

Wetenschappelijk eindrapport

In het project werd de expliciete keuze gemaakt om geen extra momenten te voorzien om onderzoeksdata te verzamelen. Er werd gekozen voor **kwitatief onderzoek** dat verankerd werd in het gehele project. Op deze manier ging - analyse en bijsturing- hand in hand. Vanuit de wetenschappelijke ondersteuning werden evidence-informed inzichten geïmplementeerd. Dit was reeds aanwezig bij het opzet van het project maar ook bij het opzetten van de lerende netwerken, het opvolgen van de lerende netwerken en de verankering van de inzichten binnen de lerarenopleiding.

1. Beschrijving van het onderzoek

Het onderzoek is **in gekanteld in het versterkingstraject** (= de lerende netwerken waarbij leerkrachten, eventueel beleidsvoerend/ ondersteunend personeel aanwezig was, docenten lerarenopleiders en studenten lerarenopleiding). Er is een sterke opvolging van het proces van de lerende netwerken door analyse van de verslagen, geluidopnames van de lerende netwerken en opvolgmomenten met de coaches.

Het lerend netwerk wordt opgebouwd aan de hand van wetenschappelijke criteria van Mercie (2015)

- Vertrekpunt eigen noden en vragen
- Koppeling inhoudelijke inzichten vanuit onderzoek
- Vertaalslag dagelijkse onderwijspraktijk
- Collectief en actief leren
- Sterke begeleider/ coach met inhoudelijke know how

Om samenwerking te onderzoeken wordt het netwerkdenken ingezet en de netwerkthermometer als instrument (Sanne, 2019).

De inhoud van de boostersessies (de inhoudelijke kaders) is onderbouwd met evidence-informed inzichten.

2. Vertaalslag onderzoekopzet naar de huidige onderwijspraktijk.

Vanuit het onderzoek werd er gezorgd dat het onderzoekopzet zoveel mogelijk aan de evidence- based criteria van Mercie (2015) werd voldaan. Bij de start van het project werd duidelijk dat er een hervertaling nodig was om van het wenselijke naar het haalbare te gaan.

Professionele ontwikkeling werkt inhoudelijk het best als...	
Criteria Mercie (2015)	Vertaalslag huidige onderwijspraktijk
Vertrekpunt van de eigen noden	Het opzet van de intake was een beginanalyse krijgen op het vlak van brede basiszorg en verhoogde zorg, en samenwerking maar ook tot leervragen te komen. Ieder lerend netwerk kwam tot leervragen.
Inhoudelijke inzichten op basis van wetenschappelijke inzichten worden gekoppeld aan de noden	Al van bij de opstart werd duidelijk dat we moesten afstappen van algemene boostersessies maar eerder bekijken welke kaders voor handen waren vanuit de aanwezige netwerken en hier gericht mee aan de slag gaan. Hier maakten we keuzes voor kaders als Universal Design for Learning, Digididactiek, Executieve functies, etc. Op deze manier konden we meer op maat van de noden werken en kwam dit de duurzaamheid en verankering ten goede.
De inhoud en samenhang met eigen doelen, school en breder onderwijsveld	De leervragen werden gekoppeld aan het zorgcontinuüm , op deze manier werd de koppeling ook gemaakt naar het ruimer schoolbeleid en bijhorende partners. Vanuit het project werd de stelling ingenomen 'iedere leraar een zorgleraar', en werd dit gekoppeld aan de competenties van leerkrachten en het referentiekader voor onderwijskwaliteit (ROK). In het tweede projectjaar werd de koppeling ook gemaakt met het Decreet Leersteun. Op deze manier werd het project gelinkt aan het breder onderwijsbeleid en -veld .

Professionele ontwikkeling veronderstelt structureel dat...	
Concrete vertaalslag dagelijkse onderwijspraktijk	Doorheen het project was er veel aandacht voor de handelingsgerichtheid van de aangereikte kaders . Kaders moeten de mogelijkheid bieden om een brug te slaan tussen theorie en praktijk. Daarnaast werd er sterk ingezet op het reflectief aanpassen van de omgeving, materialen, pedagogiek en didactiek van de leerkracht.
Collectief en actief leren	Het lerend karakter werd bekomen door de boostersessies te laten inkantelen in de lerende netwerken . De sessies werden zo ontworpen dat ze vooral een heel reflectief karakter kregen met veel aandacht voor uitwisseling en samen leren.
Uitgebreid traject – gespreid over een voldoende lange periode	Ieder lerend netwerk kwam gespreid over het jaar verschillende keren samen. Gezien de aandacht die nodig was om verbindingen te leggen om een lerend netwerk op te zetten werd er beslist om in het tweede jaar verder te gaan met de bestaande lerende netwerken.
Coach met sterke inhoudelijke knowhow en sterke coachingsvaardigheden	De coaches waren geselecteerd op hun sterke inhoudelijke basis ifv omgaan met diversiteit . Daarnaast beschikten zij over sterke coachende vaardigheden zodat zij het groepsproces konden leiden in een thema- diversiteit- dat soms sterk gepolariseerd is. De maandelijkse uitwisselingsmomenten tussen de coaches (en project coördinator/ wetenschappelijk medewerker) waren gericht op het elkaar hierin te versterken.

Voor de intake werden een aantal instrumenten op punt gezet. Eerst en vooral werd de **netwerkthermometer** aangepast. Dit is een instrument dat ontwikkeld werd vanuit de inzichten van het doctoraatsonderzoek van Sanne (2019) rond kenmerken effectieven netwerken. Een eerste aanpassing gebeurde voor de netwerkthermometer **i.f.v. de onderwijspraktijk**. De netwerkthermometer was ingezet in een proefproject PROZA (Proefproject Ondersteuningsnetwerken Antwerpen), een eenjarig project waar 17 schoolteams hun samenwerking met interne en externe partners op elkaar afstemden. De feedback uit dit project werd geïntegreerd in de uitwerking van de netwerkthermometer. Er werd ook een gepaste leidraad ontwikkeld. Deze materialen zijn terug te vinden op zowel de website van www.diversiteitnetwerk.be en de [Potential website](#).

Daarnaast werd de netwerkthermometer aangepast aan de lerarenopleiding. De stellingen moesten ‘vertaald’ worden zodat ze inzetbaar waren. De aangepaste versie is terug te vinden op de website van www.diversiteitnetwerk.be. Uiteindelijk bleek dat de netwerkthermometer als instrument weinig inzetbaar was in de lerarenopleiding. Lerarenopleiders gaven aan dat ze het niet vanzelfsprekend vonden om deze in te vullen gezien de soms gefragmenteerde

samenwerkingen. Binnen het onderzoek werd daarom beslist om een **begeleide intervisie** (2) en **focusgroepen** (3) op te zetten met lerarenopleiders om op die manier meer zicht te krijgen op de manier van samenwerken en hoe studenten worden voorbereid (zie ook resultaten eerste projectjaar).

Er werd ook een **sjabloon** ontwikkeld om het **intakegesprek** op een gelijkgerichte manier te stroomlijnen tussen de verschillende lerende netwerken.

Bij het vormgeven van de lerende netwerken werd duidelijk dat het projectplan en dus ook het wetenschappelijke luik moest aangepast worden i.f.v. haalbaarheid voor alle verschillende partners. De redenen zijn terug te vinden in onze verantwoording (vraag 8 punt 7, pg 4). De boosterssessies hadden als opzet om zowel inspiratie als uitwisseling te creëren. De keuze werd gemaakt om de **boosterssessies in te kantelen in de lerende netwerken**. Dit had als resultaat dat er tijdens de lerende netwerken ook ruimte werd voorzien om een kader binnen te brengen. De wetenschappelijk medewerker zag erop toe dat dit voldoende evidence-based was.

