nood aan een duidelijke constructieve en ambitieuze langetermijnvisie op BBZ en VZ vanuit de overheid. Experts uiten spanningen op vlak van het op één lijn staan met gemeenschappelijke taal om samen, schoolbreed en met alle betrokken onderwijsactoren en externe instanties, achter een inclusief zorgbeleid. Een pedagogisch begeleider verwoordt deze nood als volgt.

“Er is nood aan kennis van en visie op inclusie. We hebben op dat vlak ook dringend nood aan een constructieve en ambitieuze lange termijnvisie bij de overheid.” (pedagogisch begeleider)

3.3 Koppeling kennisnoden aan kennishiaten

Het uiteindelijke doel van Deelstudie 3 was om inzicht te krijgen in welke kennisnoden leraren, schoolteamleden en andere onderwijsactoren ervaren, en over welke van deze kennisnoden nog onvoldoende wetenschappelijke onderbouwing is (kennishiaten) (zie hoger, figuur 3.1).

Hiertoe maakten we een tabel op waarin per bouwsteen de kennisnoden werden opgelijst en daarnaast ook de antwoorden die de door ons doorgenomen literatuur (zie Deelstudie 1: Literatuurstudie) hier al op biedt (Bijlage 5: Koppeling kennisnoden aan kennishiaten). We moeten opmerken dat de kennisnoden specifiek van aard zijn dan de info uit de internationale literatuur. De internationale literatuur geeft wel vaak achtergrondinformatie of kan interessante kaders aanbrenge. Daarnaast zijn de kennisnoden vaak ook specifiek van aard dan de info uit de praktijkliteratuur. De literatuur biedt daardoor vaak geen direct antwoord op de specifieke kennisnoden ingebed in de Vlaamse onderwijscontext.

4. DISCUSSIE EN CONCLUSIE

4.1 Samenvatting van het onderzoek

In lijn met de opdracht zoals geformuleerd door Leerpunt, heeft voorliggend onderzoek als doel om kennishiaten rond de brede basiszorg (BBZ) en verhoogde zorg (VZ) binnen het leerplichtonderwijs te identificeren. We bakenen deze twee fasen uit het zorgcontinuüm als volgt af: (1) Binnen de BBZ zal de school de ontwikkeling van een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen stimuleren, waarbij elke leerling goed en systematisch opgevolgd wordt, de impact van risicofactoren vermindert, en beschermende factoren versterkt. (2) Binnen de VZ zal de school (redelijke) aanpassingen inlassen die ervoor zorgen dat een leerling het gemeenschappelijk curriculum volgt/blijft volgen (bijvoorbeeld met remediërende, differentiërende, compenserende of dispenserende maatregelen).

Er is al heel wat wetenschappelijk onderbouwd materiaal beschikbaar, maar tot op heden hebben we weinig inzicht in welke kennis de Vlaamse onderwijspraktijk bereikt en welke kennis de Vlaamse onderwijspraktijk niet bereikt. Tegelijkertijd hebben we ook weinig zicht op welke kennisnoden leraren, schoolteamleden en andere onderwijsactoren ervaren, en waarover nog onvoldoende wetenschappelijke onderbouwing is (kennishiaten).

Om de kennisnoden en kennishiaten rond BBZ en VZ in kaart te brengen, werden drie deelstudies uitgevoerd:

- Deelstudie 1: een literatuurstudie van praktijkpublicaties en een systematische literatuurstudie van 35 internationale artikels over elementen binnen de BBZ en VZ. Dit vormde een eerste aanzet van beschikbare kennis in de literatuur over BBZ en VZ, en vormde de basis voor de bouwstenen binnen BBZ en VZ die leidend waren voor deelstudie 2 en 3.
- Deelstudie 2: een vragenlijstonderzoek waarbij 40 experts BBZ/VZ werden bevestigd over hun parate kennis rond BBZ en VZ, de kennisbronnen via dewelke ze kennis rond BBZ en VZ opdoen, hun kennisnoden en hun manier van voorkeur om verdere kennis op te doen. Tot deze experts behoorden leraren, zorgleraren, zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders, directeurs, leerondersteuners, pedagogisch begeleiders en CLB-actoren met expertise rond BBZ en VZ in het gewoon basis- en secundair onderwijs. De kennisnoden die uit deze deelstudie naar voren kwamen, vormden de basis voor Deelstudie 3: Delphi studie.
- Deelstudie 3: een Delphi studie waarbij dezelfde experts werden gevraagd om via twee opeenvolgende feedbackrondes te komen tot een overzicht van gedeelde kennisnoden rond BBZ en VZ.

Als een belangrijke laatste stap werd onderzocht op welke kennisnoden de in deze studie opgenomen literatuur een antwoord biedt. Op die manier werden kennishiaten geïdentificeerd waarnaar vervolgonderzoek wenselijk is (zie Bijlage 5: Koppeling kennisnoden aan kennishiaten).

De bekomen resultaten zullen richtinggevend zijn voor Leerpunt om de kennisagenda met betrekking tot BBZ en VZ te bepalen.

4.2 Opvallende resultaten per deelstudie

In wat volgt staan we stil bij enkele opvallende resultaten per deelstudie.

4.2.1 Literatuurstudie

Het doel van de eerste deelstudie was het identificeren van beschikbare kennis en kennishiaten o.b.v. literatuur. In een eerste stap focusten we op praktijkpublicaties rond BBZ en VZ. Meer concreet namen we de aangereikte toolkits en leidraden vanuit Leerpunt, de EEF en de NRO door en bevroegen ons eigen netwerk naar relevante praktijkpublicaties. Dit was een eerste verkenning van wat we wel/niet weten over effectieve klaspraktijken in BBZ en VZ, waarbij (1) bruikbaar materiaal voor valorisatie werd opgesteld (zie Bijlage 1: Praktijkpublicaties literatuurstudie), (2) input werd gegeven voor de afbakening van bouwstenen binnen de BBZ en VZ en (3) potentiële zoektermen voor de internationale wetenschappelijke literatuur werden opgesteld. In een tweede stap voerden we een systematische literatuurstudie uit, waarbij we de beschikbare kennis rond BBZ en VZ aanvulden en verdere input kregen voor een afbakening van bouwstenen voor BBZ en VZ. Door de input uit de praktijkpublicaties en systematische literatuurstudie samen te voegen, werden de bouwstenen rond BBZ en VZ verder afgelijnd en verduidelijkt. Zo ontstond ons raamwerk met bouwstenen binnen de BBZ en VZ.

We zoomen in op twee opvallende resultaten in de systematische literatuurstudie. Ten eerste is het opvallend dat de thema's van de 35 weerhouden artikels uiteenlopend zijn en dat de meeste studies (30 van de 35 studies) verband houden met meerdere bouwstenen. Dit is een gevolg van onze ruime inclusiecriteria met zoektermen over alle bouwstenen heen. In dat opzicht kunnen we stellen dat deze resultaten een eerste input vormen rond de beschikbare kennis over bouwstenen binnen de BBZ en VZ in de internationale literatuur. Mogelijk biedt een gerichte zoekopdracht per bouwsteen of kennisnood specifiekere informatie. Ten tweede is het opvallend dat we slechts één empirische studie met een randomized controlled trial weerhouden (d.i. een experimentele studie met een controle groep). De andere studies betreffen systematische reviews en meta-analyses, waarvan het merendeel empirisch (eerder dan theoretisch) en narratief (eerder dan kwantitatief) van aard was. In dergelijke studies worden uitspraken gedaan over meerdere empirische studies heen, wat maakt dat de bewijskracht van de resultaten sterker is en de resultaten algemener van aard zijn, waarbij de resultaten specifieke situaties of contexten overstijgen. Auteurs van reviewstudies duiden bovendien vaak op lacunes in de literatuur.

4.2.2 Vragenlijstonderzoek en Delphi studie

Het vragenlijstonderzoek en de Delphi studie, ofwel de tweede en derde deelstudie, volgden elkaar chronologisch op. Het doel van het vragenlijstonderzoek was om een overzicht te verkrijgen van parate kennis omtrent BBZ en VZ bij onze experts, de kennisbronnen via dewelke ze kennis rond BBZ en VZ opdoen, hun kennisnoden rond BBZ en VZ en hun manier van voorkeur om verdere kennis op te doen. Het doel van de Delphi studie was om via twee Delphi rondes een consensus

onder de experten te verkrijgen rond de omschrijving van de diverse kennisnoden. De deelnemers waren dezelfde voor beide deelstudies en werden zorgvuldig geselecteerd op basis van hun uitgebreide ervaring en expertise in BBZ en VZ (zie inclusiecriteria in hoofdstuk 2, paragraaf 2.2.1). Bij het vragenlijstonderzoek namen 40 experten deel, waarvan 34 experten deelnamen aan Delphi ronde 1 en 35 experten deelnamen aan Delphi ronde 2.

Bij het vragenlijstonderzoek werden diverse onderwijspraktijken binnen de BBZ en VZ beschreven. De meest genoemde kennisbronnen via dewelke deelnemers parate kennis opdoen waren (1) gesprekken met collega's en (2) artikels, boeken en websites. Wanneer deelnemers werden bevraagd naar hun voorkeur van bronnen om kennis op te doen over hun kennisnoden, werd het vaakst verwezen naar vormingen, infosessies, workshops of intervisiemomenten. Dit zijn dan vooral manieren van professionalisering waarvoor expliciet tijd voor moet worden gemaakt en waar interactie met anderen centraal staat. Tegelijkertijd gaven deelnemers aan dat ze vooral nood hebben aan een overzicht dat alle kennis rond BBZ en VZ samenbrengt en aan effectieve praktijkvoorbeelden. Tot slot werden onderwijsactoren via de vragenlijst bevraagd over hun kennisnoden gerelateerd aan de bouwstenen die voortkwamen uit de literatuurstudie. Naast heel wat parate kennis, verwoordden deelnemers ook heel wat kennisnoden. Opvallend daarbij was dat deelnemers naast kennisnoden ook (praktische) noden, bekommernissen en uitdagingen deelden over het in praktijk brengen van BBZ en VZ in onze Vlaamse onderwijscontext. Deze zaken werden als spanningsvelden opgenomen in het overzicht van kennisnoden binnen BBZ en VZ.

Vervolgens werd via twee Delphi rondes consensus gezocht over dit overzicht van kennisnoden en spanningsvelden. Op basis van hun feedback werden kennisnoden en spanningsvelden aangepast, toegevoegd of genuanceerd. In wat volgt, zoomen we in op enkele opvallende resultaten van de Delphi studie met betrekking tot de vermelde spanningsvelden en kennisnoden.

Een eerste resultaat van de Delphi studie, is dat het belang van een sterke leraar en een sterk schoolteam om BBZ en VZ te voorzien nadrukkelijk benadrukt wordt. Volgens experten staat of valt een krachtige leeromgeving met een professionele leraar. Om goede BBZ en VZ te bieden aan leerlingen benadrukken experten ook het belang van een krachtig schoolteam dat goed samenwerkt met alle betrokken partners (ouders, leersteuncentra, CLB, andere ondersteunende instanties): elke betrokken onderwijsactor draagt zijn verantwoordelijkheid.

Daarnaast vielen een aantal uitdagingen binnen de kennisnoden op. Ten eerste wijzen diverse experten op de druk en ondersteuningsnoden die leraren en schoolteams ervaren om goed onderwijs te bieden op basis van hoge verwachtingen voor alle leerlingen, wat ook inhoudt om goede BBZ te bieden aan alle leerlingen en om aan alle zorgvragen tegemoet te komen van leerlingen die recht hebben op VZ (en in fase 2 en 3 van het zorgcontinuüm die zich buiten de scope van dit onderzoek bevinden). Daarbij wijzen diverse experten ook op de sterke belasting van professionele hulp in de fase van uitbreiding van zorg. Lange wachtlijsten bij professionele hulporganisaties maken dat leerlingen die uitgebreide zorg nodig hebben lang(er) moeten wachten op hulp en zetten druk op scholen, CLB's en leersteuncentra. Ten tweede benadrukken experten het belang van professionalisering voor leraren en schoolteams om een sterke BBZ en VZ te kunnen aanbieden. Ze verwijzen daarbij naar de tijd en middelen die dit vraagt waardoor het een uitdaging is om professionalisering structureel in te bedden in het schoolbeleid. Ten derde

tonen de resultaten van de Delphi studie veel vragen naar wat kan en mag binnen de BBZ en VZ vanuit de regelgeving.

In de reacties van de experts omtrent de regelgeving schuilt een behoefte naar meer uniformisering binnen de uitwerking van BBZ en VZ. Experts stelden vragen zoals: waar begint/eindigt BBZ en VZ? Welke redelijke aanpassingen zijn redelijk? Hoe moeten leraren en scholen rekening houden met aanpassingen bij de evaluatie? Ook uitten experts spanningen omtrent samenwerking ten gevolge van deze onduidelijkheden die zij ervaren³⁶ onduidelijkheden. Doordat onderwijsactoren hun rol, taken en mogelijkheden binnen elke fase van het zorgcontinuüm anders invullen, staan leraren, schoolteams en instanties zoals CLB's en leersteuncentra niet altijd op één lijn, aldus de deelnemende experts. De regelgeving rond BBZ en VZ maakt veel mogelijk zonder strikte verplichtingen op te leggen. Dit biedt kansen, maar roept ook de vraag op wie verantwoordelijk is om meer duidelijkheid te brengen over de regelgeving naar de praktijk. Hier ligt een belangrijke rol voor schoolleiding en schoolteams om de regelgeving rond BBZ en VZ in praktijk te brengen in het schoolbeleid, maar ook voor koepelorganisaties, pedagogische begeleidingsdiensten, lerarenopleidingen en het departement onderwijs om te verduidelijken welke mogelijkheden er zijn en hoe deze optimaal benut kunnen worden. Daarnaast staat de behoefte aan meer uniformisering haaks op het casusspecifieke karakter van het voorzien van ondersteuning, waarbij 'one size fits all' niet opgaat. Experts vragen ook naar een constructieve langetermijnvisie op BBZ en VZ vanuit de overheid, waardoor het makkelijker is om hier op lange termijn aan te werken. Tot slot identificeren we uitdagingen specifiek in functie van kennisdeling: experts benadrukken een nood aan een duidelijk en gebruiksvriendelijk overzicht van bestaande kennis, met de beschikbaarheid van goede praktijkvoorbeelden. Tegelijkertijd benadrukken de experts dat er weinig tijd en middelen zijn voor kennisdeling.

4.2.3 Opvallende elementen bij de kennisnoden en kennishiaten

Bij het vergelijken van de literatuur (zoals doorgenomen binnen dit project) en de kennisnoden identificeerden we kennishiaten (zie Bijlage 5: Koppeling kennisnoden aan kennishiaten). We zoomen in op enkele opvallende elementen bij de kennisnoden en kennishiaten.

Ten eerste zien we dat kennisnoden verschillend van aard zijn. Binnen dit onderzoek kwamen er kennishiaten naar voren die een concrete aanleiding vormen om verder onderzoek uit te rollen. Denk bijvoorbeeld maar aan de kennisnood 'preventief verhogen van de veerkracht van leerlingen'. Daarnaast zijn er ook een aantal kennishiaten waarin een vraag zit naar concrete uitwerkingen met goede voorbeelden, vaak i.f.v. efficiëntie. Denk bijvoorbeeld maar aan de kennisnood 'gebruiksvriendelijke en efficiënte manieren om doelgericht informatie over leerlingen systematisch bij te houden, op te volgen (via het leerlingendossier, zonder te veel extra planlast) en in te zetten, en bij uitbreiding ook mogelijkheden die leerlingen zelf in staat stellen om hun ontwikkeling op te volgen (bijvoorbeeld sjablonen die schoolbreed kunnen geïmplementeerd worden)'.

³⁶ Binnen de contouren van dit onderzoek konden we het verschil tussen effectieve onduidelijkheid binnen de regelgeving en gepercipieerde onduidelijkheid over de regelgeving niet nagaan.

Ten tweede, zien we dat de kennisnoden heel specifiek van aard zijn; ze sluiten sterk aan bij de Vlaamse context of bij een specifieke situatie. Denk maar aan de kennisnood over meer info over het zorgcontinuüm en de kennisnoden over samenwerking. De informatie uit internationale literatuur is echter eerder algemener, waarbij specifieke contexten en situaties overstegen worden en belangrijke achtergrondinformatie en kaders worden aangereikt. In dat opzicht is het mogelijk dat de primaire bronnen binnen systematische reviews of meta-analyses wel een concreet antwoord bieden op de kennisnoden. Naast een systematische review per bouwsteen, levert ook een systematische review voor elke kennisnood apart mogelijk nog aanvullende informatie op. Daarnaast blijkt dat informatie uit praktijkliteratuur ook soms - maar niet altijd - voldoende specifiek is om tegemoet te komen aan de kennisnoden. Meer algemeen is door de specificiteit van de kennisnood het antwoord soms ook context- of situatiegebonden, waardoor het soms moeilijk is om een antwoord te geven vanuit de literatuur.

De professionaliteit van de leraar vormt een belangrijk startpunt bij het zoeken naar antwoorden op een kennisnood. Wanneer een leraar een ondersteuningsbehoefte heeft rond een kennisnood, dan kunnen we in vraag stellen of het louter aanreiken van kennis of bronnen wel voldoende is. Een vertaling van kennis naar de (specifieke context van de) praktijk lijkt essentieel. Er moet ondersteuning beschikbaar zijn voor leraren om evidence-informed te werken, waarbij ze inzichten uit onderzoek toepassen en vertalen naar de specificiteit van de noden in of bij hun klaspraktijk. We verwijzen in dit opzicht naar de complementaire rol van knowledge intermediaries of de mensen die tussen de 'kennis' en de 'praktijk' staan (OECD, 2025) t.a.v. de leraren. Voor de context van Vlaanderen denken we daarbij aan Leerpunt, de pedagogische begeleidingsdienst, kennisinstellingen (waaronder lerarenopleidingen) en het departement onderwijs.

