

PROJECT LEERONDERSTEUNING



INHOUD

1	Leerondersteuning	
1.1	Situering	3
1.2	Visie vanuit het DNA van Katholiek Onderwijs Vlaanderen	5
1.2.1	Onze fundamenten	5
1.2.2	Onze visie/missie	6
1.3	Het team	7
2	Onze werking	8
2.1	Begeleidingsactiviteiten afgestemd op de noden van leraren	8
2.2	Soorten begeleidingsactiviteiten	9
2.2.1	Kick-offs	9
2.2.2	Eénmalige interventies in scholen	10
2.2.3	Trajecten	10
2.2.4	Lerend netwerken	10
2.3	Ondersteunend materiaal	11
2.3.1	Bijsporang	11
2.3.2	Motivatie	12
2.3.3	Kijkwijzer groepsdynamica	12
2.3.4	Een sterke tool voor goed onderwijs	13
2.4	Bekendmaking van begeleiding	14
3	Bereik van de ondersteuning in cijfers	15
4	Duurzame effecten tot op de klasvloer	19
4.1	Effecten op reactieniveau	22
4.2	Leereffecten	23
4.3	Transfer	23
4.3.1	Zelfvertrouwen en motivatie	23
4.3.2	Transfer naar collega's	25
4.3.3	Duurzaamheid van de verandering	26
4.3.4	Impact op de leerlingen	27
5	Initiatieven in de kijker	29
6	Succesfactoren en hindernissen	30
7	Kwaliteitsvolle leerondersteuning in de toekomst	34
7.1	Structurele aanpassingen	35
7.2	Inhoudelijke focus	35
7.3	De begeleiders leerondersteuning	37

I LEERONDERSTEUNING

1.1 SITUERING

Schooljaar 2020-2021 stelde onze onderwijsinstellingen – en dat al voor het tweede schooljaar op rij – voor enorme uitdagingen: digitaal leren en quarantainemaatregelen waren dagelijkse realiteit voor een groot deel van onze leerlingenpopulatie. Het spreekt voor zich dat de impact van de voortdurend wijzigende omstandigheden voor de maatschappelijk kwetsbare leerlingen nog groter was. Bovendien werd al snel duidelijk dat de coronacrisis ook op langere termijn sporen zou nalaten bij de leerlingen en het volledige schoolteam. In veel begeleidingsinitiatieven hebben we voor de periode september 2020-augustus 2021 extra ingezet op remediëring van leerlingen en werk gemaakt van materialen en hulpmiddelen om de beginsituatie bij de start van het schooljaar 2021-2022 zo helder mogelijk te krijgen.

We reikten als pedagogisch begeleiders tijdens onze begeleidingsinterventies tal van pedagogische en didactische tips aan. Maatwerk bleef in de ondersteuning van onze scholen, centra, academies en internaten meer dan ooit de regel. We zochten in dialoog met alle betrokkenen – al dan niet van op afstand – antwoorden op dringende vragen. In ons rechtstreekse contact met onderwijsprofessionals benadrukten we het belang van blijvend inzetten op mentaal welbevinden en verbinding met leerlingen en collega's. De netwerkorganisatie Katholiek Onderwijs Vlaanderen ging op regelmatige basis in overleg met de Vlaamse overheid. Ze vroeg om beslissingen te nemen met voldoende aandacht voor de pedagogische en didactische consequenties ervan en bood op het werkveld permanent steun aan scholen en leraren om zich voortdurend aan te passen aan de veranderende maatregelen.

Onze pedagogische begeleidingsdienst nam al snel zelf het initiatief om de leraren basis- en secundair onderwijs te bevragen rond de impact van corona op het leren van leerlingen. Uit de eerste analyses konden we in elk geval afleiden dat er een duidelijk verband was tussen de wijze waarop het onderwijs noodgedwongen ingericht moest worden ten gevolge van de coronacrisis en de gedetecteerde leervertraging bij onze leerlingen. Onze bevindingen werden vervolgens ook in andere bevragingen en onderzoeken bevestigd.