Na het eerste projectjaar werd de **analyse** van de opvolging van de lerende netwerken teruggekoppeld aan de coaches – gemeenschappelijk én op maat van ieder lerende netwerk. Van daaruit werd ook beslist om het projectluik en wetenschapsluik nauwer te laten samenwerken in het tweede projectjaar.

Om de verankering binnen de lerarenopleiding te ondersteunen werden **dialogotafels** opgezet. Op deze momenten werden de inzichten uit de lerende netwerken vertaald naar de specifieke lerarenopleiding.

Overzicht lerende netwerken

Hieronder staat een overzicht van de lerende netwerken overheen de twee project jaren.

Lerend netwerk	Onderzoeksjaar	Bijeenkomsten	Leervragen
Coach N. (1)	2021-2022 2022-2023	6 sessies (2 docenten, 2 studenten, 4 lkr) Kader PRODIA/ IKCO 6 sessies (2 docent, 2 studenten, 4 lkr) Kader Brede basiszorg Kader Wat werkt in de klas? David Mitchel	<i>“Hoe kunnen we het eigenaarschap van leerlingen ifv hun leerproces vergroten?”</i>
Coach N. (2)	2022-2023	6 sessies (1 docent, 4 studenten, 2 leerkrachten) Kader: Executive functies	<i>“Hoe kunnen we de school dichter bij de ouders brengen?”</i>
Coach B. (3)	2021-2022 2022-2023	5 sessies (zoco, 1docent, 1 student, 1 lkr, zorglkr) Kader: PRODIA, competenties inclusieve leerkracht, DIVA 6 sessies (1docent, 1 student, 1 lkr, zorglkr) Kader: Brede Basiszorg, Wat werkt in de klas? David Mitchel	<i>“Wat is brede basiszorg en wat komt hierbij kijken en wat hoort bij leerkracht?” (eerste jaar)</i> <i>“Hoe kunnen klasroutines de brede basiszorg versteken?” (tweede jaar)</i>
Coach B. (4)	2021-2022	3 Sessies (directie, zoco, 1 docent, 1 student, 1 lkr, 1 zorgleerkracht) Kader: Prodia, Taalbeleid	<i>“Hoe kunnen wij als schoolkinderen met een verschillende thuissituatie/thuistaal snel in beeld brengen en hoe beïnvloedt dit het concrete handelen in de klas.”</i>
Coach B. (5)	2022-2023	5 Sessies (1 docent, 1 student, 2 lkr) Kader: Brede Basiszorg, Vakdidactiek schrijven	<i>“Hoe kunnen we een onderlinge focus op schrijven (over de leerjaren heen) meer stroomlijnen in functie van de brede basiszorg”</i>

Coach L. (6)	2021-2022 2022-2023	6 Sessies_(1 docent, 1 student, 3 zoco's, lkr) Kader: Prodia, competenties inclusieve leerkracht UDL 6 Sessies_(1 docent, 1 student, 2 lkr) <u>Kader: Brede Basiszorg, UDL</u>	<i>“Wat doet een krachtige leerkracht in de brede basiszorg/ verhoogde zorg om een inclusieve leeromgeving te ontwerpen?”</i>
Coach L. (7)	2021-2022	6 Sessies (1 docent, 1 student, 2 lkr) Kader: Prodia, competenties inclusieve leerkracht) (- aangesloten bij netwerk 6)	<i>“Wat doet een krachtige leerkracht in de brede basiszorg/ verhoogde zorg om een inclusieve leeromgeving te ontwerpen?”</i>
Coach L. (8)	2022-2023	6 sessies (1 docent, 1 student, 4 lkr) Kader: Prodia, competenties inclusieve leerkracht, UDL, digitale didactiek	<i>“Wat doet een krachtige leerkracht in de brede basiszorg/ verhoogde zorg om een inclusieve leeromgeving te ontwerpen?”</i> <i>“Hoe kunnen we digitale tools inzetten in de klas om een inclusieve leeromgeving te creëren?”</i>
Coach Z. (9)	2021-2022 2022-2023	6 sessie (1 docent, 1 student, 2 lkr) 3 sessies_(1 docent, 1 student, 2 lkr)	<i>“Hoe kunnen we de zelfstandigheid van de leerlingen optimaliseren”.</i>
Coach Z. (10)	2022-2023	6 sessies (2 docent, 1 student, 2 zoco) Kader, Brede Basiszorg , UDL, digitale didactiek	<i>“Hoe kunnen we digitale tools inzetten in de klas om een inclusieve leeromgeving te creëren?”</i>

Er werden in totaal 14 lerende netwerken georganiseerd. 10 unieke netwerken en 4 netwerken (1), (3), (6), (9) kwamen ook tijdens het tweede onderzoeksjaar samen.

3. Analyse van het eerste projectjaar

We analyseerden in het eerste projectjaar het opzet van de lerende netwerken, de samenwerking, de brede basiszorg en de lerarenopleiding. Op deze manier stuurden we gericht zaken bij voor het tweede projectjaar.

3.1. Lerende netwerken

Het ideaal scenario van **aanwezigheid van de partners** (telkens één lerarenopleider, student en twee leerkrachten) kon niet waargemaakt worden binnen het onderzoeksopzet. Na de intake moesten we concluderen dat bepaalde partners niet aanwezig konden zijn. Vanuit het onderzoek werd bekeken hoe we toch tot een kwaliteitsvol netwerk konden komen. Door voorspelbaarheid in de vorm van een tijdspad en de bijeenkomsten voldoende handelingsgericht te maken trachtten we de participatie te verhogen. Lerend netwerk (1) heeft een zeer wisselende samenstelling gehad maar is wel tot een zekere constante gekomen zodat het lerend netwerk in het tweede jaar werd verdergezet. Lerend netwerk (4) is minder momenten samengekomen gezien de minimale betrokkenheid van de verschillende partners.

Er is al heel wat onderzoek gebeurd naar actieonderzoek (o.a. Ponte, 2012). Hier komt telkens naar voor dat er **ondersteuning** nodig is om tot een **probleemstelling en uiteindelijke leervragen** te komen. Ook binnen de lerende netwerken merkten we dit op. Vooral na de intake waren leervragen te groot en weinig concreet. Vb. *“Hoe kunnen we proactief inspelen op diversiteit in de klas (taal, afkomst, etc.)”* of *“Hoe kunnen we de expertise en ervaring van ieder teamlid/leden van het schoolnetwerk beter benutten en delen met elkaar zodat er een betere verbinding is tussen alle leden”*. Na de eerste intake merkten we op dat het voor de lerarenopleiders moeilijk was om mee na te denken over ‘Hoe’ studenten krachtiger konden opgeleid worden. Zij waren voornamelijk gericht op hun eigen vragen in het omgaan met de diverse instroom van studenten. De volgende leervraag van een docent duidt dit spanningsveld: *“Hoe kunnen we als school ons aanbod optimaliseren zodat meer allochtone studenten de vereiste competenties behalen en hoe leiden we studenten daartoe op”*.