4.3 Sterktes, implicaties en aanbevelingen

We stelden vanuit internationale literatuur én praktijkliteratuur een kader op met bouwstenen BBZ en VZ. Deze bouwstenen betreffen cruciale elementen voor een kwaliteitsvolle BBZ en VZ. Met dit onderzoek brachten we eveneens de kennisnoden en kennishiaten binnen de BBZ en VZ in kaart, via een iteratieve bevraging van experts in de BBZ en VZ die diverse profielen hadden via een vragenlijst en twee Delphi rondes. Hoewel we een beperkte groep deelnemers hadden, waren alle relevante expertprofielen voor BBZ en VZ betrokken en konden deze meermaals en anoniem reageren. Aangezien de deelnemers aan het vragenlijstonderzoek en de Delphi studie werden geselecteerd op hun expertise en ervaring binnen het domein van BBZ en VZ (zie ook selectiecriteria p. 56 en p. 111), moeten de resultaten met betrekking tot de kennishiaten eerder voorzichtig geïnterpreteerd worden. Mogelijk brengt een inventarisering bij een bredere groep onderwijsprofessionals ook andere of aanvullende kennisnoden aan het licht. Door zowel internationale als praktijkgerichte literatuur te analyseren en expertise van diverse experts in de BBZ en VZ te betrekken, ontstond een gedetailleerd beeld van welke kennis ontbreekt en hoe deze zich verhoudt tot de bouwstenen uit het raamwerk van BBZ en VZ. We kwamen meer concreet tot een overzicht van 57 kennisnoden rond BBZ en VZ, gedragen door 35 experts uit de onderwijspraktijk. Bovendien bevat dit overzicht ook 21 gedeelde spanningsvelden, die inzicht geven in de uitdagingen om BBZ en VZ effectief in praktijk te brengen.

Binnen dit project legden we een contrast bloot tussen literatuur en praktijk, namelijk tussen de specificiteit van kennisnoden van experts in de onderwijspraktijk en het niveau van abstractie in de internationale literatuur én praktijkliteratuur. Dit contrast benadrukt de nood aan gerichte zoekacties én kennisdeling om de kennisnoden verder te beantwoorden. Voor vervolgonderzoek suggereren we om de literatuurstudie verder te verdiepen door per bouwsteen, per kennisnood en mogelijk ook door de primaire bronnen uit reviewstudies te verkennen. Waar nodig kan dit worden aangevuld met actieonderzoek dat meer contextspecifieke inzichten biedt en nauwer aansluit bij de noden van de praktijk. Een effectieve vertaalslag naar het in praktijk brengen van BBZ en VZ in de Vlaamse onderwijscontext en de specifieke schoolcontexten die daar deel van zijn is daarbij van belang. Zo duiden onze resultaten ook op het belang van valorisatie van onderzoeksbevindingen.

Voor de kennisdeling benadrukken we opnieuw onze bevinding dat experts vragen naar goede praktijkvoorbeelden. Idealiter worden deze goede praktijkvoorbeelden aangevuld met informatie over hun effectiviteit. Dat kan bijvoorbeeld gebeuren via de effectiviteitsladder van Van Yperen en Veerman (2008). Meer algemeen benadrukken we voor het verwerven en verspreiden van kennis het belang van kwaliteitsvolle begeleiding en kwaliteitsvolle professionalisering van leraren en schoolleiders (Merchie et al., 2016).

Door deze verdieping en uitbreiding in kennis en kennisdeling kan de kennisbasis over BBZ en VZ in het onderwijs verder worden versterkt voor implementatie in de praktijk. Dit vereist een strategische en gecoördineerde aanpak, waarbij voortdurend geëvalueerd wordt of de kennis tegemoet komt aan de kennisnoden en waarbij knowledge intermediaries een complementaire rol spelen t.a.v. de professionaliteit van de leraren en een onderlinge rolverdeling bewaken. Deze knowledge intermediaries vertrekken daarbij van de professionaliteit van leraren en schoolteams. We zien diverse actoren als gezamenlijk verantwoordelijk om een rol als knowledge intermediaries op te nemen, namelijk Leerpunt, de pedagogische begeleidingsdienst, kennisinstellingen (waaronder lerarenopleidingen), het Departement Onderwijs en Vorming en de onderwijsinspectie. Een duidelijk overzicht van de knowledge intermediaries, van hun onderlinge rolverdeling en samenhang is van belang om leraren effectief te kunnen bijstaan bij het zoeken naar een antwoord op hun kennisnoden.

Gezien de omvang van de nodige werkzaamheden binnen kennisverwerving en kennisdeling om de kennisnoden te behartigen, vragen we naar voldoende tijd en middelen hiertoe. Niet alleen het uitbreiden en verspreiden van kennis staan daarbij centraal, maar ook het professionaliseren in vaardigheden en competenties om effectieve praktijken zoals gevonden in de literatuur rond BBZ en VZ in praktijk te brengen.

Binnen dit onderzoek zijn heel wat stappen gezet als onderdeel van een iteratief proces om een antwoord te verkrijgen op de kennisnoden omtrent de BBZ en VZ. In dat opzicht leunt ons opzet en de suggesties voor vervolgonderzoek aan bij het proces van theory building, waarbij men iteratief, deductief én inductief te werk gaat en ervaringen uit de praktijk (practice-based evidence) en onderzoek elkaar versterken (Lynham, 2002). Het onderzoek draagt zo bij aan een systematische en doelgerichte kennisopbouw die niet alleen academisch relevant is, maar ook direct toepasbaar in de onderwijspraktijk.

Meer algemeen lag de focus binnen dit project, in lijn met de opdracht, uitsluitend op BBZ en VZ, waardoor andere fasen binnen het zorgcontinuüm buiten beschouwing bleven. Er zou een gelijkaardig onderzoek kunnen worden uitgevoerd naar de kennisnoden binnen de fase van uitbreiding van zorg en de fase 'Handelen en evalueren op basis van een IAC-verslag of OV4-verslag'.

REFERENTIES

- Abd Halim, H., Hamzah, M. I., & Zulkifli, H. (2024). Secondary school teachers' conceptions of assessment: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 124, 102311. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102311>
- Amiel, I. & Maimon, T. (2019). New Authority in schools: The P.E.N. programme. In E. Heismann, J. Jude, & E. Day (Reds.), *Non-violent resistance innovations in practice* (pp. 279-290). Pavilion.
- Badger, J. R., Nisar, A., & Hastings, R. P. (2024). School-based anti-bullying approaches for children and young people with special educational needs and disabilities: A systematic review and synthesis. *Journal of Research in Special Educational Needs*.
- Baeyens, D. (2021, december). Het abc van EF. *Caleidoscoop Magazine*, 33(5). Geraadpleegd op 6 februari 2025, van [Caleidoscoop E-Magazine](#)
- Bijleveld, B. (2011). *De gouden weken: Groepsvorming en ouderbetrokkenheid*. Eduforce.
- Bijleveld, B. (2020). *De gouden weken 2.0: Groepsvorming en ouderbetrokkenheid*. Eduforce.
- Boon, H. J., Boon, L., & Bartle, T. (2021). Does iPad use support learning in students aged 9–14 years? A systematic review. *The Australian Educational Researcher*, 48(3), 525-541. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00400-0>
- Burns, S., Yu, E., Brathwaite, L., Masum, M., White, L., Dhuey, E., & Perlman, M. (2024). Improving young children's peer collaboration in early educational settings: A systematic review. *Review of Education*, 12(2), e3484.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Geraadpleegd op 14 januari 2025, van <https://udlguidelines.cast.org>
- Chang, H. Y., Binali, T., Liang, J. C., Chiou, G. L., Cheng, K. H., Lee, S. W. Y., & Tsai, C. C. (2022). Ten years of augmented reality in education: A meta-analysis of (quasi-) experimental studies to investigate the impact. *Computers & Education*, 191, 104641. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104641>
- Commissie Inclusief Onderwijs (2024). Evolutie naar scholen voor iedereen. Advies van de onafhankelijke Commissie Inclusief Onderwijs. Geraadpleegd op 4 december 2024, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/advies-commissie-inclusief-onderwijs.pdf>
- Colpin, H. (2018, September 10th 2018). Welbevinden of prestaties? Een valse tegenstelling [Well-being or achievement? A false opposition]. *Opgroeienblog*. <https://opgroeienblog.wordpress.com/2018/09/10/welbevinden-of-prestaties-een-valssetegenstelling/>
- Coubergs, C., Struyven, K., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). Het BKD-leer-krachtmodel: Binnenklasdifferentiatie realiseren in de klas. *Impuls*, 45(3), 151-159.
- D'Aes, M. (2019). *Gewenst gedrag en sanctiebeleid op school: Een 4 lademodel* (2^e editie). Politeia.
- Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management science*, 9(3), 458-467. <https://doi.org/10.1287/mnsc.9.3.458>

- De Neve, D., Leroy, A., Huysmans, W., Reynaert, D., Rosiers, E., & Smets, W. (2019). *Toolbox Formatieve Evaluatie*. KdG Hogeschool. Geraadpleegd op 13 februari 2025, van <https://formatievaluieren.kdg.be/pre-teaching>
- De Sousa, E. B., Alexandre, B., Ferreira Mello, R., Pontual Falcão, T., Vesin, B., & Gašević, D. (2021). Applications of learning analytics in high schools: A systematic literature review. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 4, 737891. <https://doi.org/10.3389/frai.2021.737891>
- De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2015). Secondary schools included: a literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 109–135. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1075609>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Dell'Anna, S., Pellegrini, M., & Ianes, D. (2021). Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 944-959. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1592248>
- Domingo-Martos, L., Domingo-Segovia, J., & Pérez-García, P. (2024). Broadening the view of inclusion from a social justice perspective. A scoping review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 28(10), 2298-2320.
- Fernandez-Villardón, A., Alvarez, P., Ugalde, L., & Tellado, I. (2020). Fostering the social development of children with special educational needs or disabilities (SEND) through dialogue and interaction: a literature review. *Social Sciences*, 9(6), 97. <https://doi.org/10.3390/socsci9060097>
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *Cambridge Journal of Education*, 41(2), 169–183. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.568118>
- Freeman, J., & Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature. *Review of educational research*, 85(2), 205-248. <https://doi.org/10.3102/0034654314554431>
- Hassani, S., Alves, S., Avramidis, E., & Schwab, S. (2022). The Circle of Friends intervention: A research synthesis. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 535-553. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1911522>
- Hassani, S., & Schwab, S. (2021). Social-emotional learning interventions for students with special educational needs: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 6, 808566. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.808566>
- Hollingsworth, J. & Ybarra, S. (2020). *Expliciete directe instructie 2.0: Tips en technieken voor een goede les*. Pica.
- Hondrich, A. L., Decristan, J., Hertel, S., & Klieme, E. (2018). Formative assessment and intrinsic motivation: The mediating role of perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(21), 717-734.

- Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley, K., & McKinstry, C. (2023). A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education*, 27(13), 1454-1468. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900423>
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (z.d.). *Differentiëren in het basisonderwijs*. PRO. <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/differentieren-in-het-basisonderwijs/binnenklasdifferentiatie>
- Kelchtermans, G., Deketelaere, A., Mennens, K., Pieters, L., & Vermeir, K. (2022). Werken aan onderwijsvernieuwing: Lessen uit de proefprojecten differentiatie. Centrum voor onderwijsvernieuwing en de ontwikkeling van leraar en school van KU Leuven. Geraadpleegd op 13 februari 2025, van https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/Inspiratieboek_final_22maart.pdf
- Kiresuk, T. J., Smith, A., & Cardillo, J. E. (2014). *Goal attainment scaling: Applications, theory, and measurement*. Psychology Press.
- Kurniawati, F., De Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: A literature focus. *Educational Research*, 56(3), 310-326. <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2014.934555>
- Kurowski, M., Černý, M., & Trapl, F. (2022). A review study of research articles on the barriers to inclusive education in primary schools. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 15(2), 116-130.
- Landeta, J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological forecasting and social change*, 73(5), 467-482. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2005.09.002>
- Lindner, K. T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International journal of inclusive education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766-787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Lynham, S. A. (2002). The general method of theory-building research in applied disciplines. *Advances in developing human resources*, 4(3), 221-241.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?*. Departement Onderwijs en Vorming.
- Meuser, S., Piskur, B., Hennissen, P., & Dolmans, D. (2023). Targeting the school environment to enable participation: A scoping review. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 30(3), 298-310. <https://doi.org/10.1080/11038128.2022.2124190>
- Msambwa, M. M., Daniel, K., Lianyu, C., & Antony, F. (2024). A Systematic Review Using Feminist Perspectives on the Factors Affecting Girls' Participation in STEM Subjects. *Science & Education*, 1-32. <https://doi.org/10.1007/s11191-024-00524-0>
- National Center on Response to Intervention. (2010). *Essential components of RTI: A closer look at response to intervention*. ERIC Clearinghouse.
- Norwich, B., Benham-Clarke, S., & Goei, S. L. (2021). Review of research literature about the use of lesson study and lesson study-related practices relevant to the field of special needs

- and inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 309-328. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1755929>
- OECD (2025), *Everybody Cares About Using Education Research Sometimes: Perspectives of Knowledge Intermediaries*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5ef88972-en>.
- Omer, H. (2019). *Nieuwe Autoriteit: Verbindend gezag voor het onderwijs*. Pelckmans.
- Pameijer, N., Beukering, T., Schulpen, Y., de Lange, S., & Van de Veire, H. (2013). *Handelingsgericht werken in de klas: De leerkracht doet ertoe!* Acco.
- Pameijer, N. K., Denys, A., Timbremon, B., & Van de Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken: samenwerken aan schoolsucces*. Acco.
- Philips, I., Seghers, M., Versteden, P., & Ysenbaert, J. (2013). *Toolkit Competenties Nederlands Breed Evalueren in lager onderwijs*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op 17 februari 2025, van <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/Toolkit%20breed%20evalueren%20competenties%20Nederlands%20in%20het%20lager%20onderwijs.pdf>
- Prodia (2024). *Het zorgcontinuüm*. Geraadpleegd op 24 oktober 2024 van <https://prodiagnostiek.be/het-zorgcontinuüm/>
- Rytivaara, A., Ahtiainen, R., Palmu, I., Pesonen, H., & Malinen, O. P. (2024). Learning to Co-Teach: A Systematic Review. *Education Sciences*, 14(1), 113. <https://doi.org/10.3390/educsci14010113>
- Shen, L., Jiang, S., & Tan, S. (2024). The Effectiveness of School-Based Programs on Aggressive Behaviors among Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Research on Social Work Practice*. <https://doi.org/10.4973/15241227147>
- Sierens, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Dochy, F. (2006). De autoritatieve leerkrachtstijl: een model voor de studie van leerkrachtstijlen. *Pedagogische studiën*, 83(6).
- Slaten, C. D., Lee, J., Wachter-Morris, C., Williams, M. S., & Huynh, J. (2024). School counselors in the classroom: A systematic review. *Journal of Counseling & Development*. <https://doi.org/10.1002/jcad.12522>
- Struyf, E., Verschueren, K., & Van Mieghem, A. (2022). *Begeleiding van leraren(teams): Ontwikkeling van een model en instrumentarium om effectiviteit in kaart te brengen (OBPWO21.02): Onderzoeksrapport 1: Definitie van begeleiding en conceptueel model*. Geraadpleegd op 6 februari, van <https://hdl.handle.net/10067/1888920151162165141>
- Struyf, E., Verschueren, K., Van Mieghem, A., & Swinnen, L. (2020). *Onderzoekslijn 1.4: M-decreet in de Vlaamse scholen: praktijken en achterliggende processen en mechanismen: Syntheserapport met aanbevelingen voor beleid en praktijk*. Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Struyven, K., Gheysens, E., Coubergs, C., De Doncker, D., & De Neve, D. (2019). *Binnenklasdifferentiatie in de praktijk: Ieders leerkracht realiseren*. Acco.
- Turoff, M. (1970). The design of a policy Delphi. *Technological forecasting and social change*, 2(2), 149-171. [https://doi.org/10.1016/0040-1625\(70\)90161-7](https://doi.org/10.1016/0040-1625(70)90161-7)

- Ugalde, L., Santiago-Garabieta, M., Villarejo-Carballido, B., & Puigvert, L. (2021). Impact of interactive learning environments on learning and cognitive development of children with special educational needs: A literature review. *Frontiers in psychology*, 12, 674033.
- Universiteit Gent. (2024, 24 september). *Constructive alignment: Wat is het en waarom is het zo belangrijk?* UGent. Geraadpleegd op 6 februari 2025, van <https://onderwijstips.ugent.be/nl/tips/opleidingsonderdeel-samenstellen/>
- Vaičiūnienė, A., & Kazlauskienė, A. (2023). Liberating and Oppressive Factors for Self-Directed Learning: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 13(10), 1020. <https://doi.org/10.3390/>
- Van Leeuwen, A., & Janssen, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 27, 71-89. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.001>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). Dynamieken achter de implementatie van het M-decreet: Een casestudieonderzoek. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Van Yperen, T. & Veerman, J. W. (2008). Zicht op effectiviteit: Handboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg. Delft: Eburon
- Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap (n.d.). Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap. Verkregen op 4 december 2024, via: <https://www.vaph.be/sites/default/files/documents/vn-conventie/vn-conventie.pdf>
- Vlaams Onderwijsinspectie (2018). Onderzoek leerlingenbegeleiding in de basisscholen en in de eerste graad secundair onderwijs (schooljaar 2016-2017). Verkregen op 14 januari 2025, via: Onderzoek leerlingenbegeleiding in de basisscholen en in <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/onderzoek-leerlingenbegeleiding-in-de-basisscholen-en-in-de-eerste-graad-secundair-onderwijs>
- Vlaamse Onderwijsinspectie (2023). *Ontwikkelingsschalen onderwijsleerpraktijk*. Geraadpleegd op 24 oktober 2024 van www.onderwijsinspectie.be
- Vlaamse Overheid (2023). Decreet over leersteun. Verkregen op 4 december 2024, via: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document/16045>
- Vembye, M. H., Weiss, F., & Hamilton Bhat, B. (2024). The effects of co-teaching and related collaborative models of instruction on student achievement: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 94(3), 376-422.
- Wu, X. Y. (2024). Exploring the effects of digital technology on deep learning: a meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 29(1), 425-458. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12307-1>

Bijlage 1: Praktijkpublicaties literatuurstudie

Deze bijlage is een externe bijlage in Excel die afzonderlijk aan de opdrachtgever werd bezorgd.