Naast de ondersteuning die we op korte termijn voorzagen, stelden we de volgende maanden ook alles in het werk om de leervertraging op langere termijn zo goed mogelijk op te vangen met voldoende aandacht voor het welbevinden van leerlingen en leraren. In de loop van het schooljaar maakte de Vlaamse overheid ook gekleurde middelen vrij voor extra begeleiders om leraren Vlaanderenbreed te begeleiden met focus op 'brede basiszorg' (fase 0) en 'verhoogde zorg' (fase 1) van het zorgcontinuüm. Het gaat om een beperkte impuls in een besparingscontext. In feite was al sinds de start van de coronacrisis de laatste schijf van de aanvullende middelen voor heroriëntering voor 'leerachterstand' bestemd. Pas vanaf het huidige schooljaar labelt de dienst die gekleurde middelen expliciet als middelen ter ondersteuning van fase 0 en fase 1 van het zorgcontinuüm. Niettemin gaven die middelen meteen enige slagkracht om onze eerste initiatieven op dat vlak verder uit te bouwen.

Voor de pedagogische begeleiding van Katholiek Onderwijs Vlaanderen was het van meet af aan duidelijk dat ze met haar aanpak zo schoolnabij mogelijk wilde inzetten op leerwinst en groeiend welbevinden.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen koos er daarom voor om met die gekleurde middelen een team leerondersteuning samen te stellen met de opdracht om zich expliciet te richten op ondersteuning van leraren in fase 0 en 1 van het zorgcontinuüm om de leervertraging bij hun leerlingen in te perken. We stelden het team samen met mensen die expertise hebben in die thema's waarvoor de leervertraging het sterkst gesignaleerd werd. We spreken van 'begeleiders leerondersteuning'.



In het tweede semester van schooljaar 20-21 verkenden die begeleiders leerondersteuning stap voor stap hun aanpak en de mogelijke samenwerking met de andere begeleiders. In een eerste reeks initiatieven 'helpende handen voor leraren' bereikten we meteen al 1000 leraren. Onze initiatieven concentreerden zich op de ondersteuningsnoden die uit hun verkennend onderzoek bleken. We denken daarbij onder andere aan de thema's: digitale didactiek, moeilijk begripbaar gedrag en motivatie, leerlingen in quarantaine aan boord houden, Nederlands en taalvaardigheid in andere vakken, wiskunde, krachtige speel- en leerplekken, domeinspecifieke vakken STEM, Maatschappij en welzijn en Economie en organisatie.


In hun verdere aanpak stelde het team leerondersteuning ook expliciet de hulpvraag van de leraar in de klas centraal. We waren als begeleider bijgevolg ook rechtstreeks bereikbaar voor pedagogische vragen van leraren in het kader van leervertraging. We stemden onze begeleidingsinterventies af op het ondersteuningsaanbod van andere begeleiders en werkten voor het huidige schooljaar ook een reeks initiatieven met een specifieke focus uit. Zo willen onze begeleiders leerondersteuning het project verder vormgeven en zich samen met de leraren inzetten om motivatie en leerwinst bij hun leerlingen aan te wakkeren. We waren ervan overtuigd dat we met die werkwijze leraren ook op langere termijn versterkten door deze duurzame aanpak van leervertraging.

"We waren ervan overtuigd dat we met die werkwijze leraren ook op langere termijn versterkten door deze duurzame aanpak van leervertraging."

1.2 VISIE VANUIT HET DNA VAN KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN

1.2.1 ONZE FUNDAMENTEN

In het vormgeven van onze aanpak zijn we vertrokken vanuit het DNA van onze organisatie. Ons pedagogisch project '*katholieke dialoogschool*'  legt de basis voor een genereus en ambitieus onderwijs. Vanuit een *christelijk geïnspireerde visie*  bouwden we aan ondersteuning van onze scholen. De leerplannen en het vademecum zorgbreed en kansrijk onderwijs boden houvast aan scholen om hun pedagogisch project vanuit die gedeelde visie vorm te geven. Voor ons als begeleiders betekende dat ook dat we altijd vanuit die fundamenten ondersteunden. We creëerden samen een krachtige leeromgeving vanuit het leerplan Zill in het basisonderwijs, werkten aan goed onderwijs met het gemeenschappelijk funderend leerplan, het gemeenschappelijk leerplan ict en de vakleerplannen voor secundair onderwijs. We droegen zorg voor alle lerenden met het vademecum zorgbreed en kansrijk onderwijs als leidraad.