De coaches kregen hier extra ondersteuning vanuit de wetenschappelijke medewerker om tot gerichte leervragen te komen. De input vanuit het GOL(L)D-concept (Van de Putte & De Schauwer, 2018) werd hierin meegegeven. Een leervraag omvat een ‘Hoe-vraag?’ (waardoor het gericht is op de handelingsgerichte praktijk) en de focus moet liggen op het versterken van brede/ verhoogde zorg. Daarnaast stuurden de coaches de gerichtheid van de lerarenopleiders bij zodat de focus gericht was op het handelingsbekwamer maken van de studenten in de brede basiszorg en verhoogde zorg.

3.2. Samenwerking

In het project willen we de netwerkgedachte implementeren. We weten uit onderzoek dat een sterk netwerk bestaat uit **4 parameters** (veel verbindingen, gedeelde verantwoordelijkheid, diversiteit en doelgerichtheid). Deze parameters helpen om het netwerk in kaart te brengen. De **netwerkthermometer** werd afgenomen bij de start van een lerende netwerk. Voor de scholen werd dit ingevuld door de leden die participeerden aan het lerend netwerk (en soms het gehele schoolteam). De responsgraad was voldoende groot om een zicht te krijgen op de samenwerking. De netwerkthermometer werd zeer weinig ingevuld door de lerarenopleiders ook na herhaaldelijke poging om de responsgraad te verhogen. Hierdoor pasten we ons onderzoeksofzet aan en deden we een aantal groepsinterviews met docenten van eenzelfde lerarenopleiding (zie 3.4.).

Een aantal opvallende bevindingen i.f.v. samenwerking:

Een sterk netwerk bestaat uit **vele verbindingen**:

- Alle betrokkenen erkennen de noodzaak om samen te werken. De vele **verbindingen zijn afhankelijk** per quattro, het hangt samen met de **schoolcultuur of de cultuur in de lerarenopleiding**. Er wordt weinig gedeeld in ervaringen en materialen soms vanuit gebrek aan tijd en soms door een gemis aan vertrouwen. We zien vooral bepaalde subgroepen die stevig verbindingen hebben vb. samenwerking parallel collega, samenwerking vakdocenten in de lerarenopleiding. De quattro's waar scholen reeds een traditie van samenwerken hebben, ervaren een vlottere start om samen te werken in de lerende netwerken. In lerend netwerk (9) is er een heel beperkte samenwerkingscultuur. De uitspraak van de meester is daarbij treffend *'Als de wanhoop groot genoeg is laat ik hulp toe, anders doe ik het alleen'*. De coach moet daar sterk gericht zijn op het creëren van een veilig klimaat en het is niet eenvoudig om een leerklimaat te creëren.
- **Gelijkwaardigheid** is belangrijk in de vele verbindingen. In sommige quattro 's wordt dit moeilijk bekomen. We merken dit op door vb. leerkrachten die minder het woord nemen dan de zorgcoördinator. De studenten participeren minder aan de lerende netwerken. Vanuit de individuele contacten met studenten wordt duidelijk dat zij soms een hiërarchie ervaren of zich te weinig ervaren voelen om deel te nemen aan het lerend netwerk.
- De **betrokkenheid ten aanzien van het project** is verschillend bij de participanten (o.a. vanwege de impact van corona (het virus is nog sterk aanwezig), lerarentekort, curriculum hervorming, studenten met flexibele trajecten etc.) en heeft dus een impact op de verbondenheid.

Een sterk netwerk is **niet gecentraliseerd**

- **Een compenserende houding** is overduidelijk aanwezig **rond diversiteit**. De zorgcoördinator/ zorgleerkracht heeft de regie in handen rond dit domein en dit weerspiegelt zich in de netwerkthermometer. Een lage score voor het kenmerk 'centralisatie'. Maar ook tijdens het intakegesprek en de lerende netwerken merken we op dat zorgcoördinatoren meer aan het woord zijn. Tegelijkertijd merken we ook op dat sommige leerkrachten naar hen kijken als 'al wetend'.
- De **compenserende houding** zit ook in de **kijk van de scholen naar de lerarenopleiding**. Leerkrachten verwachten duidelijk antwoorden en handvatten van de lerarenopleiders om in te zetten op de uitdagingen waar zij in hun onderwijspraktijk mee te maken hebben.

Een sterk netwerk is ook een **divers netwerk** naar kennis & ervaring:

- We merken een gerichtheid op naar de zoektocht naar 'het kader'/ DE oplossing, hiervoor wordt er gekeken naar de lerarenopleiders en/of coaches. Scholen positioneren lerarenopleiders als dé expert en sommige lerarenopleiders nemen deze positie ook op. Dit maakt dat er weinig wisselwerking is van ervaringskennis en meer theoretische/ evidence based kaders.
- Tijdens de gesprekken gaat de focus nog snel naar wat er niet is. We merken op dat er weinig inspirerende praktijken gedeeld worden.

Een sterk netwerk werkt **doelgericht**:

- We merken verschillende leervragen op, vb. "Hoe kan ik met deze meertalige klasgroep aan de slag? Hoe kan ik een beter zicht krijgen op de beginsituatie van leerlingen?" Het is voor de coach soms zoeken naar gemeenschappelijkheid om doelgerichtheid te bekomen.
- Bij de lerarenopleiding moesten we ook wel focus binnen brengen om de lerende positie aan te nemen naar hun eigen opleiding – het gaat niet over het diverser maken van de lerarenopleiding, het gaat over het versterken van de toekomstige leraren in de brede basiszorg
- In de lerende netwerken blijft men nog cirkelen rond het bespreken van de huidige situatie. De overslag maken in het SAMEN DOEN gebeurt nog te weinig.
- Er werd niet gewerkt met externe boostersessies maar met ingekantelde boosters, dat wil zeggen dat de kaders onmiddellijk werden ingezet in de lerende netwerken. Deze manier werd positief onthaald omdat het op maat van het netwerk was. De vooropgestelde inhouden van de boosters zijn

ook terug te vinden in de gehanteerde kaders binnen de lerende netwerken. Samenwerking met ouders (inclusieve samenwerkingscultuur), UDL, klasroutines (redelijke aanpassingen), digididactiek.

3.3. Brede basiszorg

- Er wordt reeds gewerkt aan de **brede basiszorg** en leerkrachten zijn daar **bekwaam** in. MAAR – men differentieert in een drietal groepen/ sporen. Deze differentiatie geeft geen antwoord aan de zeer diverse klas. In de lerende netwerken valt het op dat er **categoriserend** wordt gekeken. Kinderen worden onderverdeeld in groepen/ categorieën. Dit brengt met zich mee dat er **stoornisgericht en individugericht** gekeken wordt en weinig vanuit de omgeving. Welke aanpassingen kunnen er in de omgeving gebeuren om een antwoord te geven aan de diversiteit? Er liggen ook verschillende bezorgdheden omtrent het omgaan met meertaligheid. De uitdaging ligt vooral in ‘Hoe werk ik aan de brede basiszorg in een ver doorgedreven differentiatie?’
- In sommige lerende netwerken is men bezig met **andere fases van het zorgcontinuüm**. Fase 2 of Fase 3. Kinderen waar er een grote ondersteuningsnood is en dus ook betrokkenheid van andere externe partners (die niet in het lerend netwerk aanwezig zijn). Het valt op dat er veel verschillende invullingen worden gegeven aan wat brede basiszorg inhoudt.
- Binnen een aantal lerende netwerken gaat er veel aandacht naar het **exploreren van de brede basiszorg** met een grote gerichtheid op de **begrenzing** van de **opdracht van de leerkracht (rolafbakening)**. De acties die men wil ondernemen zijn vaak gericht buiten de klaspraktijk en krijgen een sterke invulling vanuit het zorgbeleid (vb. leerlingdossiers).
- **Diversiteit** wordt soms heel nauw ingevuld – een bepaalde categorie vb. culturele diversiteit, meertaligheid. Diversiteit wordt daarbij eerder als een last aanzien en niet als een verrijking om kwaliteitsvol onderwijs te geven. In het lerend netwerk (6) wordt diversiteit vooral ervaren vanuit het ervaringsgericht werken met kinderen waardoor er verschillen in leerstijlen en tempo zijn. Binnen lerend netwerk (9) heerst er een eerder negatieve kijk naar diversiteit.
- Er worden vooral veel vraagtekens geplaatst bij hoe een **leerkracht terug ontwerper** kan worden van haar/ zijn klaspraktijk.