Bijlage 2: Delphi ronde 1

Eerste feedbackronde: Welke kennis ontbreekt rond brede basiszorg en verhoogde zorg?

Beste (naam expert)

Deze eerste feedbackronde is het vervolg op het vragenlijstonderzoek waarin we peilden naar je kennis(noden) bij het werken aan een goede brede basiszorg en verhoogde zorg in het onderwijs. In deze feedbackronde vragen we jou om de kennisnoden en spanningsvelden binnen een aantal bouwstenen rond brede basiszorg en verhoogde zorg te beoordelen met:

- ‘Akkoord’ wil zeggen dat u akkoord gaat met de formulering van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- ‘Deels akkoord’ wil zeggen dat u nog enkele kleine suggesties heeft met betrekking tot het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- ‘Niet akkoord’ wil zeggen dat u nog een grondige herwerking verwacht van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.

Indien je ‘deels akkoord’ of ‘niet akkoord’ aankruist, schrijf dan neer welke concrete wijzigingen je nog wenst aan deze kennisnoden of spanningsvelden en waarom. Het kan gaan over een herformulering, over het schrappen of net toevoegen van een kennisnood of spanningsveld, of over het verduidelijken van een kennisnood of spanningsveld.

We zien alle deelnemers van het vragenlijstonderzoek als onderwijsprofessionals die ons vanuit verschillende invalshoeken waardevolle input kunnen geven. Wees dus niet terughoudend om het overzicht van kennisnoden te corrigeren en aan te vullen. We verwerken alle feedback ook op een anonieme manier.

We gebruiken jullie reacties om de formulering van de kennisnoden en spanningsvelden verder te optimaliseren. Bij een tweede feedbackronde in de week van 27 januari geven we jou een aangepaste versie van dit overzicht. Zo proberen we een consensus te bekomen over de kennisnoden en spanningsvelden rond brede basiszorg en verhoogde zorg in het onderwijs.

Na afloop van beide feedbackrondes ontvang je een boekenbon ter waarde van 20 euro. In een eindrapport bundelen we de kennis die reeds aanwezig is in het werkveld volgens het vragenlijstonderzoek met de kennis die aanwezig is in de literatuur hieromtrent. Na vrijgave door Leerpunt krijgen jullie als eersten inzage in dit eindrapport. Veel dank alvast voor uw deelname.

Vriendelijke groetjes,

Het onderzoeksteam

Debbie De Neve, Kathleen Bodvin, Aster Van Mieghem, Elke Struyf en Saskia Vets

Bouwsteen 1A: Bouwen aan een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen.

Dit deel van bouwsteen 1 omvat:

- rekening houden met de **beginsituatie** van leerlingen bij het realiseren van de leerplandoelen;
- via **instructie, lesactiviteiten en differentiatie** bijdragen aan een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen;
- met een efficiënte **klasorganisatie en klasmanagement** een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen realiseren;
- een effectieve selectie en gebruik van **didactisch materiaal** in functie van een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen.

De kennisnoden rond deze bouwsteen worden gebundeld in onderstaande kader.

Het Vlaamse onderwijs heeft nood aan kennis over:

- manieren om zicht te krijgen op de beginsituatie van leerlingen bij het realiseren van de leerplandoelen
- de mate waarin leraren de thuissituatie van leerlingen mee moeten nemen in de beginsituatie
- werkvormen die alle leerlingen activeren
- een efficiënte klasorganisatie en klasmanagement met moeilijke klasgroepen
- UDL, en meer concreet: op welke manier UDL effectief is
- het evidence-informed selecteren en evalueren van didactisch materiaal

Onderwijsprofessionals in Vlaanderen worstelen met de volgende spanningsvelden:

- zo goed mogelijk op maat differentiëren en er tegelijk voor zorgen dat alle basisdoelen behaald worden
- differentiëren en tegelijk vermijden dat enkele leerlingen die het moeilijker hebben, steeds worden geïsoleerd

In hoeverre ben je het eens met bovenstaande kennisnoden en spanningsvelden?

Kruis aan wat volgens jou van toepassing is in het Vlaamse onderwijs:

- Akkoord** met de formulering van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Deels akkoord**, ik heb nog enkele kleine suggesties met betrekking tot het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Niet akkoord**, ik verwacht nog een grondige herwerking van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.

Indien u 'deels akkoord' of 'niet akkoord' bent, noteer dan hier welke concrete wijzigingen of toevoegingen u nog wenst en waarom:

.....
.....
.....

Bouwsteen 1B: Bouwen aan een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen.

Dit deel van bouwsteen 1 omvat:

- **Feedback** gebruiken om het leer- en ontwikkelingsproces voor alle leerlingen te stimuleren;
- Via **evaluatie** bijdragen aan een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen;
- De **metacognitieve vaardigheden en het zelfregulerend leren** van leerlingen stimuleren.

De kennismoden rond deze bouwsteen worden gebundeld in onderstaande kader:

Het Vlaamse onderwijs heeft nood aan kennis over:

- het stimuleren van leraren om effectieve feedback te geven
- gedifferentieerd evalueren
- effectieve vormen van formatieve en summatieve evaluatie, die afgestemd is op de leerinhouden en leerdoelen
- technieken om tijdens de les op te volgen in welke mate leerlingen de leerstof begrijpen
- effectieve didactische methodieken om aan zelfregulerende en metacognitieve vaardigheden bij leerlingen te werken tijdens de les, zonder een apart vak 'Leren leren' hiervoor in te richten
- een schoolbrede leerlijn voor het stimuleren van zelfregulerende en metacognitieve vaardigheden, afgestemd op de leeftijd en de doelgroep (bijvoorbeeld finaliteit in het secundair onderwijs) van leerlingen
- het stimuleren van de executieve functies (werkgeheugen, impulscontrole en cognitieve flexibiliteit) bij leerlingen

Onderwijsprofessionals in Vlaanderen worstelen met de volgende spanningsvelden:

- Het geven van voldoende effectieve feedback, zonder dat het teveel planlast wordt voor leraren.
- Het evalueren van leerstof die voor een (deel van de) klasgroep zeer moeilijk is (bijvoorbeeld begrijpend lezen in een taalzwakke klas): de evaluatiecriteria op niveau houden versus de leerlingen ook niet demotiveren met slechte resultaten.

In hoeverre ben je het eens met bovenstaande kennismoden en spanningsvelden?

Kruis aan wat volgens jou van toepassing is in het Vlaamse onderwijs:

- Akkoord** met de formulering van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Deels akkoord**, ik heb nog enkele kleine suggesties met betrekking tot het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Niet akkoord**, ik verwacht nog een grondige herwerking van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.

Indien u 'deels akkoord' of 'niet akkoord' bent, noteer dan hier welke concrete wijzigingen of toevoegingen u nog wenst en waarom:

.....
.....
.....

Bouwsteen 2: De sociaal-emotionele ontplooiing en het welbevinden van alle leerlingen stimuleren. De kennisnoden rond deze bouwsteen worden gebundeld in onderstaande kader.

Het Vlaamse onderwijs heeft nood aan kennis over:

- het preventief verhogen van de veerkracht van leerlingen
- het curatief ondersteunen van leerlingen in hun sociaal-emotionele behoeften (bijvoorbeeld leerlingen die in de knoop zitten met zichzelf of met de wereld rondom zich)
- het omgaan met stress en paniekaanvallen van leerlingen
- manieren om er preventief voor te zorgen dat iedereen erbij hoort en aanvaard wordt
- het curatief aanpakken van (cyber)pestproblematieken
- een gerichte, evidence-informed aanpak rond het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling van specifieke doelgroepen van leerlingen:
 - o die taalzwakker zijn in het Nederlands
 - o waar de thuiscultuur sterk verschilt van de schoolcultuur
 - o die in kansarmoede opgroeien
 - o die (zeer) uitdagend gedrag vertonen
 - o die dreigen ongekwalificeerd uit te stromen

In hoeverre ben je het eens met bovenstaande kennisnoden?

Kruis aan wat volgens jou van toepassing is in het Vlaamse onderwijs:

- Akkoord** met de formulering van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Deels akkoord**, ik heb nog enkele kleine suggesties met betrekking tot het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Niet akkoord**, ik verwacht nog een grondige herwerking van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.

Indien u 'deels akkoord' of 'niet akkoord' bent, typ dan hier neer welke concrete wijzigingen of toevoegingen u nog wenst en waarom:

.....

.....

.....

Bouwstenen 3 en 4: Alle leerlingen systematisch opvolgen (Bouwsteen 3 in brede basiszorg) en een goede Beeldvorming voor alle leerlingen die verhoogde zorg nodig hebben (Bouwsteen 4 in verhoogde zorg).

Deze bouwsteen vormt de brug tussen brede basiszorg en verhoogde zorg. Ze omvat het systematisch opvolgen van alle leerlingen in de brede basiszorg en het in kaart brengen van de onderwijsbehoeften van leerlingen in functie van maatregelen binnen de verhoogde zorg (beeldvorming). De kennisnoden en spanningsvelden rond deze bouwsteen worden gebundeld in onderstaande kader:

Het Vlaamse onderwijs heeft nood aan kennis over:

- manieren om informatie over leerlingen systematisch bij te houden en op te volgen (leerlingvolgsystemen) en bij uitbreiding ook mogelijkheden die leerlingen zelf in staat

stellen om hun ontwikkeling op te volgen (bijvoorbeeld sjablonen die schoolbreed kunnen geïmplementeerd worden)

- maatregelen en strategieën om informatie over het leer- en ontwikkelingsproces van alle leerlingen op een efficiënte en effectieve manier te gebruiken (bijvoorbeeld via goede voorbeelden).
- handvatten om onderwijsbehoeften van leerlingen in kaart te brengen (bijvoorbeeld via goede voorbeelden van effectieve en concrete richtvragen om de onderwijsbehoeften van leerlingen in kaart te brengen)
- datagestuurd aan de slag gaan met resultaten uit metingen die leerlingen systematisch opvolgen (bijvoorbeeld Appwel) op school

Onderwijsprofessionals in Vlaanderen worstelen met het volgende spanningsveld:

- Het nauwkeurig opvolgen van de leerresultaten, de attitude en het gedrag van leerlingen is zinvol, maar hoe gedetailleerd dient deze opvolging te zijn?

In hoeverre ben je het eens met bovenstaande kennisnoden en spanningsvelden?

Kruis aan wat volgens jou van toepassing is in het Vlaamse onderwijs:

- Akkoord** met de formulering van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Deels akkoord**, ik heb nog enkele kleine suggesties met betrekking tot het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Niet akkoord**, ik verwacht nog een grondige herwerking van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.

Indien u 'deels akkoord' of 'niet akkoord' bent, typ dan hier neer welke concrete wijzigingen of toevoegingen u nog wenst en waarom:

.....

.....

.....

Bouwsteen 5: Redelijke aanpassingen voor leerlingen in verhoogde zorg en de effecten ervan **opvolgen en evalueren.**

Het Vlaamse onderwijs heeft nood aan kennis over:

- uniforme richtlijnen bij het nemen van maatregelen, zodat de neuzen van alle onderwijsinstanties in eenzelfde richting staan (scholen, CLB, onderwijsinspectie, PBD ...)
- wanneer het nemen van welke redelijke aanpassingen (maatregelen zoals remediëren, differentiëren, compenseren, dispensereren) zinvol is in functie van specifieke ondersteuningsbehoeften (bijvoorbeeld AD(H)D, dyslexie, dyscalculie, taalmoeilijkheden, hoogbegaafdheid...)
- wetgeving rond het nemen van dispenserende maatregelen

Onderwijsprofessionals in Vlaanderen worstelen met de volgende spanningsvelden:

- Het voorzien van redelijke aanpassingen voor alle leerlingen die nood hebben aan verhoogde zorg en tegelijkertijd de haalbaarheid voor leraren bewaken.
- Het nemen van redelijke aanpassingen binnen verhoogde zorg en tegelijkertijd de hoge verwachtingen aanhouden in functie van groei voor de leerling (cf. bezorgdheid)

van onderwijsprofessionals in Vlaanderen: ligt de lat niet (te) laag wanneer er (teveel) aanpassingen gebeuren binnen verhoogde zorg?).

- Redelijke aanpassingen doen voor leerlingen en tegelijkertijd stigmatisering vermijden.

In hoeverre ben je het eens met bovenstaande kennisnoden en spanningsvelden?

Kruis aan wat volgens jou van toepassing is in het Vlaamse onderwijs:

- Akkoord** met de formulering van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Deels akkoord**, ik heb nog enkele kleine suggesties met betrekking tot het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Niet akkoord**, ik verwacht nog een grondige herwerking van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.

Indien u 'deels akkoord' of 'niet akkoord' bent, typ dan hier neer welke concrete wijzigingen of toevoegingen u nog wenst en waarom:

.....
.....
.....

Bouwsteen 6: Beleid en visie. Deze bouwsteen omvat het beleid en de visie rond brede basiszorg en verhoogde zorg op schoolniveau.

Het Vlaamse onderwijs heeft nood aan kennis over:

- het creëren van een gedragen visie en beleid rond brede basiszorg en verhoogde zorg op schoolniveau
- de integratie van de aandacht voor socio-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het beleid op leerlingenbegeleiding op school.
- handelingsgericht werken als gedragen visie implementeren op school

Scholen in Vlaanderen worstelen met de volgende spanningsvelden:

- het creëren van een gedragen visie rond inclusie: wat met de weerstand van sommige leraren tegen inclusie?
- de neiging om curatief in te grijpen in de vorm van verhoogde zorg, in plaats van preventief in te zetten op een sterke brede basiszorg

In hoeverre ben je het eens met bovenstaande kennisnoden en spanningsvelden?

Kruis aan wat volgens jou van toepassing is in het Vlaamse onderwijs:

- Akkoord** met de formulering van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Deels akkoord**, ik heb nog enkele kleine suggesties met betrekking tot het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Niet akkoord**, ik verwacht nog een grondige herwerking van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.

Indien u 'deels akkoord' of 'niet akkoord' bent, typ dan hier neer welke concrete wijzigingen of toevoegingen u nog wenst en waarom:

.....
.....
.....

Bouwsteen 7: Samenwerking tussen actoren

Deze bouwsteen omvat de samenwerking tussen verschillende onderwijsactoren om brede basiszorg en verhoogde zorg te realiseren.

Het Vlaamse onderwijs heeft nood aan kennis over

- relevante onderwijspartners en -projecten die leerlingen in functie van brede basiszorg en verhoogde zorg mee kunnen ondersteunen
- over manieren (bijvoorbeeld randvoorwaarden, goede praktijken) waarop een betere samenwerking gerealiseerd kan worden tussen:
 - o scholen en CLB's;
 - o scholen voor gewoon onderwijs en scholen voor buitengewoon onderwijs;
 - o alle betrokken partners (ouders, leerlingen, leraren, directeurs, zorgactoren, leerondersteuners, CLB, pedagogisch begeleiders, externen zoals logo of kine, ...) rond een concrete leerling.

Het Vlaamse onderwijs worstelt met een spanningsveld wat betreft een duidelijke rolverdeling binnen het verlenen van brede basiszorg en verhoogde zorg aan leerlingen. Welke zorgtaken zijn de verantwoordelijkheid van de leraar? Vanaf wanneer verwijst de leraar door? Naar wie?

In hoeverre ben je het eens met bovenstaande kennisnoden?

Kruis aan wat volgens jou van toepassing is in het Vlaamse onderwijs:

- Akkoord** met de formulering van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Deels akkoord**, ik heb nog enkele kleine suggesties met betrekking tot het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Niet akkoord**, ik verwacht nog een grondige herwerking van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.

Indien u 'deels akkoord' of 'niet akkoord' bent, typ dan hier neer welke concrete wijzigingen of toevoegingen u nog wenst en waarom:

.....
.....
.....

2. Slotvraag: Wil je nog een reactie geven bij deze oplistings van kennisnoden en spanningsvelden?

.....
.....
.....

Heel erg bedankt voor jouw feedback!

Bijlage 3: Delphi ronde 2

Tweede feedbackronde: Welke kennis ontbreekt rond brede basiszorg en verhoogde zorg?

Beste (naam expert),

In de eerste feedbackronde hebben we jou de kennisnoden en spanningsvelden voorgelegd die uit het vragenlijstonderzoek naar voor kwamen. We willen jou bedanken voor de tijd die je vrijmaakte om hier feedback op te geven. Met jouw waardevolle inbreng – en deze van de andere deelnemers – zijn we aan de slag gegaan. Dat heeft geleid tot een herwerkte tekst die de kennisnoden rond brede basiszorg en verhoogde zorg in het onderwijs bundelt.

In deze tweede en laatste feedbackronde vragen we jou om opnieuw naar deze kennisnoden en spanningsvelden te kijken en per onderdeel aan te geven of je met de gemaakte herwerking akkoord gaat, deels akkoord gaat, of niet akkoord gaat. Indien je deels of niet akkoord gaat, vragen we jou om aan te geven welke concrete wijzigingen je nog wenst. Met deze feedback gaan wij dan opnieuw aan de slag om tot een definitieve afbakening te komen van kennisnoden en spanningsvelden die door onderwijsactoren in Vlaanderen worden ervaren rond brede basiszorg en verhoogde zorg.