De opdracht van de begeleiding staat beschreven in het *begeleidingsplan 2021-2024* . Dit plan is opgebouwd uit zes thema's waarrond strategische doelen werden geformuleerd. Met de impulsmiddelen leerondersteuning zetten we vooral in op de volgende strategische doelen, waarvan die in thema 4 en 5 het meest expliciet aan bod kwamen:

- *Thema 2: kwaliteitsbeleid*
 - *Strategisch doel 1:*
De school ontwikkelt een gedragen visie op kwaliteit met het oog op haar onderwijsleerpraktijk.
 - *Strategisch doel 2:*
De school borgt en ontwikkelt haar kwaliteit op basis van een cyclische, systematische en betrouwbare evaluatie van haar werking
- *Thema 4: schoolspecifieke leerplannen/ curricula en pedagogisch-didactische implementatie*
 - *Strategisch doel 2:*
Het schoolteam maakt bewuste pedagogisch-didactische keuzes met het oog op de ontplooiing van de volledige persoon van de lerende.
- *Thema 5: inzet voor alle lerenden, met bijzondere focus op zorg en kansen*
 - *Strategisch doel 1:*
Het schoolteam erkent diversiteit, gaat erover in dialoog, benut de kracht van het verschil en realiseert een inclusieve leeromgeving.
- *Thema 6: talenbeleid in diversiteit*
 - *Strategisch doel 2:*
Het schoolteam creëert een krachtige taalleeromgeving afgestemd op de talige noden van alle lerenden.

Het basisscenario voor kwaliteitsvolle begeleiding werd de gids waarmee we onze initiatieven vorm gaven. Dit bood ons het nodige houvast voor het uitrollen van een Vlaanderenbrede begeleidingsstrategie voor de professionalisering van onderwijsprofessionals en het bood handvatten voor kwaliteitsontwikkeling en samenwerking vanuit ons DNA en vanuit wetenschappelijk onderbouwde inzichten.

1.2.2 ONZE VISIE EN MISSIE

Die fundamente stelden ons in staat om de ambities voor het team leerondersteuning scherp te stellen:

De begeleiders leerondersteuning wilden leraren nog sterker maken in hun aanpak van leeroverdracht. We gaven ons begeleidingsproces vorm door onderstaande doelen voorop te stellen:

1. vlot bereikbaar zijn voor vragen die leven bij leraren en directies;
2. overleggen en samenwerken met collega-pedagogisch begeleiders en nascholers;
3. inzetten op de groei van de leraar in zijn specifieke context;
4. leraren samenbrengen rond gedeelde leervragen om elkaar te inspireren, ervaringen, expertise en materialen uit te wisselen;
5. focussen op een krachtige leeromgeving en goed onderwijs in fase 0 en 1 van het continuüm van zorg;
6. met leraren reflecteren over sterktes en groeikansen in hun pedagogisch didactisch handelen;
7. didactische handvatten aanreiken om de leerplandoelen te bereiken en hen uit te nodigen om ermee aan de slag te gaan.

Wij beoogden hierbij een zichtbaar en duurzaam effect tot op de klasvloer, gericht op de leerwinst, het leerproces en de groei van alle leerlingen.

1.3 TEAM

Ons team leerondersteuning bestond zowel uit pedagogisch begeleiders voor het basisonderwijs als voor het secundair onderwijs. Een aantal begeleiders hadden sterke vakinhoudelijke en vakdidactische expertise. Anderen voelden zich helemaal thuis in de thema's 'moeilijk begripbaar gedrag' en 'zorg en kansen'. Door die insteken expliciet samen te brengen in één niveauoverschrijdend team sloot onze begeleiding dicht aan bij de noden die leraren op de klasvloer ervaren. Daar waar het leren van onze kinderen en jongeren onder druk kwam te staan, lag er altijd een sterk antwoord in de combinatie van goede vakdidactiek en zorg. We baseerden ons bij de uitwerking bijgevolg op de leerplannen en het vademecum zorgbreed en kansrijk onderwijs. De begeleiders leerondersteuning kozen er dan ook expliciet voor om vanuit die combinatie aan de slag te gaan en werkten hierin ook nauw samen met de collega-begeleiders uit de regionale operationele teams en de andere Vlaanderenbrede themagerichte teams.

Onze organisatie ondernam al veel op het gebied van leervertraging en fase 0 en 1 van het zorgcontinuüm. Dit rapport is een weergave van een deel daarvan. Het beschrijft de begeleidingen waarbij een teamlid van team leerondersteuning zelf betrokken was. De vele acties uit andere deelgroepen van de pedagogische begeleidingsdienst zijn niet opgenomen in dit verslag. We werken voor de volgende schooljaren wel aan een nog algemener overzicht van alle initiatieven die een plaats verdienen onder de noemer leerondersteuning.

"Door die insteken expliciet samen te brengen in één niveauoverschrijdend team sloot onze begeleiding dicht aan bij de noden die leraren op de klasvloer ervaren."