3.4. Lerarenopleiding

Binnen het onderzoek kregen we het **perspectief van docenten binnen vanuit de lerende netwerken**. Daarnaast hebben we ook nog **interviewgroepen** tussen docenten en interviewgroepen tussen studenten georganiseerd. Dit gaf ons heel wat informatie en input om per hogeschool een groepsinterview te organiseren met verschillende docenten. De samenstelling van de **groepsinterviews** zag er als volgt uit:

Hogeschool 1	lector pedagogische wetenschappen, praktijklector, lector Frans
Hogeschool 2	Pedagoog/ studentencoach, pedagoog/ studentencoach/ studiecoach, praktijklector/ studentencoach/ anker mediawijsheid, lector Nederlands/ studentencoach/ taalbeleidsmedewerker
Hogeschool 3	vakdocent en leergroepbegeleider/ praktijkpedagoge en docent wiskunde/ docente communicatie en Agogische vaardigheden

Voor de analyse van de lerarenopleiding hanteren we **het conceptueel raamwerk van Ponet (2023)**, om te bekijken hoe de lerarenopleiders omgaan met diversiteit. Het opzet van deze opvolging is niet om een globaal en grondig beeld te krijgen (dat is reeds een onderzoek op zich) maar heeft wel als doel om de vertaalslag te maken vanuit wat er geleerd werd tijdens de lerende netwerken naar de lerarenopleiding.

A. Veilige leeromgeving creëren

Docenten zetten in op het creëren van een **veilige leeromgeving door zich gelijkwaardig op te stellen**. Dit wordt voornamelijk bekomen door een positief klimaat te creëren, ruimte te geven voor dialoog en uitwisseling, zich empathisch op te stellen en respectvol te zijn. De grootte van de groepen en modules van korte duur maken het niet altijd eenvoudig om een hechte band te ontwikkelen met studenten. Er wordt in de lerarenopleiding veel aandacht besteed aan de competentie 'de leraar als opvoeder'.

B. Creëren van inclusieve praktijken

Docenten bekomen een inclusieve praktijk door in te spelen op de **individuele noden van studenten** ongeacht hun diversiteitskenmerken vb. verschillende mogelijkheden bieden om hun competenties te tonen.

Door als docent aandacht te hebben voor **growth mindset en procesbegeleiding** van studenten worden ook inclusieve praktijken gecreëerd. Zo ervaren studenten een inclusieve omgeving met elementen uit een brede basiszorg vb. gedifferentieerde instructie geven. Docenten gaan er dan wel vanuit dat de studenten de transfer maken en kunnen inzetten in hun eigen stagepraktijk.

De docenten geven aan dat er **niet echt één kader is rond de brede basiszorg/ verhoogde zorg**. Het komt wel aan bod in verschillende opleidingsonderdelen en tijdens de stage. Het wordt heel gefragmenteerd meegegeven. Wanneer we tijdens de groepsinterviews het kader Brede Basiszorg (Finkelstein, Sharma & Furlonger, 2021) aanbrengen, vinden de docenten het een bruikbaar kader en kunnen het onmiddellijk verbinden met andere kaders en concepten die ze gebruiken (UDL, HGW, etc.). Het valt hen op dat het vooral de extra explicitering is, die de focus legt vb. Organisatie van de klaspraktijk ifv toegankelijkheid. Studenten krijgen input rond organisatie maar dit wordt vaak gelinkt aan het stimuleren van het leerproces en niet zo zeer in functie van toegankelijkheid.

Docenten geven ook aan dat studenten binnen de opleiding **hun samenwerkingscompetenties** kunnen versterken maar in de stage nog te weinig kunnen samenwerken en/of actief in interactie gaan met vb. zorgcoördinator, ouders etc.

C. Denkkaders van studenten uitdagen

Docenten geven aan dat er **veel mogelijkheden zijn om de denkkaders van studenten uit te dagen** (stagebesprekingen, supervisies, modules rond HGW, etc.). Er zijn ook denkkaders die rechtstreeks betrekking hebben op diversiteit en inclusie en zorg. Toch is het **niet evident om dit zeer diepgaand te doen**. De opleiding zit overvol met verschillende inhouden. De druk is hoog om ervoor te zorgen dat studenten alle competenties behalen. Diversiteit is zeker niet meer 1 module maar de docenten zijn ook van mening dat het geen geïntegreerde inhoud is. Diversiteit komt er vaak nog bovenop, het wordt nog te veel als iets extra gezien. De grote groepen studenten maken het ook niet altijd mogelijk om diepgaand te reflecteren en in dialoog te gaan met studenten. Verschillende studies tonen aan dat bepaalde handelingen onbedoelde effecten hebben; daarom is het belangrijk dat studenten zich daar tijdig van bewust zijn en zo hun handelen kunnen aanpassen.

D. Denkkaders van docenten uitdagen

De meeste docenten zijn **zeer reflectief naar hun eigen handelen**. Ze gaan heel bewust om met de relatie die ze opbouwen en de manier van lesgeven. Er is **weinig tot geen nood aan professionalisering** rond diversiteit en inclusie. De grote uitdaging zit voor docenten hoe zij omgaan met de grote diversiteit aan studenten en het behalen van de kwalificatie van een lerarenopleiding. Ze voelen zich onzeker in het omgaan met de diversiteit. Ze worstelen met hun rol als 'gatekeeper' en toch diverse leraren in het werkveld sturen.

Sommige docenten – vaak met ervaring in de onderwijspraktijk vb. lesgeven in Brusselse context- staan stil bij hun eigen (geprivilegieerde) positie. Docenten geven aan dat er nog een grote variëteit in denken is tussen de docenten onderling – het tekort aan tijd en ruimte wordt hier als reden gezien waarom afstemming moeilijk is. Een positieve waarderende kijk op diversiteit is niet bij elke docent aanwezig. Diversiteit wordt nog vaak gelinkt aan ‘moeilijk’ en ‘lastig’.

E. Inclusieve didactiek en leermaterialen integreren

Bij één hogeschool leren ze hun studenten om te gaan met diversiteit door bewuste keuzes te maken in leer materiaal (bijvoorbeeld voorleesboeken waar diversiteit duidelijk gerepresenteerd wordt). Bij alle drie de opleidingen lijkt er nog een **kloof te zijn tussen theorie en praktijk**. Er worden verschillende kaders meegegeven die inzicht kunnen bieden maar eenmaal in de praktijk geven studenten aan dat ze weinig hebben om op terug te vallen. De docenten erkennen dit.