We starten deze feedbackronde met een terugkoppeling van de resultaten uit de eerste feedbackronde. Deze terugkoppeling dient louter ter informatie en hoeft niet te beoordelen.

Na afloop van deze feedbackronde ontvang je een boekenbon ter waarde van 20 euro. In een eindrapport bundelen we de kennis die reeds aanwezig is in het werkveld volgens het vragenlijstonderzoek met de kennis die aanwezig is in de literatuur hieromtrent. Na vrijgave van het onderzoek door Leerpunt krijgen jullie als eersten inzage in dit eindrapport.

Veel dank alvast voor jouw deelname.

Vriendelijke groetjes,

Het onderzoeksteam

Debbie De Neve, Kathleen Bodvin, Aster Van Mieghem, Elke Struyf en Saskia Vets

Terugkoppeling resultaten feedbackronde 1

Onderstaande tabel geeft een overzicht van hoe de 34 deelnemers – waaronder jij - de kennisnoden en spanningsvelden rond de verschillende bouwstenen beoordeelden. De overgrote meerderheid ging reeds (deels) akkoord met de formuleringen rond alle bouwstenen. Bij de eerste bouwsteen rond krachtige leeromgeving (1A en 1B) was ongeveer één derde akkoord en twee derde deels akkoord. Bij de andere bouwstenen lag het percentage ‘akkoord’ al dichterbij de helft.

	<i>Bouwsteen 1A: krachtige leer-omgeving</i>	<i>Bouwsteen 1B: krachtige leer-omgeving</i>	<i>Bouwsteen 2: sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden</i>	<i>Bouwsteen 3 en 4: opvolgen en beeldvorming</i>	<i>Bouwsteen 5: redelijke aanpassingen</i>	<i>Bouwsteen 6: beleid en visie</i>	<i>Bouwsteen 7: samenwerking tussen actoren</i>
<i>akkoord</i>	12	13	16	16	15	17	16
<i>deels akkoord</i>	21	20	17	18	19	17	17
<i>niet akkoord</i>	1	1	1	0	0	0	1

De meeste suggesties werden opgenomen in de tekst zelf (zie aanpassingen in het blauw).

Dankzij alle waardevolle suggesties werden heel wat kennisnoden en spanningsvelden toegevoegd en kwam er meer nuance in de tekst. We hopen dat de tekst daardoor nog een stuk herkenbaarder is geworden en dat we daarmee samen een stap in de goede richting hebben gezet om de gedeelde kennisnoden en spanningsvelden te bundelen. Alvast heel erg bedankt voor jouw laatste feedback om ons te helpen deze tekst te finaliseren!

Andere suggesties nemen we op in de discussie in het eindrapport. Het gaat daarbij om thema's die regelmatig terugkwamen over alle bouwstenen heen of over thema's die te maken hebben met de fase uitbreiding van zorg. Zo nemen we in de discussie de volgende kennisnoden en spanningsvelden op:

1. **De nood aan regelgeving** of omkadering die duidelijk maakt welke verwachtingen er zijn ten aanzien van scholen omtrent inclusie en meer bepaald, welke maatregelen daarbij horen binnen de fase van brede basiszorg en welke maatregelen daarbij horen binnen de fase van verhoogde zorg, welke documenten verplicht moeten worden bijgehouden en op welke manier ...
2. **De cyclus van handelingsgericht werken** die is verweven met verschillende van deze bouwstenen
3. **De nood aan een constructieve en ambitieuze lange termijnvisie op inclusie** vanuit de overheid
4. De **tijd en middelen** die het voor onderwijsactoren vraagt **om zich te professionaliseren** in thema's rond brede basiszorg en verhoogde zorg
5. De nood aan **professionalisering rond reflectievaardigheden**
6. De **lange wachttijden voor professionele hulp in de fase van uitbreiding van zorg**

Herwerkte tekst feedbackronde 2:

Kennisnoden in de brede basiszorg en verhoogde zorg

Bouwsteen 1A: Bouwen aan een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen.

Dit deel van bouwsteen 1 omvat:

- rekening houden met de **beginsituatie** van leerlingen bij het realiseren van de leerplandoelen;
- via **instructie, lesactiviteiten en differentiatie** bijdragen aan een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen;
- met een efficiënte **klasorganisatie en klasmanagement** een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen realiseren;
- een effectieve selectie en gebruik van **didactisch materiaal** in functie van een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen.

De kennisnoden rond deze bouwsteen worden gebundeld in onderstaande kader.

Onderwijsactoren in Vlaanderen hebben nood aan kennis over:

m.b.t. de beginsituatie van leerlingen

1. efficiënte manieren om zicht te krijgen op de objectieve beginsituatie van leerlingen bij het realiseren van de leerplandoelen en onderwijsdoelen
2. het in kaart brengen van de beginsituatie van cognitief sterk functionerende leerlingen
3. de mate waarin en de manieren waarop leraren divers-sensitief de leefsituatie van leerlingen (thuissituatie, opvoedingsomstandigheden, financiële omstandigheden, buurt waar ze wonen, netwerk, thuistaal...) mee moeten (en kunnen) nemen bij het in kaart brengen van de beginsituatie

m.b.t. de instructie, lesactiviteiten en differentiatie

4. groeilijnen, leerlijnen en ontwikkellijnen binnen de leerplandoelen en onderwijsdoelen
5. effectieve werkvormen die alle leerlingen activeren
6. specifieke handvatten bij gedifferentieerde instructie om enerzijds leerlingen voor wie verlengde instructie niet volstaat, toch de juiste ondersteuning te bieden en anderzijds om cognitief sterk functionerende leerlingen extra uitdaging te bieden en/of te dispensereren

m.b.t. de klasorganisatie en klasmanagement

7. het belang van verbindende relaties met leerlingen en hoe verbindende relaties met leerlingen tot stand brengen
8. variabele groeperingsvormen van leerlingen
9. het inbouwen van routines in functie van efficiënt klasmanagement
10. een efficiënte klasorganisatie en klasmanagement met klasgroepen die leraren als moeilijk of uitdagend ervaren omwille van onder meer grote verschillen tussen leerlingen, uitdagend gedrag, negatieve groepsdynamiek, een groot aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften...
11. UDL, en meer concreet: op welke manier UDL effectief is

12. manieren om via preventieve, klas- of schoolbrede maatregelen te zorgen dat er minder redelijke aanpassingen op niveau van verhoogde zorg nodig zijn voor individuele leerlingen

m.b.t. een effectieve selectie en gebruik van didactisch materiaal

13. het evidence-informed selecteren en evalueren van didactisch materiaal (inclusief uitgewerkte methoden en handleidingen kritisch durven bekijken in functie van de vooropgestelde onderwijs- of ontwikkelingsdoelen)

Onderwijsactoren in Vlaanderen worstelen met de volgende spanningsvelden:

14. zo goed mogelijk op maat differentiëren en er tegelijk voor zorgen dat enerzijds de onderwijsdoelen worden behaald (of in het kleuteronderwijs: ontwikkelingsdoelen worden nagestreefd), en anderzijds ook de cognitief sterk functionerende leerlingen voldoende worden uitgedaagd
15. differentiëren op basis van hoge verwachtingen naar alle leerlingen toe, en maximaal inzetten op participatie en welbevinden van leerlingen (zodat leerlingen zich niet uitgesloten of geïsoleerd voelen en differentiatie in de vorm van remediëring of extra uitdaging, niet als een straf ervaren wordt)
16. zo goed mogelijk op maat differentiëren en de praktische haalbaarheid hiervan voor leraren bewaken
17. lesgeven aan een klas als groep en tegelijkertijd een individuele aanpak op maat van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften uitwerken
18. het creëren van een krachtige leeromgeving i.f.v. het behalen van de doelen en tegelijkertijd het opnemen van andere rollen of taken als leraar (de rol van opvoeder, administratieve taken)

In hoeverre ben je het eens met bovenstaande kennisnoden en spanningsvelden?

Kruis aan wat volgens jou van toepassing is in het Vlaamse onderwijs:

- Akkoord** met de formulering van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Deels akkoord**, ik heb nog enkele kleine suggesties met betrekking tot het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Niet akkoord**, ik verwacht nog een grondige herwerking van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.

Indien je 'Deels akkoord' of 'Niet akkoord' aankruiste, gelieve hieronder je feedback te geven:

.....
.....
.....

Bouwsteen 1B: Bouwen aan een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen.

Dit deel van bouwsteen 1 omvat:

- Via **evaluatie** bijdragen aan een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen;
- **Feedback** gebruiken om het leer- en ontwikkelingsproces voor alle leerlingen te stimuleren;
- De **metacognitieve vaardigheden en het zelfregulerend leren** van leerlingen stimuleren.

De kennisnoden rond deze bouwsteen worden gebundeld in onderstaande kader:

Onderwijsactoren in Vlaanderen hebben nood aan kennis over:

M.b.t. evaluatie

19. het onderscheid tussen formatieve en summatieve evaluatie, afgestemd op de leerinhouden en leerdoelen
20. technieken om tijdens de les op te volgen in welke mate leerlingen de leerstof begrijpen of beheersen, om op basis hiervan differentiërende maatregelen te nemen of de komende lessen verder vorm te geven (formatief handelen)
21. methodieken om gedifferentieerd te evalueren
22. manieren om leerlingen te leren reflecteren over het eigen leerproces en aan zelfevaluatie te doen
23. manieren om artificiële intelligentie in te zetten als hulpbron om een krachtige leeromgeving te creëren (bijvoorbeeld i.f.v. evaluatie of het geven van effectieve feedback)

M.b.t. feedback

24. het geven van verschillende vormen van effectieve en doelgerichte feedback (feedback over proces en product, feedforward, feed-up), waarbij leerlingen vanuit verbindende communicatie gemotiveerd worden om aan de slag te gaan met deze feedback in functie van het bereiken van de onderwijsdoelen
25. peerfeedback, waarbij leerlingen elkaar constructieve feedback geven en aan de slag gaan met elkaars feedback
26. manieren om leerlingen en ouders te informeren over de vooruitgang van een leerling

M.b.t. metacognitieve vaardigheden en zelfregulerend leren

27. effectieve didactische methodieken om leerstrategieën, zelfregulerende en metacognitieve vaardigheden aan te leren aan leerlingen tijdens de les, zonder hier een apart vak 'Leren leren' voor in te richten
28. een schoolbrede leerlijn voor het stimuleren van zelfregulerende en metacognitieve vaardigheden, afgestemd op de leeftijd en de doelgroep (bijvoorbeeld finaliteit in het secundair onderwijs) van leerlingen
29. het stimuleren van de executieve functies (reactie-inhibitie, werkgeheugen, emotieregulatie, volgehouden aandacht, taakininitiatie, planning, organisatie, timemanagement, doelgericht doorzettingsvermogen, flexibiliteit, metacognitie) bij leerlingen

Onderwijsactoren in Vlaanderen worstelen met de volgende spanningsvelden:

30. het geven van effectieve feedback, zonder dat het te veel planlast wordt
31. summatieve evaluatiecriteria op niveau houden versus de leerlingen niet demotiveren met slechte resultaten (bijvoorbeeld begrijpend lezen evalueren in een klas die minder taalvaardig is)

In hoeverre ben je het eens met bovenstaande kennisnoden en spanningsvelden?

Kruis aan wat volgens jou van toepassing is in het Vlaamse onderwijs:

- Akkoord** met de formulering van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Deels akkoord**, ik heb nog enkele kleine suggesties met betrekking tot het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Niet akkoord**, ik verwacht nog een grondige herwerking van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.

Indien je 'Deels akkoord' of 'Niet akkoord' aankruiste, gelieve hieronder je feedback te geven:

.....

.....

.....

Bouwsteen 2: De sociaal-emotionele ontplooiing en het welbevinden van alle leerlingen stimuleren.

Binnen de brede basiszorg dient er ook aandacht te gaan naar de socio-emotionele ontplooiing en het welbevinden van leerlingen. De school ondersteunt de brede ontwikkeling van leerlingen. Bovendien komen leerlingen beter tot leren wanneer ze zich goed voelen (Colpin, 2018). De kennisnoden rond deze bouwsteen worden gebundeld in onderstaande kader.

Onderwijsactoren in Vlaanderen hebben nood aan kennis over:

32. het preventief verhogen van de veerkracht van leerlingen
33. het preventief verhogen van de veerkracht van leraren opdat zij voldoende mentale ruimte overhouden om aandacht te geven aan de socio-emotionele ontplooiing en het welbevinden van alle leerlingen
34. manieren om het welbevinden van leerlingen in kaart te brengen
35. het stimuleren van emotieregulatie en empathie van leerlingen
36. het inspelen op de drie basisbehoeften van leerlingen: autonomie, verbondenheid, competentie (volgens de zelfdeterminatietheorie voor motivatie)
37. groepsdynamica en interpersoonlijk leraarsgedrag en daarbij het bevorderen van een positieve groepsdynamiek in de klas om er preventief voor te zorgen dat iedereen erbij hoort en aanvaard wordt in een verbindend klas- en schoolklimaat
38. het evidence-informed, stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen, met aandacht voor de diversiteit binnen de leerlingengroep (bijvoorbeeld leerlingen die minder taalvaardig zijn, die een discrepantie ervaren tussen de thuiscultuur en de schoolcultuur, die in kansarmoede opgroeien, die (zeer) uitdagend gedrag vertonen, die worstelen met hechtingsproblematieken of trauma, die kampen met psychische of fysieke moeilijkheden (zoals schoolmoe, angst, depressieve gedachten, chronische ziekte, pijn ...), leerlingen die dreigen om ongekwalificeerd uit te stromen...)
39. de impact van sociale media op de sociaal-emotionele ontwikkeling en het welbevinden van leerlingen
40. het aanpakken van (cyber)pestproblematieken
41. het omgaan met controversiële onderwerpen en polarisering in de klas en op school

Onderwijsactoren in Vlaanderen worstelen met de volgende spanningsvelden:

42. Het spanningsveld rond de taak van het onderwijs: focus op kennisverwerving en tegelijkertijd aandacht voor welbevinden. Waar ligt de balans?
43. De focus op onderwijs en lesgeven maar tegelijkertijd sensitief omgaan met (zware) leerlingproblematieken zoals stress, angst, symptomen van trauma, paniekaanvallen, zeer uitdagend gedrag, donkere gedachten, automutilatie ...

In hoeverre ben je het eens met bovenstaande kennisnoden?

Kruis aan wat volgens jou van toepassing is in het Vlaamse onderwijs:

- Akkoord** met de formulering van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Deels akkoord**, ik heb nog enkele kleine suggesties met betrekking tot het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Niet akkoord**, ik verwacht nog een grondige herwerking van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.

Indien je 'Deels akkoord' of 'Niet akkoord' aankruiste, gelieve hieronder je feedback te geven:

.....
.....
.....

Bouwstenen 3 en 4: Alle leerlingen systematisch opvolgen (Bouwsteen 3 in **brede basiszorg**) en een goede **Beeldvorming** voor alle leerlingen die **verhoogde zorg** nodig hebben (Bouwsteen 4 in verhoogde zorg).

Deze bouwsteen vormt de brug tussen brede basiszorg en verhoogde zorg. Ze omvat het systematisch opvolgen van alle leerlingen in de brede basiszorg en het in kaart brengen van de onderwijsbehoeften van leerlingen in functie van maatregelen binnen de verhoogde zorg (beeldvorming). De kennisnoden en spanningsvelden rond deze bouwsteen worden gebundeld in onderstaande kader:

Onderwijsactoren in Vlaanderen hebben nood aan kennis over:

m.b.t. doelgericht werken

44. **het helder formuleren van doelen, de impact hiervan op het leren van leerlingen en hoe dit te doen**
45. **datagestuurd aan de slag te gaan met resultaten uit toetsen en metingen van leerlingen (bijvoorbeeld Vlaamse toetsen): hoe via data tot een groepsoverzicht komen en vervolgens doelgericht groepsplannen (en eventueel individuele plannen) te maken om het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen te stimuleren**
46. **gebruiksvriendelijke manieren om doelgericht informatie over leerlingen systematisch bij te houden, op te volgen (via het leerlingendossier, zonder te veel extra planlast) en in te zetten, en bij uitbreiding ook mogelijkheden die leerlingen zelf in staat stellen om hun ontwikkeling op te volgen (bijvoorbeeld sjablonen die schoolbreed kunnen geïmplementeerd worden)**

m.b.t. onderwijsbehoeften

47. **leer- en ontwikkelingsstoornissen om de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen beter te begrijpen**
48. **handvatten om onderwijsbehoeften van leerlingen in kaart te brengen (bijvoorbeeld via effectieve voorbeelden van concrete richtvragen of tools om de onderwijsbehoeften van leerlingen in kaart te brengen)**

Onderwijsactoren in Vlaanderen worstelen met de volgende spanningsvelden:

49. **Het systematisch opvolgen van leerlingen door een leraar terwijl leraren eerder een beperkte kennis hebben over het detecteren, diagnosticeren of opvolgen van leerlingen met een (al dan niet) gediagnosticeerde leer- of ontwikkelingsstoornis.**
50. **Het systematisch opvolgen van alle leerlingen op niveau van brede basiszorg en indien nodig verhoogde zorg, maar tegelijkertijd worstelen met onduidelijkheden over de grens tussen brede basiszorg, verhoogde zorg en uitbreiding van zorg. Daardoor ontstaat onduidelijkheid over het doorverwijzen naar de juiste hulp, het betrekken van relevante betrokkenen en het delen van informatie tussen de relevante betrokkenen: welke informatie moet voor wie beschikbaar zijn? Wie coördineert deze informatiedeling en overlegmomenten?**

In hoeverre ben je het eens met bovenstaande kennisnoden en spanningsvelden?