2 ONZE WERKING

2.1 BEGELEIDINGSACTIVITEITEN AFGESTEMD OP DE NODEN VAN LERAREN

De doelgroep van onze begeleidingsactiviteiten waren alle leraren die leervertraging bij leerlingen ervoeren en zich inzetten om dit aan te pakken. Samen met leraren gingen we vanuit een groeigericht denken aan de slag met vragen als: Wat kan ik op een haalbare manier doen om die leervertraging te beperken en ontwikkelkansen te creëren? Hoe kan ik de goesting van leerlingen aanwakkeren? Hoe krijg ik verbinding met kwetsbare leerlingen? Hoe kan ik mijn lespraktijk afstemmen op de noden die ik zie? Hoe wordt digitalisering echt een krachtig leermiddel?

We wilden rechtstreeks toegankelijk zijn voor de vragen van leraren (vraaggestuurde initiatieven) en namen daarnaast ook een reeks initiatieven waarbij we leraren rond een bepaalde focus samenbrengen (aanbodgestuurde initiatieven). Het spreekt voor zich dat dit gebeurde in een samenwerkingscontext met alle pedagogische begeleiders van Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

Voor de vraaggestuurde initiatieven kon de leraar rechtstreeks bij het team terecht met vragen. We geloven dat elke leraar groeikansen kan creëren voor elke leerling vanuit een brede basiszorg en -didactiek. Hiervoor maakten de begeleiders samen met de leraren een contextspecifieke, gedifferentieerde en concrete korte- en langetermijnplanning op maat van de betrokken leerlingen. Bij de reeks van aanbodgestuurde initiatieven kregen leraren de kans om samen te leren, elkaar te inspireren en ervaringen, expertise en materialen uit te wisselen met als doel leerlingen te laten groeien. Hiermee wilden we een antwoord bieden op een specifieke nood of uitdaging die tijdens de pandemie zichtbaar werd. Zo wilden wij als begeleiders leerondersteuning het project verder vormgeven en ons samen met de leraren inzetten om motivatie en leerwinst bij hun leerlingen aan te wakkeren.

"Samen met leraren gingen we vanuit een groeigericht denken aan de slag met vragen als:

Wat kan ik op een haalbare manier doen om die leervertraging te beperken en ontwikkelkansen te creëren? Hoe kan ik de goesting van leerlingen aanwakkeren? Hoe krijg ik verbinding met kwetsbare leerlingen? Hoe kan ik mijn lespraktijk afstemmen op de noden die ik zie? Hoe wordt digitalisering echt een krachtig leermiddel?"

2.2 SOORTEN BEGELEIDINGSACTIVITEITEN

Om goed in te spelen op de noden van de leraren en om onze bereikbaarheid te vergroten, gaven we een viertal soorten begeleidingsactiviteiten vorm. Bij de opstart van het project gebeurden alle activiteiten online. Wanneer het weer mogelijk was om fysiek naar de scholen te gaan, hebben we voor elke activiteit gekeken wat wenselijk en mogelijk was: online, fysieke samenkomsten of een combinatie.

2.2.1 KICK-OFFS

De online kick-off was een gelegenheid om de leraren te bereiken en te ontmoeten. De kick-off sessies hadden naast het bereiken van leraren nog drie doelen:

1. het schetsen van de doelen van een mogelijk traject of netwerk rond een specifiek thema;
2. het duiden van de belangrijkste theoretische kaders rond een bepaald thema;
3. het verzamelen van de leervragen van de leraren.

De kick-off organiseerden we als een kans om te luisteren naar de noden van leraars en hen een voorzet te geven van hoe we verder aan de slag konden in een lerend netwerk of in langere trajecten.

Een greep uit het aanbod tijdens de kick-offs:

- (Bij)sprong met een geslaagde landing vanuit een krachtige leeromgeving (bao);
- (Bij)sprong met een geslaagde landing? Leerlingen so met leervertraging doelgericht en systematisch remediëren;
- Doelgericht leersprongen maken met jouw leerplan als gids(so);
- Hoe biedt binnenklasdifferentiatie groeikansen aan ALLE leerlingen? (so)
- Leraren inspireren om leerlingen te motiveren (so);
- Betekenisvol wiskundeonderwijs in de gemoderniseerde tweede graad van de A-finaliteit (so);
- Babbelen geeft team-KRACHT
- HELP!ende handen voor gedrag (bao en so).