F. Rolmodel zijn

Alle docenten geven aan dat ze zelf heel erg **rolmodel zijn**. Ze streven in hun eigen opleiding naar inclusief onderwijs door concrete aanpassingen te doen zoals extra examentijd. Door het goede voorbeeld te stellen, hopen ze hun studenten te versterken als toekomstige inclusieve leerkrachten. Het is echter onduidelijk of ze naar de studenten voldoende expliciteren (thinking aloud/ metacognitie) waarom bepaalde acties leiden tot sterker inclusief onderwijs. **Rolmodel zijn leidt niet zomaar tot transfer**.

De docenten geven aan dat zowel het lerarenteam als studentenpopulatie weinig divers zijn. De docenten van een opleiding stellen zich ook kritisch op en vinden dat ze nog te veel ‘de gemiddelde student’ voor ogen hebben. De opleidingen geven dus zelf niet altijd het ‘goede’ voorbeeld.

G. Diversiteitsresponsiviteit in de maatschappij stimuleren

De docenten delen de visie dat het **belangrijk** is dat ze hun studenten leren omgaan met diversiteit in het onderwijs omdat diversiteit steeds zichtbaarder wordt in de samenleving. Ze zien dit als hun opdracht. Door hier aandacht voor te hebben in de opleiding, hopen ze studenten te versterken tot inclusieve leerkrachten. Opvallend is dat ze elk vertrekken vanuit een **brede definitie van diversiteit**. Wanneer we dieper in gesprek gaan valt het wel op dat docenten soms vervallen op 1 categorie van diversiteit namelijk culturele en etnische verschillen. Hoe ze daarrond willen werken of welke accenten ze leggen is verschillend. Zo is er een opleiding die waakzaam wil zijn om niet te vervallen in de integratiegedachte i.p.v. inclusie. Hoe ze dit dan verwezenlijken kan weinig concreet gemaakt worden. Diversiteit wordt in de gesprekken weinig gekoppeld aan gelijke kansen, ongelijke startpositie. De vraag stelt zich of docenten de rol van ‘change agent’ voldoende opnemen en/of benoemen naar de studenten.

4. Bijsturing na het eerste projectjaar

Op de verschillende domeinen werden bijsturingen/ interventies gedaan vanuit de inzichten eerste onderzoeksjaar:

- **Lerende netwerken/ Samenwerkingen:**

- Gezien de tijd die nodig was om te verbinden beslisten we om de lerend netwerken (1), (3), (6) en (9) **een tweede jaar** te laten doorgaan. We trachtten de betrokkenheid te vergroten door een duidelijk planning mee te geven en expliciet engagement te vragen van de verschillende partners.
- Lerende netwerken die een tweede jaar werden opgezet, kregen een terugkoppeling mee vanuit de analyse van de procesbegeleiding.



- De coaches besteden extra aandacht om de **compenserende houding tegen te gaan**. Er wordt ingezet op gelijkwaardigheid van alle partijen en grotere betrokkenheid van studenten.
- Sterkere focus op **uitwisselen inspirerende partijtjen** binnen de lerende netwerken
- Sterke **samenwerking tussen coaches, projectcoördinator en wetenschappelijk medewerker** om het proces van nabij te kunnen volgen met voldoende aandacht voor verankering van effecten in lerende netwerken en lerarenopleidingen.
- Sterkere **doelgerichtheid en actiegerichtheid** door het centraal stellen van het kader **Brede Basiszorg en gerichtheid op materialisatie**. Het kader/ raamwerk moet er ook voor zorgen dat er concrete acties werden opgezet in functie van het versterken van de onderwijskwaliteit, het onderwijs toegankelijk maken voor zoveel mogelijk leerlingen. In de lerende netwerken werd stilgestaan bij hoe er een uitkomst kon zijn (materialisatie) dat ook inzetbaar is in andere lerende netwerken en de lerarenopleiding.

- **Kader brede basiszorg:**

- Vanuit de vaststelling dat er geen gemeenschappelijk kader Brede Basiszorg aanwezig was, gingen we op zoek naar een **passend raamwerk** binnen de Vlaamse context. We maakten een bewerking van Finkelstein, Sharma & Furlonger (2021) *The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis*.



- Vanuit de wetenschappelijk medewerkers, coaches, betrokken leerkrachten en docenten in de lerende netwerken werd **per onderdeel van het raamwerk een concretisering** uitgewerkt. Op deze manier staat het handelen van de leerkracht heel centraal.
 - De klasleerkracht krijgt binnen dit kader een eerstelijnsrol. Hij kan een laagdrempelige rol spelen in de zorg voor leerlingen. De klasleerkracht staat het dichtst bij de leerlingen en komt het meest met hen in contact. Door kwaliteitsvoller in te zetten op de relatie kan een positief klasklimaat gerealiseerd worden waar aandacht is voor ex- en inclusie. Zorg gaat namelijk niet gewoon over het kind, zorg houdt voor een groot deel al de relatie in tussen leerkracht en leerling. Een warme relatie is een belangrijk onderdeel om zorg te kunnen verlenen. De manier waarop de leerkracht de klas organiseert kan er toe leiden dat meer leerlingen betrokken zijn en kunnen aanhaken aan het leerproces. Het gaat over het creëren van een toegankelijke klasomgeving. Om in te spelen op de verschillen zal de leerkracht de instructie differentiëren waarbij de leerling als een actieve participant van het leerproces wordt gezien. Cruciaal hierbij is differentiatie in evaluatie en goede opvolging. Brede basiszorg gaat ook verder dan de individuele inspanningen van de klasleerkracht. Het gaat over verbindend samenwerken met andere betrokkenen zoals collega's, ouders, leerlingen en externen. En dit alles binnen een ondersteunende werkomgeving.
- Dit kader werd ingezet om de **professionele kijk te versterken** van alle betrokkenen. Het kader geeft de mogelijkheid om zaken op te merken, en hierover in dialoog te gaan. Dit samen met andere doen versterkt de reflectie.

- **Lerarenopleiding:**

- Inzetten op een grotere betrokkenheid van studenten in de lerende netwerken
- Organiseren samenkost opleidingshoofden met als doel 'duurzaamheid en verankering resultaten van het project/ lerende netwerken'
- Organiseren van dialoogtafels met als opzet 'een duurzame inkanteling van de resultaten van het project/ lerende netwerken'. We hanteren het kader Brede Basiszorg en de materialisatie van de lerende netwerken. Op deze manier is er gerichtheid op 'HOE' leiden we studenten op in de brede basiszorg.

5. Analyse van het tweede projectjaar

5.1. Lerende netwerken

De samenwerkingen verliepen over het algemeen in het tweede projectjaar **vlotter**. Verschillende zaken waren hier de oorzaak van: gerichte en concrete afstemming bij de start, reeds vertrouwd zijn met elkaar, inzetten kader Brede Basiszorg. De meerwaarde is dat de focus op het samen leren ligt en met een gemeenschappelijk thema (het kader Brede Basiszorg) waar men zowel de studenten in de opleiding als leerkrachten sterker in wil maken.

In één lerend netwerk (8) was de docent weinig aanwezig tijdens de lerende netwerken. Er was wel uitwisseling tussen lerend netwerk (8) en lerend netwerk (10) omdat zij rond dezelfde leervraag werkten. Het thema 'digididactiek' werd als een externe boostersessie gegeven. Hierdoor kon de inhoud wel inkantelen in de verschillende lerarenopleidingen. Doorheen het project bleef het zoeken naar hoe de leerkracht ruimte kon krijgen. Het is niet evident om samenwerking te bekomen als de leerkracht niet vrij geroosterd kan worden.