Kruis aan wat volgens jou van toepassing is in het Vlaamse onderwijs:

- Akkoord** met de formulering van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Deels akkoord**, ik heb nog enkele kleine suggesties met betrekking tot het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Niet akkoord**, ik verwacht nog een grondige herwerking van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.

Indien je 'Deels akkoord' of 'Niet akkoord' aankruiste, gelieve hieronder je feedback te geven:

.....

.....

.....

Bouwsteen 5: Redelijke aanpassingen voor leerlingen in verhoogde zorg en de effecten ervan **opvolgen en evalueren**. Binnen de verhoogde zorg wordt samen bekeken welke redelijke en doelgerichte aanpassingen ingevoerd kunnen worden opdat de leerling het gemeenschappelijk curriculum volgt/blijft volgen. Het kan hier bijvoorbeeld gaan over remediëren, differentiëren, compenseren of dispensereren (Prodia, 2024). In een cyclisch proces wordt het effect van de geselecteerde aanpassingen continu opgevolgd (via beeldvorming) en worden aanpassingen bijgestuurd indien nodig (Prodia, 2024). De kennisnoden en spanningsvelden rond deze bouwsteen worden gebundeld in onderstaande kader:

Onderwijsactoren in Vlaanderen hebben nood aan kennis over:

51. effectieve voorbeelden van redelijke aanpassingen (zoals remediërende, differentiërende, compenserende en dispenserende maatregelen) en hoe deze te implementeren in de klas of school met hoge verwachtingen
52. wanneer welke redelijke aanpassingen nodig zijn (maatregelen zoals remediëren, differentiëren, compenseren, dispensereren) in functie van specifieke ondersteuningsbehoeften (bijvoorbeeld AD(H)D, dyslexie, dyscalculie, taalmoeilijkheden, hoogbegaafdheid...)
53. het systematisch evalueren van de effectiviteit van redelijke aanpassingen, met als doel een maatregel tijdelijk toe te passen
54. de gevolgen van dispenserende maatregelen voor de evaluatie van leerlingen

Onderwijsactoren in Vlaanderen worstelen met de volgende spanningsvelden:

55. De vraag om redelijke aanpassingen te voorzien voor alle leerlingen die er nood aan hebben in functie van specifieke onderwijsbehoeften en tegelijkertijd de haalbaarheid voor leraren bewaken.
56. Het nemen van redelijke aanpassingen binnen verhoogde zorg en tegelijkertijd de hoge verwachtingen aanhouden in functie van groei voor de leerling.
57. Redelijke aanpassingen doen voor leerlingen en tegelijkertijd stigmatisering van deze leerlingen vermijden.
58. de vrijheid in de regelgeving rond het nemen van redelijke aanpassingen en gedragenheid creëren tussen verschillende onderwijsinstanties (scholen, CLB, PBD, leersteuncentra, onderwijsinspectie ...) over de gekozen redelijke aanpassingen anderzijds.

59. Het vaststellen van veel specifieke onderwijsbehoeften die redelijke aanpassingen vragen waardoor de draagkracht van het schoolteam belast wordt en externe ondersteuning nodig is, maar tegelijkertijd ook bij deze instanties – zoals het CLB – om dezelfde reden de draagkracht vermindert, waardoor hulp lang op zich laat wachten.

In hoeverre ben je het eens met bovenstaande kennisnoden en spanningsvelden?

Kruis aan wat volgens jou van toepassing is in het Vlaamse onderwijs:

- Akkoord** met de formulering van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Deels akkoord**, ik heb nog enkele kleine suggesties met betrekking tot het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Niet akkoord**, ik verwacht nog een grondige herwerking van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.

Indien je 'Deels akkoord' of 'Niet akkoord' aankruiste, gelieve hieronder je feedback te geven:

.....

.....

.....

Bouwsteen 6: Beleid en visie. Deze bouwsteen omvat het beleid en de visie rond brede basiszorg en verhoogde zorg op schoolniveau.

Onderwijsactoren in Vlaanderen hebben nood aan kennis over:

60. de verschillende fasen van het zorgcontinuüm
61. het creëren van een gedragen visie en beleid rond brede basiszorg en verhoogde zorg op schoolniveau
62. het creëren van een gedragen visie over inclusie en diversiteit, waarbij vertrokken wordt van de onderwijsbehoeften van alle leerlingen en de onderwijskwaliteit bewaakt wordt
63. het belang en de integratie van de aandacht voor socio-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het beleid op leerlingenbegeleiding op school
64. handelingsgericht werken en het implementeren van een gedragen visie hieromtrent op school.

Onderwijsactoren in Vlaanderen worstelen met de volgende spanningsvelden:

65. Het creëren van een gedragen visie rond inclusie enerzijds en de vragen over de haalbaarheid hiervan, alsook onzekerheid van leraren hierrond anderzijds.
66. De neiging om curatief in te grijpen in de vorm van verhoogde zorg of uitbreiding van zorg, in plaats van preventief in te zetten op een sterke brede basiszorg.
67. Onduidelijkheid over het omzetten van de visie en het beleid vanuit de overheid gericht op zorg en inclusief onderwijs naar de praktijk en tegelijkertijd de verwachting naar schoolleiders en -teams toe om op één lijn te staan hierrond.

In hoeverre ben je het eens met bovenstaande kennisnoden en spanningsvelden?

Kruis aan wat volgens jou van toepassing is in het Vlaamse onderwijs:

- Akkoord** met de formulering van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Deels akkoord**, ik heb nog enkele kleine suggesties met betrekking tot het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.

Niet akkoord, ik verwacht nog een grondige herwerking van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.

Indien je 'Deels akkoord' of 'Niet akkoord' aankruiste, gelieve hieronder je feedback te geven:

.....
.....
.....

Bouwsteen 7: Samenwerking tussen actoren

Deze bouwsteen omvat de samenwerking tussen verschillende onderwijsactoren om brede basiszorg en verhoogde zorg te realiseren.

Onderwijsactoren in Vlaanderen hebben nood aan kennis over:

68. relevante onderwijspartners en -projecten die leerlingen in functie van brede basiszorg en verhoogde zorg mee kunnen ondersteunen.
69. manieren om aan interne professionalisering te doen waarbij kennis en goede voorbeelden gedeeld worden.
70. manieren waarop de huidige samenwerking tussen scholen en CLB's, tussen scholen gewoon en buitengewoon onderwijs, en met alle betrokken partners rond een leerling, kan geoptimaliseerd worden of manieren waarop een nieuwe samenwerking kan geïnitieerd worden. **Belangrijk hierbij is aandacht voor randvoorwaarden zoals een gemeenschappelijke taal, tijd en ruimte voor overleg, kennis van effectieve praktijken...**

Onderwijsactoren in Vlaanderen worstelen met een spanningsveld wat betreft:

71. Een duidelijke rolverdeling binnen het verlenen van brede basiszorg en verhoogde zorg aan leerlingen. Waar begint en eindigt de verantwoordelijkheid van de leraar binnen de brede basiszorg en verhoogde zorg? Welke actoren kunnen leraren hierbij ondersteunen?
72. **De aanvraag voor leerondersteuning op niveau van de individuele leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en tegelijkertijd de rol van de ondersteuning naar het schoolteam toe.**

In hoeverre ben je het eens met bovenstaande kennisnoden?

Kruis aan wat volgens jou van toepassing is in het Vlaamse onderwijs:

- Akkoord** met de formulering van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Deels akkoord**, ik heb nog enkele kleine suggesties met betrekking tot het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.
- Niet akkoord**, ik verwacht nog een grondige herwerking van het tekstgedeelte bij deze bouwsteen.

Indien je 'Deels akkoord' of 'Niet akkoord' aankruiste, gelieve hieronder je feedback te geven:

.....
.....
.....

Slotvraag: Wil je nog een reactie geven bij deze oplistng van kennisnoden en spanningsvelden?

.....

.....

.....

Heel erg bedankt voor jouw feedback!

Bijlage 4: Finaal overzicht kennisnoden en spanningsvelden rond BBZ en VZ met laatste wijzigingen

Finaal overzicht kennisnoden en spanningsvelden in BBZ en VZ

Wijzigingen op basis van Delphi ronde 2 in het blauw

Deze tekst presenteert het finaal overzicht van kennisnoden in BBZ en VZ, als resultaat van het vragenlijstonderzoek (onderzoeksfase 2) en twee Delphi rondes (onderzoeksfase 3). Per bouwsteen geven we eerst een korte samenvatting van de inhoud van de bouwsteen, en vervolgens het overzicht van kennisnoden en spanningsvelden bij de bouwsteen.

Bouwsteen 1A: Bouwen aan een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen.

Dit deel van bouwsteen 1 omvat:

- rekening houden met de **beginsituatie** van leerlingen bij het realiseren van de leerplandoelen, onderwijsdoelen en ontwikkelingsdoelen;
- via **instructie, lesactiviteiten en differentiatie** bijdragen aan een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen;
- met een efficiënte **klasorganisatie en klasmanagement** een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen realiseren;
- een effectieve selectie en gebruik van **didactisch materiaal** in functie van een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen.

De kennisnoden bij deze bouwsteen worden gebundeld in onderstaande kader.

Onderwijsactoren in Vlaanderen hebben nood aan kennis over:

m.b.t. de beginsituatie van leerlingen

1. efficiënte manieren om zicht te krijgen op de objectieve beginsituatie van **alle** leerlingen bij het realiseren van de leerplandoelen en onderwijsdoelen/ontwikkelingsdoelen
2. de mate waarin en de manieren waarop leraren divers-sensitief de leefsituatie van leerlingen (thuissituatie, opvoedingsomstandigheden, financiële omstandigheden, buurt waar ze wonen, netwerk, thuistaal...) mee moeten (en kunnen) nemen bij het in kaart brengen van de beginsituatie

m.b.t. de instructie, lesactiviteiten en differentiatie

3. **beschermende en risicofactoren (te maken met de leerling, school, thuissituatie en ruimere context) en hoe deze te versterken en respectievelijk te beperken**
4. **constructive alignment: het op elkaar afstemmen van de vooropgestelde doelen (leerplandoelen, onderwijsdoelen/ontwikkelingsdoelen), de leer- en onderwijsactiviteiten en de evaluaties³⁷**
5. effectieve werkvormen die alle leerlingen activeren

³⁷ Constructive alignment (UGent, 2024)

6. UDL, en meer concreet: op welke manier UDL effectief **in de praktijk gebracht kan worden waardoor er nadien minder behoefte is aan differentiatie op maat**
7. specifieke handvatten bij gedifferentieerde instructie om enerzijds leerlingen voor wie verlengde instructie niet volstaat, toch de juiste ondersteuning te bieden en anderzijds om cognitief sterk functionerende leerlingen extra uitdaging te bieden
8. het evidence-informed selecteren en evalueren van didactisch materiaal (bijvoorbeeld over kijkwijzers om uitgewerkte methoden en handleidingen kritisch te bekijken in functie van de vooropgestelde onderwijsdoelen/ontwikkelingsdoelen of leerplandoelen)

m.b.t. de klasorganisatie en klasmanagement

9. het belang van verbindende relaties met leerlingen en hoe verbindende relaties met leerlingen tot stand brengen
10. variabele groepeeringsvormen van leerlingen **en het effect ervan op het leerproces**
11. het inbouwen van routines in functie van efficiënt klasmanagement
12. een efficiënte klasorganisatie en klasmanagement met klasgroepen die leraren als moeilijk of uitdagend ervaren omwille van onder meer grote verschillen tussen leerlingen, uitdagend gedrag, negatieve groepsdynamiek, een groot aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften...
13. manieren om via preventieve, klas- of schoolbrede maatregelen te zorgen dat er minder redelijke aanpassingen op niveau van verhoogde zorg nodig zijn voor individuele leerlingen

Onderwijsactoren in Vlaanderen worstelen met de volgende spanningsvelden:

14. zo goed mogelijk op maat differentiëren en er tegelijk voor zorgen dat enerzijds de onderwijsdoelen worden behaald (of in het kleuteronderwijs: ontwikkelingsdoelen worden nagestreefd), en anderzijds ook de cognitief sterk functionerende leerlingen voldoende worden uitgedaagd
15. differentiëren op basis van hoge verwachtingen naar alle leerlingen toe, en maximaal inzetten op participatie en welbevinden van leerlingen (zodat leerlingen zich niet uitgesloten of geïsoleerd voelen en differentiatie in de vorm van remediëring of extra uitdaging, niet als een straf ervaren wordt)
16. zo goed mogelijk op maat differentiëren en de praktische haalbaarheid hiervan voor leraren bewaken
17. lesgeven aan een klas als groep en tegelijkertijd een individuele aanpak op maat van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften uitwerken
18. het creëren van een krachtige leeromgeving i.f.v. het behalen van de doelen en tegelijkertijd het opnemen van andere rollen of taken als leraar (de rol van opvoeder, administratieve taken)

Bouwsteen 1B: Bouwen aan een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen.

Dit deel van bouwsteen 1 omvat:

- Via **evaluatie** bijdragen aan een krachtige leeromgeving voor alle leerlingen;
- **Feedback** gebruiken om het leer- en ontwikkelingsproces voor alle leerlingen te stimuleren;
- De **metacognitieve vaardigheden en het zelfregulerend leren** van leerlingen stimuleren.

De kennismoden rond deze bouwsteen worden gebundeld in onderstaande kader:

Onderwijsactoren in Vlaanderen hebben nood aan kennis over:

M.b.t. evaluatie

19. **verschillende vormen van** formatieve en summatieve evaluatie, afgestemd op de leerinhouden en leerdoelen
20. technieken om tijdens de les op te volgen in welke mate leerlingen de leerstof begrijpen of beheersen, om op basis hiervan differentiërende maatregelen te nemen of de komende lessen verder vorm te geven (formatief handelen)
21. methodieken om gedifferentieerd te evalueren
22. manieren om leerlingen te leren reflecteren over het eigen leerproces en aan zelfevaluatie te doen
23. manieren om artificiële intelligentie in te zetten als hulpbron om een krachtige leeromgeving te creëren (bijvoorbeeld i.f.v. evaluatie of het geven van effectieve feedback)

M.b.t. feedback

24. het geven van verschillende vormen van effectieve en doelgerichte feedback (feedback, feedforward en feed-up, gefocust op het proces en het product), waarbij leerlingen vanuit verbindende communicatie gemotiveerd worden om aan de slag te gaan met deze feedback in functie van het bereiken van de onderwijsdoelen/ontwikkelingsdoelen
25. **het vragen van feedback aan leerlingen en hierover reflecteren in functie van het creëren van een krachtige leeromgeving**
26. peerfeedback, waarbij leerlingen elkaar constructieve feedback geven en aan de slag gaan met elkaars feedback
27. manieren om leerlingen en ouders te informeren over de vooruitgang van een leerling

M.b.t. metacognitieve vaardigheden en zelfregulerend leren

28. effectieve didactische methodieken om **cognitieve** leerstrategieën, zelfregulerende en metacognitieve kennis en vaardigheden aan te leren aan leerlingen tijdens de les, zonder hier een apart vak 'Leren leren' voor in te richten
29. een schoolbrede leerlijn voor het stimuleren van zelfregulerende en metacognitieve vaardigheden, afgestemd op de leeftijd en de doelgroep (bijvoorbeeld finaliteit in het secundair onderwijs) van leerlingen
30. het stimuleren van de executieve functies (**inhibitie, werkgeheugen, cognitieve flexibiliteit**³⁸) bij leerlingen

Onderwijsactoren in Vlaanderen worstelen met de volgende spanningsvelden:

31. het geven van effectieve feedback, zonder dat het te veel planlast wordt

³⁸ De drie centrale executieve functies (Baeyens, 2021)

32. summatieve evaluatiecriteria op niveau houden versus de leerlingen niet demotiveren met slechte resultaten (bijvoorbeeld begrijpend lezen evalueren in een klas die minder taalvaardig is)

Bouwsteen 2: De sociaal-emotionele ontplooiing en het welbevinden van alle leerlingen stimuleren.

Binnen de brede basiszorg dient er ook aandacht te gaan naar de socio-emotionele ontplooiing en het welbevinden van leerlingen. De kennisnoden rond deze bouwsteen worden gebundeld in onderstaande kader.

Onderwijsactoren in Vlaanderen hebben nood aan kennis over:

M.b.t. de sociaal-emotionele ontplooiing

33. het evidence-informed stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen via onder meer emotieregulatie en empathie en **met aandacht voor de diversiteit aan (complexe) noden binnen de leerlingengroep**
34. het inspelen op de drie basisbehoeften van leerlingen: autonomie, verbondenheid, competentie (volgens de zelfdeterminatietheorie voor motivatie)
35. de impact van sociale media op de sociaal-emotionele ontwikkeling en het welbevinden van leerlingen

M.b.t. welbevinden

36. het preventief verhogen van de veerkracht van leerlingen
37. het preventief verhogen van de veerkracht van **(het team van) leraren – met specifieke aandacht voor startende leraren - om krachtiger voor de klas te staan en om aandacht te kunnen geven aan de sociaal-emotionele ontplooiing en het welbevinden van alle leerlingen**
38. manieren om het welbevinden van leerlingen in kaart te brengen
39. **de effecten van goed onderwijs op het welbevinden van leerlingen**

M.b.t. groepsdynamiek en anti-pest

40. groepsdynamica **en de interpersoonlijke relatie tussen leraar en klasgroep**; en daarbij het bevorderen van een positieve groepsdynamiek in de klas om er preventief voor te zorgen dat iedereen erbij hoort en aanvaard wordt in een verbindend klas- en schoolklimaat
41. **het herstellen van relaties na conflict (bijvoorbeeld tussen leraar en leerling en tussen leerlingen onderling)**
42. het aanpakken van (cyber)pestproblematieken
43. het omgaan met controversiële onderwerpen en polarisering in de klas en op school

Onderwijsactoren in Vlaanderen worstelen met de volgende spanningsvelden:

44. Het spanningsveld rond de taak van het onderwijs: focus op kennisverwerving en tegelijkertijd aandacht voor welbevinden. Waar ligt de balans?
45. De focus op onderwijs en lesgeven maar tegelijkertijd sensitief omgaan met (zware) leerlingproblematieken zoals stress, angst, symptomen van trauma, paniekaanvallen, zeer uitdagend gedrag, donkere gedachten, automutilatie ...