2.2.2 EENMALIGE INTERVENTIES IN SCHOLEN

Wanneer scholen vroegen om een éénmalige interventie, bijvoorbeeld een sessie op een pedagogische studiedag, bekeken we dit als een opportuniteit om in contact te komen met de leraren en om zo de begeleidingsactiviteiten kenbaar te maken. We luisterden goed naar de noden en de leervragen van de leraren en boden hen mogelijke verdere ondersteuning aan. Langer lopende trajecten genoten onze voorkeur omdat we impact wilden hebben tot op de klasvloer. Soms merkten we echter dat de school vanuit haar eigen beleidsvoerend vermogen zelf verder aan de slag kon na één tussenkomst of dat een eenmalige tussenkomst een hefboom was om daarna met enkele leraars een traject te lopen.

2.2.3 TRAJECTEN

Om een zichtbaar en duurzaam effect te bereiken tot op de klasvloer streefden we ernaar leraren mee te nemen in trajecten. Op deze manier konden we samen zoeken naar die didactische handvatten die binnen de eigen klaspraktijk het beste zijn om de leerplandoelen te bereiken. Tijdens het traject nodigden we leraren uit om effectief met de input aan de slag te gaan. Dit bood kansen om met leraren te reflecteren over sterktes en groeikansen in hun pedagogisch didactisch handelen, een aanpak uit te proberen te evalueren en bij te sturen.

2.2.4 LERENDE NETWERKEN

Naast de kick-offs en de trajecten hadden we verschillende lerende netwerken opgestart. In een lerend netwerk kwamen de leden op regelmatige basis, meerdere keren samen rond een gelijkaardige hulpvraag. De samenstelling van de groep was vrij stabiel. De groep hielden we bewust klein om iedereen voldoende kansen te geven op een eigen groeiproces in een warme en veilige omgeving.

Bij de lerende netwerken gebruikten we de methodiek van supervisie en intervisie om te reflecteren over de eigen onderwijspraktijk vanuit de leervragen van de leraar. Deze methodiek gaf leraren de kans elkaar te inspireren vanuit hun zorgen, maar ook hun successen. Tussentijds konden ze nieuwe inzichten uitproberen op de klasvloer en in een volgende sessie borgen, bannen of bijsturen. Met de hulp van de schoolnabije contacten van de collega-begeleiders kregen we zicht op leraren met gelijkaardige hulpvragen en namen we initiatief om hen schooloverstijgend, soms zelfs Vlaanderenbreed, samen te brengen. Daarnaast konden we deze aanpak soms ook als een schoolintern traject inzetten. We merkten dat deze interne professionalisering een breder draagvlak creëerden om samen als team te leren. Intervisies konden sterk tot de veerkracht van een team bijdragen.

2.3 ONDERSTEUNEND MATERIAAL

Toen we met de leraren aan de slag gingen, konden we vaak terugvallen op al beschikbare kwaliteitsvolle kaders, inzichten en materialen. Af en toe bleek dat minder evident. Dat kwam soms voort uit een nieuwe nood, maar soms ook omdat de ondersteuningsmaterialen moeilijk vindbaar waren. Dat maakte dat we rond een aantal thema's ook hebben ingezet op materiaalontwikkeling en vanuit nieuwe noden gericht bestaande materialen hebben samengebracht. Met deze materialen kunnen schoolteams ook zelfstandig aan de slag en we stellen ze ter ook rechtstreeks beschikking via onze PRO-site.

2.3.1 BIJSPRONG

Tijdens het schooljaar 21-22 kwamen er opnieuw extra middelen vrij voor bijsprong. Heel wat scholen zochten wat sturing over de invulling van deze uren en over wat ze konden ondernemen om zo veel mogelijk groei te stimuleren bij de leerlingen die voor uren bijsprong in aanmerking kwamen. Binnen onze organisatie kwamen die vragen tot bij ons omdat dit heel nauw aansloot bij de opdracht van leerondersteuning.

We vertrokken van een gemeenschappelijke brainstorm met collega's basis- en secundair onderwijs. Ook de collega's van zorg en kansen sloten aan. We ontdekten al snel heel wat gelijkenissen, maar er waren ook fundamentele verschillen, waardoor we toch opnieuw de splitsing maakten tussen basis- en secundair.

We organiseerden online infomomenten, waarbij kort ingegaan werd op de praktische kant, maar de focus al snel vooral op de vragen rond het pedagogisch-didactisch luik kwam te liggen. Het was onze intentie om de scholen en zeker ook de leraren een houvast te bieden en hen op weg te helpen om de uren bijsprong zo zinvol en effectief mogelijk in te zetten.