Tijdens de sessies was er een **sterke waardering** voor verschillende contexten. Het blijft wel belangrijk om als coach de constructiviteit te bewaken: we willen niet blijven hangen in wat ons verdeelt. Het kader Brede Basiszorg was helpend om de doelgerichtheid en actiegerichtheid te bekomen.

Algemeen kunnen we stellen dat de samenwerkingen tussen lerarenopleiding en basisscholen nog **sterker kunnen in het 'samen leren'**. Het hangt soms af van een individuele docent/leerkracht/aanvangsbegeleider/directie op een school of dit uitmondt in een lerende samenwerking.

5.2.Samenwerking

Een sterk netwerk bestaat uit vele verbindingen:

- De samenwerking ging zeer vlot wanneer betrokkenen het netwerk als een kans zagen om hun praktijk te verbeteren. Een duidelijk win-win zorgt voor sterke verbindingen. Door de doelgerichtheid in het tweede projectjaar werd dit sterker bekomen en zagen we ook een actievere wisselwerking tussen schoolteams en lerarenopleiders.

Een sterk netwerk is niet-gecentraliseerd:

- De coach was nog sterk de bewaker van het proces en zorgde ervoor dat de verantwoordelijkheid gedeeld werd. In sommige lerende netwerken zagen we dat de coach hier in de uitwerking en transfer naar de lerarenopleiding een heel actieve rol moest opnemen. Dit heeft niet te maken met de positionering van de lerarenopleiders als expert maar eerder met de beperkte tijd die scholen hebben. In het lerend netwerk (5) is de uitwerking van de leerlijn door de school gedragen. Zij hadden zelf vervangingen geregeld zodat iedere leerkracht van een graad vrijgeroosterd kon worden.
- Er wordt niet automatisch naar de student gekeken als een volwaardig participant. Bijvoorbeeld de vraag: 'wat denk jij daarvan' zal eerder gesteld worden aan een docent/leerkracht dan aan een student.

Een sterk netwerk is divers:

- Er zijn verschillende rollen aanwezig in de lerende netwerken. Er was een diversiteit in denken aanwezig en dat bracht boeiende dialogen op gang en was een meerwaarde voor het actieonderzoek. De aanwezigheid van zorgcoördinatoren zorgde er ook voor dat het overkoepelende schoolniveau betrokken werd. Dit faciliteerde het olievlekprincipe.

Een sterk netwerk is doelgericht:

- Er was meer doelgerichtheid na het binnenbrengen van een gedeeld kader en naarmate het te bespreken thema/ leervraag concreter werd. Dit maakte dat er meer heldere en uitvoerbare acties kwamen.

5.3. Lerarenopleiding

- Er werd een **focusgroep gehouden met een aantal derdejaarsstudenten**. De positieve kijk naar diversiteit vanuit de opleiding willen ze behouden. Ze krijgen ook heel wat kaders mee in functie van verbondenheid opzetten met leerlingen om een krachtige leeromgeving te bekomen. Intervisie en supervisie over stage-ervaringen zijn heel waardevol omdat het 'Hoe omgaan met diversiteit' centraal stelt.
- De studenten vinden dat er momenteel te veel **(theoretisch) kaders** aangehaald worden in het omgaan met diversiteit en deze worden niet voldoende diepgaand behandeld. De studenten willen meer concrete praktijkvoorbeelden die de realiteit weergeven. Gerichte handvatten rond klasmanagement missen ze ook.
- Studenten willen ook sterker gemaakt worden in het **omgaan met weerstanden**. Ze ervaren een praktijkschok wanneer ze visies van leerkrachten horen in het omgaan met diversiteit. Eén student geeft ook aan dat de docenten vaak dezelfde visie/ standpunten hebben die niet altijd herkenbaar zijn in de stagepraktijk.
- De input van de studenten zorgde ervoor dat we extra hebben ingezet op materialisatie (met aandacht voor videomateriaal) dat ingezet kan worden in de lerarenopleiding om te kloof te verkleinen tussen theorie en praktijk.
- In november 2022 werd er een **samenkomst georganiseerd met de opleidingshoofden** van de deelnemende lerarenopleidingen. We merkten een nood om de inzichten vanuit het project te verankeren in wat er reeds aanwezig is in een opleiding. Er werden ook vragen gesteld bij de transfermogelijkheden vanuit de lerende netwerken. De discussie werd ook gevoerd rond wat een startende leerkracht allemaal moet kunnen/ waar moet een startende leerkracht competent in zijn.
- Van hieruit beslisten we om **dialogotafels** te organiseren. Dit heeft als doel om het proces en de uitkomsten van de lerende netwerken zichtbaar te maken voor de lerarenopleiding. De deelnemers van een dialogotafel zijn lerarenopleiders die betrokken zijn bij vakinhouden/ stagebegeleiding, gelinkt aan de inhouden van de lerende netwerken. Op deze manier wordt er niet te algemeen uitgewisseld maar kan er onmiddellijk een vertaalslag gemaakt worden naar het curriculum van de lerarenopleiding. De centrale vraag was: What is in it for us? Er werd daarbij voldoende stilgestaan bij wat er nu juist verwacht wordt van een toekomstige leerkracht – is het een attitude of een vaardigheid.
- De dialogotafels hadden als resultaat dat de aandacht vooral ging naar **HOE gaan we onze studenten voorbereiden**. Deze manier van werken heeft ervoor gezorgd dat er aandacht was voor borging, zonder dat er opnieuw iets nieuws werd binnengebracht in het curriculum. Deze manier van werken beantwoordde ook aan de nood van de studenten om vooral praktijkgerichte herkenbare voorbeelden binnen te brengen.
- De docenten die betrokken waren bij de dialogotafels zijn geen representatie van de gehele opleiding. Het waren vaak docenten die reeds voorkennis en affiniteit rond diversiteit hadden. Er was daarbij ook bereidheid en engagement om zich in te zetten rond dit thema.

- We halen een **aantal concrete zaken** aan die geborgen zijn in de opleiding:
 - Het kader Brede Basiszorg wordt samen met andere kaders mee opgenomen in de cursus van PEW wanneer het gaat over brede basiszorg. Daarnaast zal de materialisatie uit het netwerk ook ingepast worden in de cursus van 2 en 3 BaLO. De kennisclips zullen aan bod komen in het OPO pedagogische wetenschappen. Ze zullen ook niet als losstaand feit aan bod komen, maar ook gekoppeld aan het kader Brede Basiszorg HGW/ PRODIA, bouwstenen van Surma, taxonomie van Bloom, leerprincipes van Vermunt... op die manier proberen we de studenten vanuit deze routines te laten zien dat er niet veel grote wijzigingen in de onderwijspraktijk nodig zijn om vanuit een duidelijke visie op brede basiszorg met leerprocessen van kinderen bezig te zijn.
 - De inzichten rond leerlijnen worden sterker ingezet in het aanbrengen van het handelingsgericht werken.
 - De inzichten omtrent samenwerking met ouders en actieve manier van contact nemen, werden geconnecteerd aan het kader van executieve functies (dat als het ware als een rode draad binnen de kleuteropleiding wordt gezien).
 - De inzichten vanuit de feedbackgesprekken met leerlingen vertalen naar een gedifferentieerde aanpak van de leerkracht zal plaats krijgen binnen de vakken die inzoomen op observeren, eigenaarschap van leerlingen, gedifferentieerd evalueren.
 - Digitale tools kan je niet meer los zien van het klasgebeuren. De bewustwording hiervan is zeker aangewakkerd en het materiaal met kennisclip zal ingezet worden (moet nog verder geëxploreerd worden).