Bouwstenen 3 en 4: Alle leerlingen systematisch opvolgen (Bouwsteen 3 in **brede basiszorg**) en een goede **Beeldvorming** voor alle leerlingen die **verhoogde zorg** nodig hebben (Bouwsteen 4 in verhoogde zorg).

Deze bouwstenen vormen de brug tussen brede basiszorg en verhoogde zorg. Ze omvatten het systematisch opvolgen van alle leerlingen in de brede basiszorg en het in kaart brengen van de onderwijsbehoeften van leerlingen in functie van maatregelen binnen de verhoogde zorg (beeldvorming). De kennisnoden en spanningsvelden rond deze bouwstenen worden gebundeld in onderstaande kader:

Onderwijsactoren in Vlaanderen hebben nood aan kennis over:

m.b.t. doelgericht werken

46. het helder formuleren van **concrete** doelen en de impact hiervan op het leren van leerlingen
47. datagestuurd aan de slag te gaan met resultaten uit testen van leerlingen: hoe via data tot een groepsoverzicht komen en vervolgens doelgerichte acties ondernemen op niveau van de school, op niveau van leerlingengroepen en op niveau van specifieke leerlingen om het leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen te stimuleren
48. gebruiksvriendelijke en efficiënte manieren om doelgericht informatie over leerlingen systematisch bij te houden, op te volgen (via het leerlingendossier, zonder te veel extra planlast) en in te zetten, en bij uitbreiding ook mogelijkheden die leerlingen zelf in staat stellen om hun ontwikkeling op te volgen (bijvoorbeeld sjablonen die schoolbreed kunnen geïmplementeerd worden)

m.b.t. onderwijsbehoeften

49. leer- en ontwikkelingsstoornissen, om de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen beter te begrijpen **met als doel het pedagogisch-didactisch handelen hierop af te stemmen**
50. handvatten om **vanuit heldere doelen** de onderwijsbehoeften van leerlingen in kaart te brengen (bijvoorbeeld via effectieve voorbeelden van concrete richtvragen of tools om de onderwijsbehoeften van leerlingen in kaart te brengen)
51. **het versterken van leraren in het monitoren van het leerproces en onderwijsbehoeften van de leerlingen en hierbij het betrekken van expertise van relevante partners zoals leersteuncentra, pedagogisch begeleiders, CLB, welzijnspartners, ...**

Onderwijsactoren in Vlaanderen worstelen met de volgende spanningsvelden:

52. Het systematisch opvolgen van leerlingen door een leraar terwijl leraren eerder een beperkte kennis hebben over het detecteren, diagnosticeren of opvolgen van leerlingen met een (al dan niet) gediagnosticeerde leer- of ontwikkelingsstoornis.

Bouwsteen 5: Redelijke aanpassingen voor leerlingen in verhoogde zorg en de effecten ervan **opvolgen en evalueren**. Binnen de verhoogde zorg wordt samen bekeken welke redelijke en doelgerichte aanpassingen ingevoerd kunnen worden opdat de leerling het gemeenschappelijk curriculum volgt/blijft volgen. Het kan hier bijvoorbeeld gaan over remediëren, differentiëren, compenseren of dispensereren (Prodia, 2024). De kennismoden en spanningsvelden rond deze bouwsteen worden gebundeld in onderstaande kader:

Onderwijsactoren in Vlaanderen hebben nood aan kennis over:

53. effectieve voorbeelden van redelijke aanpassingen (zoals remediërende, differentiërende, compenserende en dispenserende maatregelen) en hoe deze te implementeren in de klas of de school met hoge verwachtingen
54. wanneer welke redelijke aanpassingen nodig zijn (maatregelen zoals remediëren, differentiëren, compenseren, dispensereren) in functie van specifieke ondersteuningsbehoeften (bijvoorbeeld AD(H)D, dyslexie, dyscalculie, taalmoeilijkheden, hoogbegaafdheid...), **ermee rekening houdend dat deze lijstjes niet vast liggen voor elke leerling met een bepaalde problematiek, en steeds dienen afgestemd te worden op maat van elke leerling**
55. het systematisch evalueren van de effectiviteit van redelijke aanpassingen, met als doel een maatregel tijdelijk toe te passen, **bij te sturen of te verankeren**
56. de gevolgen van dispenserende maatregelen voor de evaluatie van leerlingen

Onderwijsactoren in Vlaanderen worstelen met de volgende spanningsvelden:

57. de vraag om redelijke aanpassingen te voorzien voor alle leerlingen die er nood aan hebben in functie van specifieke onderwijsbehoeften en tegelijkertijd de haalbaarheid voor leraren bewaken
58. het nemen van redelijke aanpassingen binnen verhoogde zorg en tegelijkertijd de hoge verwachtingen aanhouden in functie van groei van de leerling
59. redelijke aanpassingen doen voor leerlingen en tegelijkertijd stigmatisering van deze leerlingen vermijden
60. de vrijheid in de regelgeving rond het nemen van redelijke aanpassingen enerzijds en gedragenheid creëren tussen verschillende onderwijsinstanties (scholen, CLB, PBD, leersteuncentra, onderwijsinspectie ...) over de gekozen redelijke aanpassingen anderzijds
61. het vaststellen van veel specifieke onderwijsbehoeften die redelijke aanpassingen vragen waardoor de draagkracht van het schoolteam, **de CLB's en de leersteuncentra belast wordt. Tegelijkertijd zijn er wachtlijsten binnen de externe hulpverlening, waardoor de druk op de scholen, CLB's en leerondersteuners groter wordt.**

Bouwsteen 6: Beleid en visie. Deze bouwsteen omvat het beleid en de visie rond brede basiszorg en verhoogde zorg op schoolniveau. De kennisnoden en spanningsvelden worden weergegeven in onderstaande kader.

Onderwijsactoren in Vlaanderen hebben nood aan kennis over:

62. [het gebruik van het zorgcontinuüm](#)
63. het creëren van een gedragen visie en beleid rond brede basiszorg en verhoogde zorg op schoolniveau
64. het creëren van een gedragen visie over inclusie en diversiteit, waarbij vertrokken wordt van de onderwijsbehoeften van alle leerlingen en de onderwijskwaliteit bewaakt wordt
65. [handelingsgericht werken en het implementeren van een gedragen visie hieromtrent op school](#)
66. [het verzamelen, analyseren en interpreteren van data om een beleid op leerlingenbegeleiding uit te werken op een evidence-informed manier, en dit zowel met schoolinterne data als data die externen aanleveren \(inspectie, CLB, leersteuncentra, ouders en leerlingen\)](#)
67. [de implementatie en het ontwerp van leerlijnen i.f.v. het creëren van een krachtige leeromgeving, via dialoog en duidelijke afspraken in het team](#)
68. het belang en de integratie van de aandacht voor socio-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het beleid op leerlingenbegeleiding op school
69. [hoe leraren werven, behouden en in hun kracht zetten volgens hun studieachtergrond en talenten in tijden van lerarentekort](#)

Onderwijsactoren in Vlaanderen worstelen met de volgende spanningsvelden:

70. [het grote verschil tussen leraren en scholen in wat zij percipiëren als passend binnen de brede basiszorg enerzijds en vanaf wanneer ze de overgang maken naar verhoogde zorg anderzijds](#)
71. het creëren van een gedragen visie [over het omgaan met diversiteit om inclusie te creëren](#) enerzijds en de vragen over de haalbaarheid hiervan, alsook onzekerheid van leraren [om deze visie in praktijk te brengen](#), anderzijds
72. de neiging om curatief in te grijpen in de vorm van verhoogde zorg of uitbreiding van zorg, in plaats van preventief in te zetten op een sterke brede basiszorg
73. onduidelijkheid over het omzetten van de visie en het beleid vanuit de overheid gericht op zorg en inclusief onderwijs naar de praktijk en tegelijkertijd de verwachting naar schoolleiders en -teams toe om op één lijn te staan hierrond

Bouwsteen 7: Professionalisering en ondersteuning voor schoolteams

In functie van het implementeren van een kwalitatieve goede BBZ en VZ dienen schoolactoren de nodige professionalisering en ondersteuning te krijgen. In het vragenlijstonderzoek (onderzoeksfase 2) werd reeds bevraagd op welke manieren deelnemers kennis opdoen en wat hun kennisnoden zijn rond BBZ en VZ. Ook in deze Delphistudie gingen we verder in op de kennisnoden rond diverse thema's binnen BBZ en VZ. Op die manier komt deze bouwsteen over professionalisering op metaniveau aan bod in alle bouwstenen in dit overzicht van kennisnoden

en spanningsvelden. Daarom is er geen apart kader over de kennisnoden en spanningsvelden rond deze bouwsteen.

Bouwsteen 8: Samenwerking tussen actoren

Deze bouwsteen omvat samenwerking tussen verschillende onderwijsactoren om brede basiszorg en verhoogde zorg te realiseren. Onderstaande kader bundelt de kennisnoden en spanningsvelden rond deze bouwsteen.

Onderwijsactoren in Vlaanderen hebben nood aan kennis over:

74. relevante onderwijspartners en -projecten die leerlingen i.f.v. brede basiszorg en verhoogde zorg mee kunnen ondersteunen.
75. manieren om structureel aan (interne) professionalisering te doen [via samenwerking en delen van kennis en goede voorbeelden](#)
76. manieren waarop de huidige samenwerking tussen scholen en CLB's, tussen scholen gewoon en buitengewoon onderwijs, en met alle betrokken partners rond een leerling, kan geoptimaliseerd worden of manieren waarop een nieuwe samenwerking kan geïnitieerd worden. Belangrijk hierbij is aandacht voor randvoorwaarden zoals een gemeenschappelijke taal, tijd en ruimte voor overleg, kennis van effectieve praktijken...

Onderwijsactoren in Vlaanderen worstelen met een spanningsveld wat betreft:

77. onduidelijkheden over de grenzen tussen brede basiszorg, verhoogde zorg en uitbreiding van zorg en tegelijkertijd een onduidelijke rolverdeling binnen het verlenen van brede basiszorg en verhoogde zorg aan leerlingen. Daardoor ontstaat onduidelijkheid over het doorverwijzen naar de juiste hulp, het betrekken van relevante betrokkenen en het delen van informatie tussen de relevante betrokkenen. Waar begint en eindigt de verantwoordelijkheid van de leraar binnen de brede basiszorg en verhoogde zorg? Welke actoren kunnen leraren hierbij ondersteunen? Vanaf wanneer kunnen anderen zoals het CLB of leerondersteuners betrokken worden?
78. de aanvraag voor leerondersteuning op niveau van de individuele leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften [wanneer brede basiszorg en verhoogde zorg niet voldoende is en de daarbij horende verwachting van leraren dat de ondersteuner rechtstreeks met de leerling werkt enerzijds en de verwachting van een ondersteuner om leraren en schoolteams te ondersteunen in het werken met de leerling \(en dus eerder onrechtstreeks met de leerling te werken\) anderzijds](#)

Bouwsteen 9: Risico- en beschermende factoren

Bouwsteen 9 werd niet afzonderlijk opgenomen in het vragenlijstonderzoek of in de Delphistudie omdat deze bouwsteen zowel in de fase van BBZ als in de fase van VZ terugkomt in alle andere bouwstenen. Zo kunnen leraren en schoolteams risicofactoren verminderen en beschermende factoren versterken door bijvoorbeeld een krachtige leeromgeving te creëren (BBZ) of redelijke aanpassingen te nemen (VZ).

Bijlage 5: Koppeling kennisnoden aan kennishiaten

De tabel opgenomen in deze bijlage koppelt de kennisnoden met de Vlaamse onderwijspraktijk rond BBZ en VZ aan de kennishiaten uit de literatuur.

Belangrijke punten bij de tabel

- In deze tabel vinden jullie de kennishiaten gerelateerd aan bouwsteen 1 ‘krachtige leeromgeving’, bouwsteen 2 ‘de socio-emotionele ontplooiing en het welbevinden’, bouwsteen 3 ‘systematische opvolging’, bouwsteen 4 ‘beeldvorming’, bouwsteen 5 ‘redelijke aanpassingen’, bouwsteen 6 ‘beleid en visie’ en bouwsteen 8 ‘samenwerking tussen actoren’. De kennisnoden rond bouwsteen 7 ‘professionalisering en ondersteuning’ en bouwsteen 9 ‘risico- en beschermende factoren’ werden niet specifiek bevraagd in de Delphi studie, omdat ze indirect aan bod komen in andere bouwstenen.
- Legende bij het kleurensysteem in de tabel
 - Groen: aan deze kennisnood komt de literatuur (zoals doorgenomen binnen dit project) voldoende tegemoet
 - Oranje: aan deze kennisnood komt de literatuur (zoals doorgenomen binnen dit project) deels tegemoet, vaak is de literatuur te algemeen om een concreet antwoord te geven op de kennisnood
 - Rood: aan deze kennisnood komt de literatuur (zoals doorgenomen binnen dit project) niet tegemoet en zien we als een **kennishiaat**
- Voor kolom 3 ‘de praktijkliteratuur vertrekken we vanuit de aangereikte praktijkliteratuur <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit>; <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports>; <https://www.onderwijskennis.nl/leidraden>; <https://leerpunt.be/toolkit> Wanneer we verwijzen naar de toolkits bij een kennisnood, dan geven we ook info over de grootte van het effect en de evidentie.
- Voor kolom 4 baseren we ons op de resultaten gevonden in onze internationale literatuur. Waar relevant en beschikbaar noteren we ook info over de effectgrootte gevonden bij de internationale literatuur. Voor meer info over de robuustheid en grootte van de evidentie verwijzen we naar paragraaf 1.3.2.
- Opvallende elementen
 - We moeten opmerken dat de kennisnoden specifiek van aard zijn dan de info uit de internationale literatuur. Internationale literatuur geeft achtergrondinformatie of brengt interessante kaders aan.

- Daarnaast zijn de kennisnoden vaak ook specifiek van aard dan de info uit de praktijkliteratuur³⁹.

³⁹ Bv bij de toolkit leren en ontwikkelen bij kleuters, sociaal-emotioneel leren

Hoe kan je dit toepassen in jouw leeromgeving?

Sociaal en emotioneel leren (SEL) is een belangrijk deel van de persoonlijke, sociale en emotionele ontwikkeling, ook bij kleuters. SEL bevat onder andere: verbeteren van het zelfvertrouwen en zelfbewustzijn, omgaan met gevoelens en gedrag en hoe relaties aan te gaan en te onderhouden. Scholen moeten beslissen welke resultaten ze beogen wanneer ze SEL-strategieën inzetten, en rekening houden met:

1. de juiste professionele ontwikkelingskansen voor kleuterleerkrachten om de introductie en toepassing van SEL-strategieën te begeleiden en de waarde ervan uit te leggen aan de collega's.
2. hoe ze sociaal-emotioneel leren integreren in de dagelijkse klaspraktijk, in plaats van het als apart te behandelen.

In bijna alle studies wordt ingezet op de professionele ontwikkeling of opleiding van kleuterleerkrachten. Dit zou een belangrijk element kunnen zijn van de positieve impact van SEL-strategieën.

Tabel Koppeling kennisnoden – kennishiaten:

Bouwsteen en subthema	Kennisnoden: onderwijsactoren in Vlaanderen hebben nood aan kennis over	Antwoorden uit de praktijkliteratuur	Antwoorden uit de internationale systematische review
Bouwsteen 1: Krachtige leeromgeving: Beginsituatie	<p>1. efficiënte manieren om zicht te krijgen op de objectieve beginsituatie van alle leerlingen bij het realiseren van de leerplandoelen en onderwijsdoelen/ontwikkelingsdoelen</p> <p>2. de mate waarin en de manieren waarop leraren discreet en divers-sensitief om moeten (en kunnen) gaan met de leefsituatie van leerlingen (thuissituatie, opvoedingsomstandigheden, financiële omstandigheden, buurt waar ze wonen, netwerk, thuistaal...) bij het in kaart brengen van de beginsituatie</p>	<p>Item 1-2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Special Educational Needs in Mainstream Schools (guidance report EEF), pijler 2 ‘Bouw een voortdurend, holistisch begrip op van uw leerlingen en hun behoeften’ - Differentiatie als sleutel voor gelijke kansen (leidraad NRO), aanbeveling 1 ‘ken en volg je leerlingen’ - stel de onderwijsbehoefte vast door dagelijkse observaties, methode gebonden toetsen en genormeerde instrumenten. - Improving behaviour in schools (guidance report EEF): aanbeveling 1 ‘Ken en begrijp uw leerlingen en hun invloeden’ <ul style="list-style-type: none"> o Het gedrag van leerlingen heeft meerdere invloeden, waarvan sommige leraren rechtstreeks kunnen beheersen. o Het begrijpen van de context van een leerling zal leiden tot 	<p>Item 1-2: /</p>

		effectieve reacties op ongewenst gedrag.	
Bouwsteen 1: Krachtige leeromgeving: Instructie, lesactiviteiten, differentiatie	3. beschermende en risicofactoren en hoe deze te versterken en respectievelijk te beperken (te maken met de leerling, school, thuissituatie en ruimere context)	Item 3: Improving behaviour in schools (Guidance report EEF), aanbeveling 1 ‘Ken en begrijp uw leerlingen en hun invloeden’ <ul style="list-style-type: none"> - Het gedrag van leerlingen heeft meerdere invloeden, waarvan sommige leraren rechtstreeks kunnen beheersen: overzicht van risico- en beschermende factoren. 	Item 3-6, en 8: / Item 7: Finkelstein et al. (2021) en Lindner en Schwab (2020) zoomen op een algemene manier in op gedifferentieerde instructie
	4. constructive alignment: het op elkaar afstemmen van de vooropgestelde doelen (leerplandoelen, onderwijsdoelen/ontwikkelingsdoelen), de leer- en onderwijsactiviteiten en de evaluaties	Item 4, 5 en 8: /	
	5. effectieve werkvormen die alle leerlingen activeren	Item 6: Special Educational Needs in Mainstream Schools (Guidance report EEF), aanbeveling 3 ‘Verzeker dat alle leerlingen toegang hebben tot kwaliteitsvol onderwijs, waarbij goed onderwijs voor leerlingen met specifieke behoeften vaak ook goed onderwijs voor andere leerlingen is’.	
	6. UDL, en meer concreet: op welke manier UDL effectief in de praktijk gebracht kan waardoor er nadien minder behoefte is aan differentiatie op maat	Item 7: toolkit leren en lesgeven: <ul style="list-style-type: none"> - differentiatie tussen klassen (‘setting’ en ‘streaming’ zijn aanpakken waarbij leerlingen van hetzelfde niveau bij elkaar in een groep zitten en samen les krijgen. De evidentie voor differentiatie tussen klassen is zeer beperkt); 	
	7. specifieke handvatten bij gedifferentieerde instructie om enerzijds leerlingen voor wie verlengde instructie niet volstaat, toch de juiste ondersteuning te bieden en anderzijds om cognitief sterk functionerende leerlingen extra uitdaging te bieden		
	8. het evidence-informed selecteren en evalueren van didactisch materiaal (bijvoorbeeld over kijkwijzers om		

uitgewerkte methoden en handleidingen kritisch te bekijken in functie van de vooropgestelde onderwijsdoelen of leerplandoelen)

- extra leertijd (door het langer maken van een schooldag of de schoolkalender aan te passen. De evidentie voor deze aanpak is beperkt);
- individuele instructie (waarbij elke leerling eigen opdrachten en begeleiding krijgt tijdens een deel van de klassikale lestijd. De evidentie voor deze aanpak is beperkt);

Item 7, ifv verlengde instructie: Differentiatie als sleutel voor gelijke kansen (leidraad NRO), aanbeveling 3 'geef leerlingen de tijd via pre-teaching, tutoring en digitale oefenprogramma's'.