Belangrijk hierbij was dat we dit wilden doen zonder nog meer werkdruk op de schouders van de leraren te leggen. We vertrokken hierbij van inzichten die ze al kenden, nl. het schema krachtige leeromgeving, goed onderwijs en vanuit het vademecum. We gaven bij elk onderdeel van het schema aan wat een leraar (al dan niet met uren bijsprong) kan doen om het onderwijsarrangement uit te werken en uit te voeren met als doel leervertraging wegwerken door te remediëren en te differentiëren. We ontwikkelden **een leidraad voor het basisonderwijs** en een **stappenplan voor het secundair onderwijs**. Die werden ter beschikking gesteld aan onze scholen via de Pro-site en dienden als basis voor de begeleidingssessies die we hierrond op touw zetten.

2.3.2 MOTIVATIE

Op het einde van het schooljaar 20-21 hebben we professionaliseringsinitiatieven uitgewerkt om leraren in het secundair onderwijs te helpen prioriteren in de keuze van leerplandoelstellingen. Het was immers weer een moeilijk schooljaar waarbij live en online lesgeven elkaar afwisselden. Soms werden scholen ook voor korte periodes gesloten. De professionaliseringinitiatieven werden domeinoverschrijdend gelanceerd onder de naam: "*Leerondersteuning: waarop focussen met het einde van het schooljaar in zicht?*"


Tijdens de verschillende sessies maakten de leraren ons al gauw duidelijk dat het motiveren van leerlingen vaak moeilijk lukte. Hierdoor kregen sommige leraren het ook moeilijk om zelf gemotiveerd les te blijven geven in die klassen. Deze leraren wilden de neerwaartse spiraal graag een halt toeroepen en riepen daartoe onze hulp in.

Vanuit deze grote nood, staken we binnen het team leerondersteuning de hoofden bij elkaar om aan de slag te gaan rond het thema motivatie. Ons doel was om leraren weer ademruimte te geven door met hen te reflecteren over de motivatie van leerlingen vanuit verschillende denkkaders. Op die manier kregen leraren het probleem helder en zagen ze mogelijkheden om met kleine aanpassingen van de lespraktijk het tij beetje bij beetje te keren. We hebben hierbij de focus gelegd op wat leerlingen motiveert en op de wisselwerking van hoe gemotiveerde leerlingen op hun beurt bijdragen tot de eigen intrinsieke motivatie van de leraar.

Vervolgens zette de feedback van de leraren ons aan om snel een vervolgaanbod uit te werken waarbij we dieper en nog praktijkgericht ingingen op enkele van de aangereikte denkkaders.

Daarnaast zorgden we ook voor enkele 'quick wins', materiaal waar de leraar meteen mee aan de slag kon gaan. Dat materiaal werken we volgend schooljaar verder uit zodat het op zichzelf een houvast kan bieden voor leraren.

2.3.3 KIJKWIJZER GROEPSDYNAMICA

De **kijkwijzer groepsdynamica**  maakten we op vraag van en in overleg met een school. De tool zit nog in de experimentele fase, maar door het proces met de school te lopen, is de kijkwijzer op maat van deze school aangepast. In de kijkwijzer vind je de fases van Tuckman, de activiteiten/didactiek die je kan inzetten en wat je kan doen om het sociaal emotioneel leren te bevorderen.

Aanleiding voor deze kijkwijzer was een traject 'omgaan met moeilijk begripbaar gedrag'. De klassenraad heeft het engagement opgenomen om samen te leren door anders te denken en anders te handelen. Bij de eindevaluatie van het traject kwam duidelijk naar voren dat de klassenraad eerder en bewuster wil inzetten op de klasdynamieken. Dit betekende dat ze de huidige werking van de eerste (gouden) weken onder de loep wilden nemen, maar ook de portretterende klassenraad kon beter. We waren het er ook over eens dat als we inzetten op relatie en communicatie, we tegelijkertijd ook moeten inzetten op didactiek. Welke didactiek werkt bevorderend om van de ene fase naar de andere te gaan?

Resultaat was dat er een procedure is gemaakt voor de portretterende klassenraad en dat de eerste (gouden) weken bewuster wordt ingezet op didactiek en sociaal-emotioneel leren door heel concrete leer-en leefattitudes schoolgericht te introduceren. Het kernteam dat is ontstaan uit de klassenraad stelde hun product voor op een personeelsvergadering. We werken volgend schooljaar verder om deze tool ook breed inzetbaar te maken.