6. Effecten

De impact van het project is te kort om diepgaande resultaten te hebben in termen van impact factor en duurzaamheid. We kunnen wel een aantal vaststellingen doen waar we een meetbaar effect zagen.

- **Lerende netwerken/ samenwerking:**
 - In alle lerende netwerken (10 unieke) werd een actieonderzoek gelopen zoveel mogelijk afgestemd op de criteria van Mercie (2015).
 - Vertrekpunt eigen noden en vragen – er werden overall leervragen geformuleerd.
 - Koppeling inhoudelijke inzichten vanuit onderzoek
 - Vertaalslag dagelijkse onderwijspraktijk
 - Collectief en actief leren in de context – er waren verschillende samenkomsten

- Sterke begeleider/ coach met inhoudelijke know how
 - De ingekantelde boostersessies en het kader Brede Basiszorg zorgde ervoor dat er evidence based kaders op maat werden binnengebracht in de lerende netwerken.
 - De kloof tussen de lerarenopleiding en het werkveld is kleiner geworden. In de meeste lerende netwerken was de lerarenopleiding echt deel geworden van het schoolteam, zaten mee in de leraarskamer, werden ook door andere leerkrachten aangesproken...
 - Door de gerichte inzet van studenten (vb. door bachelorproeven gekoppeld aan de lerende netwerken) werd een grotere betrokkenheid bekomen.
 - Er is netwerkbewustzijn op gang gekomen.
- **Kader Brede Basiszorg:**
 - Het kader Brede Basiszorg heeft ervoor gezorgd dat er gemeenschappelijke taal en kijken rond/naar brede basiszorg ontstond. Dat zorgde ervoor dat er in het lerend netwerk grondiger en diepgaander gewerkt kon worden.
 - Het kader Brede Basiszorg werd positief onthaald doordat het vertrekt vanuit de gemeenschappelijkheden tussen kinderen i.p.v. de verschillen, het is gericht op wat een leerkracht te doen heeft binnen haar klas. In het eerste projectjaar werd er geïndividualiseerd gekeken – voor iedere nood en diagnose lijkt het of er iets apart moet gebeuren. Het kader zorgde voor acties op klasniveau waar een UDL-aanpak uit voortvloeide.
 - Wanneer er in een lerend netwerk in termen van onmogelijkheid werd gesproken, hielp het kader Brede Basiszorg om niet nodeloos bij de 'waarom' te blijven hangen maar dat we net sterker konden doordenken en actie konden ondernemen in de hoe en het wat.
 - Het raamwerk helpt ook om hun eigen handelen te expliciteren- hoe zij als docent rolmodel zijn. Het gaat niet enkel over wat je onderwijst maar ook hoe je onderwijst.
- **Materialisatie:**
 - De gerichtheid op het proces en de outcome materialiseren heeft als effect dat we concrete herkenbare (video) parktijkken hebben die de kloof tussen theorie en praktijk verkleinen.
 - Het materiaal zorgt ook voor een diepe connectie lerarenopleiding en leerkrachten vb. leerkracht komt lesgeven binnen een module aan de hand van de materialisatie. Het biedt een realistisch beeld over de praktijk van de leerkracht als zoekende en lerende professional die zijn/haar eigen handelen waardeert en in vraag durft te stellen. Het toont een openheid om deze onzekerheid te omarmen met oog op het beste voor leerlingen.
 - Materialisatie helpt ook om de gerichtheid te hebben op het 'doen' en niet te blijven hangen in wat ons verdeelt of welke barrières er allemaal zijn. Het zorgt er ook voor dat de focus heel klein en hanteerbaar wordt.

- **Lerarenopleidingen:**

- Door de dialoogtafels zijn er heel concrete zaken in gekanteld in de opleidingen (zie beschrijvingen – lerarenopleiding). Het kader Brede Basiszorg zorgt voor een gedeeld raamwerk en het concretiseren van de visie/ praktijklijn uitwerken ‘elke leerkracht zorgleerkracht’
- Er zijn actieve netwerken/ uitwisselingen ontstaan. Het zal wel een blijvende inspanning vragen van hen om dit niet te laten verwateren (al dan niet gestuurd en gecoördineerd door bijvoorbeeld beleidsmedewerkers, aanvangsbegeleiders). De vraag is of het de individuele verantwoordelijkheid is van docenten en leerkrachten om dit levend te houden in een context die high demanding is.

7. Inzetten op disseminatie

(Zie bijlage: vraag 23, Disseminatie- en communicatieplan)

8. Interne kwaliteitsbewaking

- Gezien we het onderzoeken inhaakten op het project werd veel aandacht besteed aan momenten binnen het project waarop er gericht data werden verzameld. Hier was een strikte opvolging, mede ondersteund door de projectcoördinator. Zij hield sterk bij wat er nog moest opgevolgd of aangeleverd worden. Zij zocht ook naar verschillende alternatieven, wanneer de realiteit aangaf dat sommige verwachtingen niet mogelijk waren (vb. samenstelling lerende netwerken)
- Het werd duidelijk dat de opvolging nog intenser moest het tweede onderzoeksjaar. Dit resulteerde in het feit dat de onderzoeksmedewerkers bij de maandelijkse bijeenkomsten met de coaches aanwezig waren – steeds met het oog op:
 - Vertrekken vanuit wetenschappelijke inzichten om de kwaliteit hoog te houden
 - Sterke opvolging van iedere individuele coach
 - sterke opvolging van de lerende netwerken – ook de aanpassingen die gebeurden binnen de lerende netwerken
 - Sterke opvolging vanuit de lerarenopleiding – intervisiegroepen en groepsinterviews – samenkomsten opleidingshoofden
 - Diepgaande analyse na het eerste projectjaar zorgde voor een heel gerichte bijsturing – de implementatie van het wetenschappelijk kader Brede Basiszorg had een sterke invloed op de kwaliteit van de lerende netwerken en uitkomsten van het project.

9. Aanbevelingen

We formuleren een **aantal vaststellingen** vanuit het onderzoek i.f.v. samenwerking, brede basiszorg en opleiden/professionaliseren van (toekomstige) leerkrachten. We koppelen daar telkens een aanbeveling en/of materialen aan, die ondersteunend kunnen zijn voor verdere implementatie:

Opzetten van lerende netwerken / wisselers/ samenwerking	
Inzichten	Handvatten
<p>In alle lerende netwerken (10) werd een actieonderzoek gelopen zoveel mogelijk afgestemd op de criteria van Mercie (2015).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vertrekpunt eigen noden en vragen: Leervragen waren soms te vaag geformuleerd en gericht op acties buiten de klaspraktijk. Door het Kader Brede Basiszorg centraal te stellen kwam er gerichtheid in de leervragen. - Vertaalslag dagelijkse onderwijspraktijk: Acties uitvoeren in de praktijk waarbij de omgeving reflectief wordt aangepast. ‘Wat werkt en waarom?’ - Koppeling inhoudelijke inzichten vanuit onderzoek: Kaders werden tijdens de bijeenkomsten handelingsgericht ingezet. - Collectief en actief leren in de context van de school met bijeenkomsten gespreid over een jaar. De sessies werden zo ontworpen dat ze vooral een heel reflectief karakter kregen met veel aandacht voor uitwisseling en samen leren. - Sterke begeleider/ coach met inhoudelijke know how: aandacht voor gelijkwaardige samenwerkingen – elke kennis/ ervaring doet er toe 	<p>Sta bij de start voldoende stil bij ‘What’s in it for me/us?’ want een duidelijk win-win zorgt voor sterke verbindingen tussen de verschillende deelnemers.</p> <p>Hanteer een gemeenschappelijk kader (vb. Kader Brede Basiszorg) om leervragen te formuleren, het zorgt voor focus.</p> <p>Formuleer een leervraag vanuit een ‘HOE-vraag’ en expliciteer hoe dit de brede basiszorg versterkt. Vb. <i>“Hoe kunnen klasroutines de brede basiszorg versterken?”</i> Routines geven kinderen houvast en ondersteunen het gevoel van veiligheid. Hierdoor gaan meer kinderen op onderzoek gaan en zich beter ontwikkelen.</p> <p>Zet de reeds aanwezige (evidence-based) kaders in vb. UDL, executieve functies,... . Ieders kennis wordt op die manier bruikbaar, wat de gelijkwaardigheid tussen de teamleden bevordert.</p>
<p>Er is netwerkbewustzijn op gang gekomen. De kloof tussen lerarenopleiding en praktijk is in de lerende netwerken verkleind.</p>	<p>Zet de netwerkthermometer in om inzicht te krijgen in de kenmerken van een sterk netwerk.</p>

<p>De vier kenmerken van een krachtig netwerk (1° Vele verbindingen 2° Verantwoordelijkheid niet -centraliseren 3° Diversiteit 4° Doelgerichtheid) werden gebruikt om de samenwerking te bespreken waarbij er een sterke bewustwording is ontstaan rond de valkuil om verantwoordelijkheid rond diversiteit door te schuiven en andere in de positie van expert te zetten (vb. lerarenopleider werd in de positie van expert gezet of zet zichzelf daarin, student heeft het gevoel niet te kunnen bijdragen).</p>	<p>Zet actief in op het bekomen van een gedeelde verantwoordelijkheid – gezamenlijke denkkaders kunnen daarbij helpen.</p> <p>Zet in op het samen ontwerpen van inclusieve onderwijspraktijken, het samen doen zorgt voor sterke en gelijkwaardige verbindingen.</p>
<p>Brede basiszorg/ Verhoogde zorg versterken</p>	
<p>Inzichten</p>	<p>Handvatten</p>
<p>Diversiteit in zowel de onderwijspraktijk als in de lerarenopleiding wordt als een uitdaging gezien. Alle betrokkenen voelen de urgentie om met de diversiteit aan de slag te gaan. In de uitwisselingen was er gerichtheid op wat er niet is (vb. te weinig middelen) en werden zaken besproken die buiten het handelen van de leerkracht lagen (vb. instroom leerlingen).</p> <p>Er was nood aan een gemeenschappelijk kader rond de brede basiszorg/ verhoogde zorg zowel in de onderwijspraktijk als in de lerarenopleiding. Er werd een kader ontwikkeld op basis van (Finkelstein, Sharma & Furlonger (2021) <i>The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis</i>). Dit kader heeft er voor gezorgd dat er gemeenschappelijke taal en kijken rond brede basiszorg ontstond (professionele kijk). Dat zorgde ervoor dat er in het lerend netwerk grondiger en diepgaander gewerkt kon worden. Het kader zorgde voor actiegerichtheid – de overslag werd gemaakt naar het SAMEN DOEN. Het kader nodigde ook uit om klas- en schoolbreed te werken.</p>	<p>Hanteer het kader van de brede basiszorg. Het zorgt ervoor dat de professionele kijk wordt verscherpt. Het geeft de mogelijkheid om zaken op te merken, erover te redeneren en het handelen aan te passen.</p> <p>Ga in dialoog a.d.h.v. het gemeenschappelijk kader. Het versterkt de reflectie. Op deze manier worden ook opvattingen rond diversiteit, leren, inclusie besproken.</p>
<p>Er gebeurt al heel wat in de onderwijspraktijk rond brede basiszorg en verhoogde zorg. Leerkrachten zijn zich daar niet altijd van bewust. Daarnaast ervaren (toekomstige) leerkrachten een overload aan</p>	<p>Zet in op materialisatie (visualisatie van het proces, videobeelden, etc.). Het kan dienen als hands-on input om denkkaders uit te dagen</p>

<p>(theoretische) kaders. Tijdens het project werd meermaals de noodzaak benoemd om herkenbaar materiaal te hebben dat de complexiteit van de Vlaamse onderwijspraktijk laat zien. Tijdens het actieonderzoek werd daarom ook ingezet op materialisatie (o.a. videoclips van leerlinggesprekken). Het gaat over samen ontwerpen van datgene wat op dat moment nodig is. Dit materiaal diende ook als reflectiemateriaal om het actieonderzoek bij te sturen. Het ontwikkelde materiaal zorgde ook voor een diepe connectie lerarenopleiding en leerkrachten vb. inzetten van kennisclips, getuigenis van leerkracht in de opleiding, opzetten van bachelorproeven. etc.</p>	<p>en inclusieve praktijken te tonen. Het verkleint de kloof tussen theorie en praktijk.</p>
<p>Versterken van de lerarenopleiding</p>	
<p>Inzichten</p>	<p>Handvatten</p>
<p>Er zijn actieve netwerken/ uitwisselingen ontstaan tussen lerarenopleidingen en lerarenopleiders. Het zal wel een blijvende inspanning vragen om de netwerken te onderhouden.</p> <p>De inzichten die voortvloeien uit contacten tussen onderwijspraktijk en lerarenopleiding kregen een duurzaam karakter door dialogotafels te organiseren. Daarbij hanteerden we het kader Brede basiszorg en de materialisatie van de lerende netwerken. Op deze manier is er gerichtheid op 'HOE' leiden we studenten op in de brede basiszorg.</p> <p>Het inzetten van de kennisclips en materialen uit de lerende netwerken vermindert de kloof tussen theorie en praktijk.</p>	<p>Ga actief in interactie – door samen doelgericht zaken te ondernemen zullen er verbindingen ontstaan. Het opzetten van dialogotafels kunnen een hulpmiddel zijn om duurzame verankering te bekomen.</p> <p>Zet herkenbare praktijken in om de kloof te verkleinen tussen theorie en praktijk.</p>
<p>Docenten gaven aan dat ze studenten vooral ook voorbereiden op diversiteit door zelf rolmodel te zijn. Rolmodel zijn, leidt niet automatische tot transfer. Het kader van de brede basiszorg kan ook helpend zijn om het handelen van de docenten te expliciteren en denkkaders van zowel de docent als student uit te dagen</p>	<p>Zet het kader Brede Basiszorg in om je eigen handelen als docent te expliciteren (metacognitie/ thinking aloud). Op deze manier ontwikkel je een kader om de professionele kijk van studenten te verscherpen.</p>

Referenties

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>

Ponte, P. (2012), *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij, onderzoek met en door leraren*. Boom.

PROZA (2021) - Proeftuin Ondersteuningsnetwerken Zorgbeleid regio Antwerpen, 17 scholen werken samen met de pedagogische begeleiding, CLB en ondersteuningsnetwerken aan het versterken van de brede basiszorg en verhoogde zorg.

Sannen, J. (2019), Een krachtig netwerk: wanneer past het schoentje? In *Vol Potentieel. Krachtig lesgeven in diversiteit*. Vantieghem, W. & Van de Putte, I. Acco.

Van de Putte, I. & De Schauwer, E. (2018) *Omgaan met diversiteit in de klaspraktijk*. Lannoo, Gent;