**Bouwsteen 1:
Krachtige
leeromgeving:
Klasorganisatie en
klasmanagement**

9. het belang van verbindende relaties met leerlingen en hoe verbindende relaties met leerlingen tot stand brengen
10. variabele groepeeringsvormen van leerlingen en het effect ervan op het leerproces
11. het inbouwen van routines in functie van efficiënt klasmanagement
12. een efficiënte klasorganisatie en klasmanagement met klasgroepen die leraren als moeilijk of uitdagend ervaren omwille van onder meer grote verschillen tussen leerlingen, uitdagend gedrag, negatieve groepsdynamiek, een groot

Item 9:

- Special Educational Needs in Mainstream Schools (Guidance report EEF), pijler 1 'Het creëren van een positieve en ondersteunende omgeving voor alle leerlingen, zonder uitzondering, door positieve relaties te creëren met leerlingen.'
- Differentiatie als sleutel voor gelijke kansen (leidraad NRO), aanbeveling 5 'Zorg voor een stevige basis: veilig pedagogisch klimaat'

Item 10:

Item 9-10 en 13: /

Item 11 en 12: Finkelstein et al. (2021) zoomt op een **algemene** manier in op het belang van klasorganisatie, met aandacht voor routines.

Item 12: Dell'Anne (2021) duidt **algemeen** op het belang van de kwaliteit van het klasmanagement t.v.v. een positieve houding, empathie en sociale cohesie bij leerlingen zonder SOB in een context van inclusief onderwijs. Shen et al. (2024)

aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften...

13. manieren om via preventieve, klas- of schoolbrede maatregelen te zorgen dat er minder redelijke aanpassingen op niveau van verhoogde zorg nodig zijn voor individuele leerlingen

- Special Educational Needs in Mainstream Schools (Guidance report EEF), pijler 3 'Zorg ervoor dat alle leerlingen toegang hebben tot onderwijs van hoge kwaliteit' - o.a. via flexibele groepeeringsvormen
- Differentiatie als sleutel voor gelijke kansen (leidraad NRO), aanbeveling 4 'Werk doelgericht in groepjes'
- Onderwijs vanuit hoge verwachtingen (leidraad NRO), aanbeveling 3 'Werk vanuit hoge verwachtingen' – groepeer flexibel
- toolkit leren en lesgeven: onderwijs in kleine groepen (waarbij een leraar lesgeeft aan een groepje van 2-5 leerlingen; middelgroot effect o.b.v. gematigde evidentie)
- toolkit leren en lesgeven: werken met niveaugroepen (waarbij leerlingen in groepen worden verdeeld met een vergelijkbaar niveau; klein effect o.b.v. zeer beperkte evidentie)

onderzoekt het effect van interventies om agressie bij leerlingen te verminderen.

Item 12: toolkit leren en lesgeven:

- gedragsinterventies (waarbij ongewenst of moeilijk gedrag verminderd wordt;

middelgroot effect o.b.v. beperkte
evidentie)

- kleinere klassen (waarbij het aantal leerlingen per leraar kleiner wordt; klein effect o.b.v. beperkte evidentie)

Item 11, 12 en 13 (i.f.v. moeilijk gedrag): Improving
behaviour in schools (Guidance report EEF):

- aanbeveling 2 'Leg de focus op gewenst gedrag aan naast het beheersen van ongewenst gedrag'
- aanbeveling 3 'Gebruik klassenmanagementstrategieën om goed gedrag in de klas te ondersteunen'
- aanbeveling 4 'Gebruik eenvoudige strategieën als onderdeel van uw reguliere routine i.f.v. het verminderen van ongewenst gedrag'
- aanbeveling 5 'Gebruik gerichte benaderingen om tegemoet te komen aan de behoeften van individuen op uw school met meer uitdagend gedrag'
- aanbeveling 6 'Consistentie in aanpak op schoolniveau is hierbij van belang'

Item 13: Special Educational Needs in Mainstream
Schools (Guidance report EEF), pijler 3 'Zorg ervoor
dat alle leerlingen toegang hebben tot onderwijs van

		hoge kwaliteit' - o.a. via onderwijsstrategieën die flexibel ingezet kunnen worden i.f.v. de noden van alle leerlingen.	
Bouwsteen 1: Krachtige leeromgeving: Evaluatie	<p>14. verschillende vormen van formatieve en summatieve evaluatie, afgestemd op de leerinhouden en leerdoelen</p> <p>15. technieken om tijdens de les op te volgen in welke mate leerlingen de leerstof begrijpen of beheersen, om op basis hiervan differentiërende maatregelen te nemen of de komende lessen verder vorm te geven (formatief handelen)</p> <p>16. methodieken om gedifferentieerd te evalueren</p> <p>17. manieren om leerlingen te leren reflecteren over het eigen leerproces en aan zelfevaluatie te doen</p> <p>18. manieren om artificiële intelligentie in te zetten als hulpbron om een krachtige leeromgeving te creëren (bijvoorbeeld i.f.v. evaluatie of het geven van effectieve feedback)</p>	<p>Item 14 en 17: /</p> <p>Item 15: Differentiatie als sleutel voor gelijke kansen (leidraad NRO), aanbeveling 1 'Ken en volg je leerlingen'</p> <ul style="list-style-type: none"> - Differentiatie begint met het stellen van onderwijsdoelen. Maak daarbij onderscheid tussen basis- en streefdoelen. - Stel de onderwijsbehoefte vast door dagelijkse observaties, methode gebonden toetsen en genormeerde instrumenten - Pas het aanbod aan op het niveau van de leerlingen. Hanteer hierbij een cyclische aanpak. - Formatief handelen is zo'n aanpak, met als strategieën: leerdoelen verhelderen, onderwijsleergesprekken voeren, feedback geven en leerlingen activeren. - Ook Response to Intervention is een cyclische aanpak. Hiermee bepaal je periodiek welke leerlingen basis instructie, extra instructie of instructie op maat krijgen. 	<p>Item 14 en 15: Abd Halim (2024) en Hondrich (2018) et al. onderstrepen in het algemeen het belang van formatieve evaluatie als een krachtig middel om zowel de leerresultaten van leerlingen te verbeteren als hun motivatie te ondersteunen. Het integreren van feedback, het versterken van zelfcompetentie en het bevorderen van wederzijdse verantwoordelijkheid tussen leraren en leerlingen zijn hefboomen voor het succes van formatieve evaluatie.</p> <p>Item 16: /</p> <p>Item 17: Vaiciuniene et al. (2023) richt zich op factoren die in het algemeen zelfgestuurd leren bevorderen of belemmeren. Ondersteunende factoren voor zelfgestuurd leren zijn een stimulerende leeromgeving (met aandacht voor scaffolding, autonomie en feedback), cognitieve en metacognitieve vaardigheden (zoals zelfeffectiviteit, kritisch denken en tijdmanagement) en proactieve</p>

Item 16: Using Digital Technology to Improve Learning (Guidance report EEF), aanbeveling 3 'Technologie biedt manieren om de impact van de leerlingpraktijk te vergroten' - bv via adaptief oefenen

Item 18 (meer algemeen: technologie): Using Digital Technology to Improve Learning (Guidance report EEF), aanbeveling 4 'Technologie kan een rol spelen bij het verbeteren van evaluatie en feedback'

leerhoudingen (zoals samenwerking en zelfreflectie). Belemmerende factoren zijn een hoge werkdruk, negatieve emoties, gebrek aan ondersteuning en een overmatige focus op controle van het zelfgestuurd leren.

Item 18: De Sousa et al. (2021) zoomt op een **algemene manier** in op Learning Analytics of manieren om digitaal gegevens van leerlingen te verzamelen en analyseren i.f.v. de ondersteuning van het leerproces van leerlingen (waarbij men o.a. kan gebruik maken van artificiële intelligentie).

Algemeen (alle items): Abd Halim (2024) en Hondrick (2018) et al. onderstrepen **algemeen** het belang van formatieve evaluatie en feedback als een krachtig middel om zowel de leerresultaten van leerlingen te verbeteren als hun motivatie te ondersteunen.

Item 20: Norwich et al. (2020) onderzoeken wat Lesson Study kan betekenen voor leerlingen met SOB. Binnen een Lesson Study verzamelen leraren feedback van leerlingen op hun les en gebruiken leraren

**Bouwsteen 1:
Krachtige
leeromgeving:
Feedback**

19. het geven van verschillende vormen van effectieve en doelgerichte feedback (feedback, feedforward en feed-up, gefocust op het proces en het product), waarbij leerlingen vanuit verbindende communicatie gemotiveerd worden om aan de slag te gaan met deze feedback in functie van het bereiken van de onderwijsdoelen/ontwikkelingsdoelen
20. het vragen van feedback aan leerlingen en hierover reflecteren in functie van het creëren van een krachtige leeromgeving

Item 19: Teacher feedback to Improve Pupil Learning (Guidance report EEF):

- Aanbeveling 2 'Geef op het juiste moment feedback die erop gericht is het leerproces vooruit te helpen'
- Aanbeveling 3 'Plan hoe leerlingen feedback zullen ontvangen en gebruiken'
- Aanbeveling 4 'Denk goed na over hoe je doelgericht en tijdsefficiënt geschreven feedback kunnen gebruiken'
- Aanbeveling 5 'Denk goed na over hoe je doelgericht verbale feedback kunt gebruiken'

	<p>21. peerfeedback, waarbij leerlingen elkaar constructieve feedback geven en aan de slag gaan met elkaars feedback</p> <p>22. manieren om leerlingen en ouders te informeren over de vooruitgang van een leerling</p>	<p>Item 20: /</p> <p>Item 19 en 21: Toolkit leren en lesgeven: feedback geven aan leerlingen (is informatie geven aan leerlingen over hun prestaties in relatie tot de leerdoelen. Deze feedback kan gericht zijn op het proces of het product. De feedback kan mondeling of schriftelijk worden gegeven, of via toetsing of digitale technologie. De feedback kan worden gegeven door onder andere een leraar, of door klasgenoten; heel groot effect o.b.v. sterke evidentie)⁴⁰</p> <p>Item 22: Working with Parents to Support Children's Learning (Guidance report EEF) zoomt op een algemene manier in op de communicatie met ouders.</p> <p>Item 23:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toolkit leren en lesgeven: metacognitie & zelfregulerend leren, waardoor leerlingen explicieter nadenken over hun leerproces; heel groot effect o.b.v. sterke evidentie - Toolkit leren en ontwikkelen bij kleuters: zelfregulatie bij kleuters waarbij kleuters ondersteuning krijgen in hun vermogen om hun eigen gedrag en aspecten van hun leerproces te sturen (gerelateerd aan 	<p>deze feedback van leerlingen om hun les te optimaliseren.</p> <p>Item 19, 21-22: /</p>
<p>Bouwsteen 1: Krachtige leeromgeving: Metacognitieve vaardigheden en zelfregulerend leren</p>	<p>23. effectieve didactische methodieken om cognitieve leerstrategieën, zelfregulerende en metacognitieve kennis en vaardigheden aan te leren aan leerlingen tijdens de les, zonder hier een apart vak 'Leren leren' voor in te richten</p> <p>24. een schoolbrede leerlijn voor het stimuleren van zelfregulerende en metacognitieve vaardigheden, afgestemd op de leeftijd en de doelgroep</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Toolkit leren en lesgeven: metacognitie & zelfregulerend leren, waardoor leerlingen explicieter nadenken over hun leerproces; heel groot effect o.b.v. sterke evidentie - Toolkit leren en ontwikkelen bij kleuters: zelfregulatie bij kleuters waarbij kleuters ondersteuning krijgen in hun vermogen om hun eigen gedrag en aspecten van hun leerproces te sturen (gerelateerd aan 	<p>Algemeen (alle items): Vaiciuniene et al. (2023) richt zich op factoren die in het algemeen zelfgestuurd leren bevorderen of belemmeren. Ondersteunende factoren voor zelfgestuurd leren zijn een stimulerende leeromgeving (met aandacht voor scaffolding, autonomie en feedback), cognitieve en metacognitieve vaardigheden (zoals zelfeffectiviteit, kritisch denken en tijdmanagement) en proactieve leerhoudingen (zoals samenwerking en</p>

⁴⁰ In deze publicatie wordt niet ingezoomd op feedback, feedforward en feedup.

(bijvoorbeeld finaliteit in het secundair onderwijs) van leerlingen

25. het stimuleren van de executieve functies (inhibitie, werkgeheugen, cognitieve flexibiliteit) bij leerlingen

EF); middelgroot effect, zeer beperkte evidentie

- Special Educational Needs in Mainstream Schools (Guidance report EEF), pijler 3 'Zorg ervoor dat alle leerlingen toegang hebben tot onderwijs van hoge kwaliteit' - o.a. via cognitieve en metacognitieve strategieën.
- Metacognition and self-regulated learning (Guidance report EEF) (in zijn geheel relevant voor dit item)
- Improving social-emotional learning in primary schools (Guidance report EEF) (in zijn geheel relevant voor dit item)

zelfreflectie). Belemmerende factoren zijn een hoge werkdruk, negatieve emoties, gebrek aan ondersteuning en een overmatige focus op controle van het zelfgestuurd leren.

Item 24: Improving social-emotional learning in primary schools (Guidance report EEF)

- Aanbeveling 3 'plan zorgvuldig het gebruiken van een SEL⁴¹-programma
- Aanbeveling 4: gebruik een SAFE curriculum: sequentieel, actief, gefocust en expliciet.

Item 25: Toolkit leren en ontwikkelen bij kleuters: zelfregulatie bij kleuters waarbij kleuters ondersteuning krijgen in hun vermogen om hun eigen

⁴¹ Sociaal-emotioneel leren

gedrag en aspecten van hun leerproces te sturen (gerelateerd aan EF, maar niet expliciet gemaakt); middelgroot effect, zeer beperkte evidentie

Bouwsteen 2: De sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden: sociaal-emotionele ontplooiing

- 26. het evidence-informed stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen via emotieregulatie en empathie en met aandacht voor de diversiteit aan (complexe) noden binnen de leerlingengroep
- 27. het inspelen op de drie basisbehoeften van leerlingen: autonomie, verbondenheid, competentie (volgens de zelfdeterminatietheorie voor motivatie)
- 28. de impact van sociale media op de sociaal-emotionele ontwikkeling en het welbevinden van leerlingen

Item 26:

- Toolkit leren en lesgeven: sociaal-emotioneel leren (i.f.v. de besluitvormingsvaardigheden van leerlingen, het verbeteren van hun interactie met anderen en het beheersen van hun emoties; middelgroot effect, zeer beperkte evidentie)
- Toolkit leren en ontwikkeling bij kleuters: sociaal-emotioneel leren bij kleuters (via sociaal-emotionele leerstrategieën wordt gestreefd naar het verbeteren van het leren en de algemene ontwikkeling van de kleuter door zijn sociaal-emotionele vaardigheden te verbeteren; middelgroot effect, zeer beperkte evidentie)
- Improving social-emotional learning in primary schools (Guidance report EEF) (in zijn geheel relevant voor dit item)

Item 27-29:/

Item 26:

- Fernandez-Villardón et al. (2020) onderzoekt de effecten van interactieve onderwijsinterventies op de sociale ontwikkeling van leerlingen met SOB (o.a. i.f.v. sociale participatie en sociale vaardigheden).
- Hassani et al. (2021) duidt aan dat interventies gericht op het sociaal-emotioneel leren voor leerlingen met SOB (bv mindfulness-based aanpakken, speltherapie) positieve effecten kunnen hebben op belangrijke sociaal-emotionele vaardigheden zoals zelfbewustzijn, emotieregulatie en sociale vaardigheden (bv empathie) (range $d = -.21-4.63$).
- Slaten et al. (2024) duidt aan dat school counselors een positief effect kunnen hebben

op o.a. de socio-emotionele vaardigheden en het welzijn van leerlingen (door bv training te geven op het ontwikkelen van empathie, emotieregulatie...)