2.3.4 EEN STERKE TOOL VOOR GOED ONDERWIJS

We hebben onder andere een tool ontworpen om zowel meer als minder ervaren leraren sterker te maken in hun onderwijsleerpraktijk. Startende leraren krijgen tijdens hun eerste onderwijsjaar vanuit diverse hoeken veel steun aangeboden: aanvangsbegeleiding op hun school door de mentor, dagen van beginnende leraren vanuit de begeleidingsdiensten, meter- en peterschap ... Het traject aanvangsbegeleiding loopt vaak af na twee of drie schooljaren. Tegelijk stellen we vast dat er na die periode heel wat leraren afhaken in onderwijs.

Een vervolgtraject bestond tot hiertoe nog niet. We vingen de nood van leraren op om ook na de startjaren nog meer tips en tricks te krijgen rond (vak)didactiek en pedagogische keuzes in de klas. Daaruit groeide het idee van deze tool die alle meer en minder ervaren leraren secundair onderwijs ondersteunt en sterker maakt in hun onderwijspraktijk, ook na de aanvangsbegeleiding.

Je kan de tool beschouwen als een starterskit voor een leraar die hem aanmoedigt om eerst zelf op zoek te gaan naar antwoorden op zijn onderwijsgerelateerde vragen. De volgende zaken maken de kracht van de tool uit:

1. praktijkgebonden thema's ('hot items') visueel naar voren gebracht;
2. korte schets van het thema;
3. enkele handvatten en denkkaders per thema;
4. wegwijzers voor verdere verdieping.

<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: space-between;"> SOS STARTERSKIT </div>			
BINNENKLAS DIFFERENTIATIE	MOETIVATIE MOTIVATIE	EFFECTIEVE DIDACTIEK	ACTIVERENDE WERKVORMEN
LEERONDERSTEUNING	AANVANGSBEGELEIDING MENTOREN	EVALUATIE	FEEDBACK
MODERNISERING SECUNDAIR ONDERWIJS	ONDERWIJSINSPECTIE	VERBINDEND KLASKLIMAAT	MOEILIJK BEGRIJPBAAR GEDRAG
EFFECTIEVE LEERSTRATEGIEËN	BREDE BASISZORG	OUDERS	WELBEVINDEN

We werken de tool volgend schooljaar verder uit en bieden hem aan vanuit verschillende hoeken. Aanvangsbegeleiding voor pas afgestudeerde leraars is daar een van. We zien hier ook kansen om neveninstromers meteen te ondersteunen. Maar ook de iets meer ervaren leraar vindt steun bij dit materiaal via de school- en vakbegeleiders. We kiezen voor een dynamische tool waarvan de invulling steeds opnieuw wordt aangestuurd vanuit feedback van leraars en de noden die zij op de klasvloer ervaren.

2.4 BEKENDMAKING VAN BEGELEIDING

Leraren ondersteunen met effect tot op de klasvloer om zo leerwinst bij leerlingen mogelijk te maken. Om die ambitie waar te maken, bleek meer nodig dan een gevarieerd begeleidingsaanbod en materiaal uitwerken dat een antwoord biedt op de noden die onderzoeken bloot legden. Om ervoor te zorgen dat leraren de kans kregen om kennis te maken met het aanbod, bleek een goede bekendmaking van de ondersteuning een belangrijke uitdaging. We zochten wegen om collega-begeleiders, beleidsteams van scholen en vooral ook de leraren zelf te informeren en enthousiasmeren. Op die manier gaven we meer leraren de kans om gehoord te worden in de concrete nood die zij elke dag in hun klas ervaren in heel wisselende en belastende omstandigheden.

Met als slagzin 'leerondersteuning: Helpende handen voor ...' baanden we met verschillende thema's via tal van kanalen een weg naar elke leraar die het hoofd boven water probeerde te houden en het leren van de leerlingen wilde blijven aanwakkeren.

We deden dat via de vertrouwde wegen zoals onze wekelijkse nieuwsbrieven en de **PRO-site** . Daarnaast richtten we ons ook op social media zoals onze **Zill-facebookgroep** , **Instagram**  en andere netwerken waarin begeleiders in snel contact staan met groepen leraren. We zochten met andere woorden naar vlotte manieren om ons aanbod bekend te maken en tegelijk snelle feedback te krijgen. Sommige initiatieven bleken meteen een schot in de roos. Andere konden, ondanks de aangetoonde maatschappelijke nood, niet meteen op veel enthousiasme rekenen. Die feedback daagde ons meteen uit om ons aanbod opnieuw uit te denken en te herprofilen naar iets dat beter aansloot bij de direct ervaren nood van de leraren. Tegelijkertijd sloegen we de brug naar die maatschappelijke nood. Elke aanpassing die we deden, daagde ons opnieuw uit om ze bekend te maken onder de leraren. De redactie van Klasse gaf ons daarbij een extra duwtje in de rug via hun **online nieuwsbrief** .