- Dell'Anna (2021) en Fernandez-Villardón (2020) et al. wijzen specifiek op het positief effect van inclusief onderwijs op de empathie van leerlingen zonder SOB.

Item 26 en 27: Fernandez-Villardón et al. (2020) onderzoekt de effecten van interactieve onderwijsinterventies op de sociale ontwikkeling van leerlingen met SOB (o.a. i.f.v. emotieregulatie en het gevoel van verbondenheid)

Item 27: Meuser et al. (2023) analyseert bestaande interventies om de participatie van kinderen met SOB in het regulier onderwijs te bevorderen. Meuser en collega's pleiten voor meer systemische, holistische interventies die de volledige leeromgeving aanpassen om inclusie en participatie te bevorderen.

			Item 28: /
Bouwsteen 2: De sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden: Welbevinden	<p>29. het preventief verhogen van de veerkracht van leerlingen</p> <p>30. het preventief verhogen van de veerkracht van (het team van) leraren – met specifieke aandacht voor startende leraren - om krachtiger voor de klas staan en om aandacht te kunnen te kunnen geven aan de sociaal-emotionele ontplooiing en het welbevinden van alle leerlingen</p> <p>31. manieren om het welbevinden van leerlingen in kaart te brengen</p> <p>32. de effecten van goed onderwijs op het welbevinden van leerlingen</p>	Item 29-32: /	Item 29-32: /
Bouwsteen 2: De sociaal-emotionele ontplooiing en welbevinden: groepsdynamiek en anti-pest	<p>33. groepsdynamica en de interpersoonlijke relatie tussen leraar en klasgroep; en daarbij het bevorderen van een positieve groepsdynamiek in de klas om er preventief voor te zorgen dat iedereen erbij hoort en aanvaard wordt in een verbindend klas- en schoolklimaat</p> <p>34. het herstellen van relaties na conflict (bijvoorbeeld tussen leraar en leerling en tussen leerlingen onderling)</p> <p>35. het aanpakken van (cyber)pestproblematieken</p>	<p>Item 33 en 34: Improving behaviour in schools (Guidance report EEF), aanbeveling 1 ‘Ken en begrijp uw leerlingen en hun invloeden’ – Elke leerling moet een ondersteunende relatie hebben met een lid van het schoolpersoneel, bv via de establish-maintain-restore methode</p> <p>Item 33: Onderwijs vanuit hoge verwachtingen (leidraad NRO), aanbeveling 5 ‘Werk vanuit hoge verwachtingen’ – zorg voor een positief klasklimaat</p> <p>Item 35-36: /</p>	Item 33: Fernandez-Villardón et al. (2020) onderzoekt de effecten van interactieve onderwijsinterventies op de sociale ontwikkeling van leerlingen met SOB (o.a. i.f.v. sociale participatie en sociale vaardigheden). Shen et al. (2024) onderzoekt programma’s die zich richten op het verminderen van agressief gedrag op school (o.a. preventieve programma’s op klasniveau met als doel om de relaties in de klas te versterken en een positieve klaskultuur te creëren die agressie afkeurt)

36. het omgaan met controversiële onderwerpen en polarisering in de klas en op school

Item 33 en 35:

- Badger (2024) en Hassani (2022) et al. zoomen in op manieren om het pesten van leerlingen die meer kans hebben om uitgesloten te worden te voorkomen en aan te pakken.
- Finkelstein (2021) en Lindner (2020) et al. zoomt op een **algemene** manier in op het belang van gedragsmatige en emotionele ondersteuning een ondersteunend klasklimaat.

Bouwstenen 3 en 4: het systematisch opvolgen van alle leerlingen (BBZ) en goede beeldvorming voor alle leerlingen die VZ nodig hebben: doelgericht werken

37. het helder formuleren van concrete doelen en de impact hiervan op het leren van leerlingen
38. datagestuurd aan de slag te gaan met resultaten uit testen van leerlingen: hoe via data tot een groepsoverzicht komen en vervolgens doelgerichte acties ondernemen op niveau van de school, op niveau van leerlingengroepen en op niveau van specifieke leerlingen om het

Item 37: Onderwijs vanuit hoge verwachtingen (leidraad NRO), pijler 4 'Stel heldere leerdoelen' - Werken vanuit leerdoelen in combinatie met goede feedback geeft ook leerlingen die lager presteren meer controle en autonomie over hun leren.

Item 38: /

Item 39: Special Educational Needs in Mainstream Schools (Guidance report EEF), pijler 2 'Bouw een

Item 34 en 36: /

Item 37: /

Item 38 en 39: De Sousa et al. (2021) focust zich op het gebruik en de toepassing van Learning Analytics. Het artikel duidt op manieren waarop Learning Analytics gebruikt kunnen worden en duidt op enige effectiviteit ervan.

leer- en ontwikkelingsproces van leerlingen te stimuleren

39. gebruiksvriendelijke en efficiënte manieren om doelgericht informatie over leerlingen systematisch bij te houden, op te volgen (via het leerlingendossier, zonder te veel extra planlast) en in te zetten, en bij uitbreiding ook mogelijkheden die leerlingen zelf in staat stellen om hun ontwikkeling op te volgen (bijvoorbeeld sjablonen die schoolbreed kunnen geïmplementeerd worden)

Bouwstenen 3 en 4: het systematisch opvolgen van alle leerlingen (BBZ) en goede beeldvorming voor alle leerlingen die VZ nodig hebben: onderwijsbehoeften

40. leer- en ontwikkelingsstoornissen, om de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen beter te begrijpen met als doel het pedagogisch-didactisch handelen hierop af te stemmen

41. handvatten om vanuit heldere doelen de onderwijsbehoeften van leerlingen in kaart te brengen (bijvoorbeeld via effectieve voorbeelden van concrete richtvragen of tools om de onderwijsbehoeften van leerlingen in kaart te brengen)

42. het versterken van leraren in het monitoren van het leerproces en onderwijsbehoeften van de leerlingen en hierbij het betrekken van expertise van

voortdurend, holistisch begrip op van uw leerlingen en hun behoeften'

Item 40, 41 en 42: Special Educational Needs in Mainstream Schools (Guidance report EEF), pijler 2 'Bouw voortdurend aan een holistisch begrip van de onderwijsbehoeften van je leerlingen'. M.b.t. item 40 stelt dit rapport dat het belangrijk is om te erkennen dat er zoveel te weten valt over SOB, dat het onredelijk is om van leraren te verwachten dat ze experts worden in elk aspect van zo'n breed en gevarieerd vakgebied. De nadruk zou in plaats daarvan moeten liggen op het aanleren van de vaardigheden die nodig zijn om leerlingen en hun ondersteuningsbehoeften te begrijpen, op het verkrijgen van het vertrouwen om beslissingen te nemen op basis van observaties en ervaringen, en op het weten wanneer gespecialiseerde ondersteuning moet worden gezocht. Het is beter om te denken in termen van

Item 39: Finkelstein (2021) en Lindner (2020) et al. zoomt op een **algemene** manier in op het bepalen van de voortgang van leerlingen.

Item 40: /

Item 41: Norwich et al. (2020) duidt aan dat Lesson Study, een methode waarbij leraren in team aan zelfprofessionalisering doen, de kennis en vaardigheden van leerkrachten vergroot in het afstemmen van onderwijs op de diverse behoeften van leerlingen. De effecten op leerlinguitkomsten zijn beperkt, maar worden vooral indirect waargenomen door beter afgestemde lessen en verhoogde betrokkenheid bij casusleerlingen.

Item 42: Finkelstein (2021) en Lindner (2020) et al. zomen op een **algemene**

	relevante partners zoals leersteuncentra, pedagogisch begeleiders, CLB, welzijnspartners, ...	<p>ondersteuningsbehoeften, eerder dan in termen van stoornissen.</p> <p>Item 41-42: Differentiatie als sleutel voor gelijke kansen (leidraad NRO), pijler 1 'ken en volg je leerlingen' - bepaal wat de leerling nodig heeft door dagelijkse observaties, voortgangstoetsen en genormeerde instrumenten</p>	manier in op het belang van samenwerking en teamwork (i.t.v. samenwerking tussen leraren, met specialisten, ouders en andere professionals) om beter in te spelen op de behoeften van leerlingen.
Bouwsteen 5: Redelijke aanpassingen	<p>43. effectieve voorbeelden van redelijke aanpassingen (zoals remediërende, differentiërende, compenserende en dispenserende maatregelen) en hoe deze te implementeren in de klas of de school met hoge verwachtingen</p> <p>44. wanneer welke redelijke aanpassingen nodig zijn (maatregelen zoals remediëren, differentiëren, compenseren, dispensereren) in functie van specifieke ondersteuningsbehoeften, ermee rekening houdend dat deze lijstjes niet vast liggen voor elke leerling met een bepaalde problematiek, en steeds dienen afgestemd te worden op maat van elke leerling</p> <p>45. het systematisch evalueren van de effectiviteit van redelijke aanpassingen, met als doel een maatregel tijdelijk toe te passen, bij te sturen of te verankeren</p>	<p>Item 43: enkele bronnen geven voorbeelden van redelijke aanpassingen en hoe deze toe te passen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Special Educational Needs in Mainstream Schools (Guidance report EEF), pijler 4 'Vul onderwijs van hoge kwaliteit aan met zorgvuldig geselecteerde interventies in kleine groepen en één-op-één' - Differentiatie als sleutel voor gelijke kansen (leidraad NRO), aanbeveling 3 'Geef leerlingen de tijd via pre-teaching, tutoring en digitale oefenprogramma's' - Onderwijs vanuit hoge verwachtingen (leidraad NRO), aanbeveling 3 'Werk vanuit hoge verwachtingen, groepeer flexibel'. <p>Item 43: enkele bronnen gaan in op het werk van onderwijsassistenten als redelijke aanpassing</p>	Items 43-46: /

46. de gevolgen van dispenserende maatregelen voor de evaluatie van leerlingen

- Toolkit leren en lesgeven: onderwijsassistenten en instructeurs (die leraren algemene ondersteuning bieden in de klas of om gerichte activiteiten aan te bieden (eventueel buiten de klas), middelgroot effect, redelijke sterke evidentie).
- Making Best Use of Teaching Assistants (Guidance report EEF), pijler 5 ‘Gebruik onderwijsassistenten om kwaliteitsvolle één-op-één- en kleine groepsondersteuning te bieden met behulp van gestructureerde interventies’

Item 45: Special Educational Needs in Mainstream Schools (Guidance report EEF), pijler 2 ‘Bouw voortdurend aan een holistisch begrip van de onderwijsbehoeften van je leerlingen’

Item 44 en 46: /

Item 47, 51-54: /

Item 48, 49 en 50: A School’s Guide to Implementation (Guidance report EEF): geeft handvaten om de impact van nieuwe praktijken te te maximaliseren. Daarnaast kunnen enkele

Bij meerdere studies wordt het in het algemeen belang van een whole school approach aangeraden:

- Badger et al. (2024): om pesten tegen te gaan
- Meuser et al. (2023): om de participatie van leerlingen met

Bouwsteen 6: Beleid en visie

- 47. het gebruik van het zorgcontinuüm
- 48. het creëren van een gedragen visie en beleid rond brede basiszorg en verhoogde zorg op schoolniveau
- 49. het creëren van een gedragen visie over inclusie en diversiteit, waarbij vertrokken wordt van de

	<p>onderwijsbehoefte van alle leerlingen en de onderwijskwaliteit bewaakt wordt</p> <p>50. handelingsgericht werken en het implementeren van een gedragen visie hieromtrent op school.</p> <p>51. het verzamelen, analyseren en interpreteren van data om een beleid op leerlingenbegeleiding uit te werken op een evidence-informed manier, en dit zowel met schoolinterne data als data die externen aanleveren (inspectie, CLB, leersteuncentra, ouders en leerlingen..)</p> <p>52. de implementatie en het ontwerp van leerlijnen i.f.v. het creëren van een krachtige leeromgeving, via dialoog en duidelijke afspraken in het team</p> <p>53. het belang en de integratie van de aandacht voor socio-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het beleid op leerlingenbegeleiding op school</p> <p>54. hoe leraren werven, behouden en in hun kracht zetten volgens hun studieachtergrond en talenten in tijden van lerarentekort</p>	<p>praktijkpublicaties inspireren om een beleid omtrent een bepaald onderwerp uit te werken:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teacher feedback to Improve Pupil Learning (Guidance report EEF), aanbeveling 6 ‘Ontwerp een beleid op school rond het geven van feedback gebaseerd op de principes van effectieve feedback’ kan inspireren om een beleid omtrent een bepaald onderwerp uit te werken. - Improving social-emotional learning in primary schools (Guidance report EEF), aanbeveling 5 ‘Versterk vaardigheden voor sociaal-emotioneel leren (SEL) door een gedeelde schoolvisie en activiteiten’ en aanbeveling 6 ‘Plan, ondersteun en monitor de implementatie van SEL interventies 	<p>SOB in het gewoon onderwijs te bevorderen</p> <p>Item 48-49: De Vroey et al. (2015) focust op de ontwikkeling van inclusief secundair onderwijs. 3 thema’s die hierbij van belang zijn, zijn een inclusieve cultuur, een inclusief beleid en inclusieve praktijken. Lindner et al. (2020) duidt op het belang van voldoende middelen en de samenwerking tussen onderwijsprofessionals hiertoe.</p>
<p>Bouwsteen 8: Samenwerking tussen actoren</p>	<p>55. relevante onderwijspartners en -projecten die leerlingen i.f.v. brede basiszorg en verhoogde zorg mee kunnen ondersteunen.</p>	<p>Item 56: Differentiatie als sleutel voor gelijke kansen (leidraad NRO), aanbeveling 5 ‘Zorg voor een stevige basis: professionele leergemeenschap’</p>	<p>Meerdere artikels zoomen in het algemeen in op het belang van samenwerking (alle items):</p>

56. manieren om structureel aan (interne) professionalisering te doen via samenwerking en delen van kennis en goede voorbeelden

57. manieren waarop de huidige samenwerking tussen scholen en CLB's, tussen scholen gewoon en buitengewoon onderwijs, en met alle betrokken partners rond een leerling, kan geoptimaliseerd worden of manieren waarop een nieuwe samenwerking kan geïnitieerd worden. Belangrijk hierbij is aandacht voor randvoorwaarden zoals een gemeenschappelijke taal, tijd en ruimte voor overleg, kennis van effectieve praktijken...

Item 55 en 57: /

- Finkelstein (2021) en Lindner (2020) et al. zoomt op een algemene manier in op het belang van samenwerking en teamwork (i.t.v. samenwerking tussen leraren, met specialisten, ouders en andere professionals) om beter in te spelen op de behoeften van leerlingen.
- Meuser et al. (2023): zien samenwerking tussen leraren en paraprofessionelen als essentieel om de participatie van leerlingen met SOB in het gewoon onderwijs te bevorderen.

Item 56: Iacono (2023), Rytivaara (2024) en Vembye (2024) et al. zoomen in op co-teaching. Deze artikels zijn inconsistent over de impact van co-teaching op de leeruitkomsten van leerlingen.

Item 56 en 57: Norwich et al. (2020) duidt aan dat Lesson Study, een methode waarbij leraren in team aan zelfprofessionalisering doen, de kennis en vaardigheden van

leerkrachten vergroot in het afstemmen van onderwijs op de diverse behoeften van leerlingen. Door samenwerking en reflectie wordt de kloof tussen theorie en praktijk kleiner. Lesson Study bevordert ook de samenwerking tussen leerkrachten van gewoon en buitengewoon onderwijs. De effecten op leerlinguitkomsten zijn beperkt, maar worden vooral indirect waargenomen door beter afgestemde lessen en verhoogde betrokkenheid bij casusleerlingen.

De kennisnoden rond professionalisering en ondersteuning (**bouwsteen 7**) en rond risico- en beschermende factoren (**bouwsteen 9**) werden niet specifiek bevraagd in de Delphi studie, maar komen indirect in de andere bouwstenen aan bod aangezien de kennisnoden en spanningsvelden professionaliseringsnoden en risico- en beschermende factoren bloot leggen.

Meerdere praktijkpublicaties halen het element van professionalisering aan. We staan kort stil bij enkele praktijkpublicaties die expliciet inzoomen op professionalisering: Het guidance report 'Effective professional development' (EEF) benoemt 3 pijlers rond professionalisering: (1) focus op de kenmerken van professionaliseringsmethodieken bij de selectie van een programma, (2) verzeker dat de professionalisering effectief kennis aanbrengt, motiverend is, onderwijstechnieken aanbrengt en praktijkgericht is, (3) implementeer de professionaliseringsprogramma's met zorg, afgestemd op de context en behoeften van de school. De Leidraad 'Werken aan onderwijsverbetering in het voortgezet onderwijs', de leidraad 'Werken aan onderwijsverbetering in het mbo' en de leidraad 'Werken aan onderwijsverbetering in het primair onderwijs' (NRO) ondersteunen scholen in het voortgezet onderwijs, mbo-instellingen en primair onderwijs om zich tot lerende organisaties te ontwikkelen. Een aanbeveling daarbij is om het samen leren in het team te stimuleren.

Meerdere praktijkpublicaties halen benoemen risico- en beschermende factoren. We staan kort stil bij een praktijkpublicatie die expliciet inzoomt op de risico- en beschermende factoren: Het guidance report 'Improving behavior in schools' (EEF) zoomt bij pijler 1 'ken en begrijp je leerlingen en waardoor ze beïnvloed worden' in op risico- en beschermende factoren.