3 BEREIK VAN DE ONDERSTEUNING IN OEFERS

In dit hoofdstuk presenteren we een overzicht van het bereik van de verschillende initiatieven. We geven aan hoeveel scholen en leraren een beroep deden op de begeleiders leerondersteuning over de periode van april 2021 tot juni 2022. Om die cijfers te kunnen presenteren, bundelden we verschillende registratiesystemen, gaande van volledig geautomatiseerd (Tink) tot handmatig ingevuld (WeShare, eigen Excels). De koppeling van die systemen maakt dat we vrij betrouwbare uitspraken kunnen doen. Dat neemt niet weg dat de aantallen in onderstaande tabel wellicht een onderschatting zijn van de realiteit, net omdat ze gedeeltelijk zijn opgesteld vanuit handmatige registraties.

De tabel 1 beschrijft van de vier verschillende begeleidingsvormen voor basis- en secundair onderwijs telkens hoeveel scholen en leraren participeerden. We maken geen totaal over alle begeleidingsvormen heen omdat een aantal leraren en/of scholen eerst deelnamen aan een éénmalige interventie of kick-off om zich daarna te engageren in een traject. Eenzelfde school en/of leraar kan dus meerdere keren voorkomen in de tabel waardoor de optelsom een vertekend beeld zou geven.

Tabel 1
Bereik verschillende begeleidingsvormen

Begeleidingsvorm		Bereik scholen	Bereik leraren
Kick-offs schooloverstijgend	bao	639	1198
	so	236	686
Lerende netwerken schooloverstijgend	bao	297	448
	so	135	210
Enmalige interventies in een school	bao	89	968
	so	39	408
Trajecten in een school	bao	179	939
	so	99	943

Bij de schooloverstijgende kick-offs richtten we ons op vier doelen: bekendmaking, dialoog, een eerste houvast en mogelijk antwoord op de nood van leraren en vooral ook een uitnodiging om hierna een verder traject te lopen en zo duurzame veranderingsprocessen op gang te brengen. Thema's die op veel belangstelling konden rekenen waren lezen, spelling en schrijven, omgaan met moeilijk begripbaar gedrag, duurzaam aan de slag met de middelen Bijsprong, werken aan zelfstandigheid, teamteaching en inzetten op motivatie om leren te versterken. Op initiatieven rond wiskunde en een meer vakgerichte benadering werd opvallend minder ingetekend. De nood was nochtans duidelijk, maar de drempel was wellicht te hoog in de omstandigheden waarin leraren/scholen het hoofd boven water probeerden houden. Dit daagde ons uit om te zoeken naar alternatieve manieren om ook met die noden aan de slag te gaan. Die vonden we onder meer in de bredere insteek van bijsprong, kwaliteitsvol differentiëren, teamteaching en motiveren.

Leraren samenbrengen over de schoolgrenzen heen geeft enorme kansen om samen te werken en van elkaar te leren, elkaar te inspireren, iets uit te proberen en dan weer bij te sturen. In onze schooloverstijgende lerende netwerken konden we hier voluit voor gaan, soms fysiek, soms digitaal en soms in combinatie. Dat je hier echt kan werken aan duurzame effecten tot op de klasvloer spreekt voor zich. Maar het engagement dat hiermee gepaard gaat, is even duidelijk en ligt voor leraren vandaag niet voor de hand. In een context waarin coronamaatregelen bleven wijzigen en het lerarentekort toenam, bleek het voor hen soms niet mogelijk om dit engagement aan te gaan of vol te houden. Dat dwong ons dan weer om het aanbod alsmaar aan te passen. Soms kozen we ervoor om leraren Vlaanderenbreed enkel digitaal samen te brengen, soms pasten we het aantal sessies, plaats en uur aan en een aantal keren onderbraken we het netwerk even om tussentijds over te stappen op meer individuele ondersteuning. Het werd maatwerk dat veel vroeg van zowel de leraren als de begeleiders, maar dat zorgde er wel voor dat de leraar in de klas stappen vooruit kon zetten met de leerlingen.

"Leraren samenbrengen over de schoolgrenzen heen geeft enorme kansen om samen te werken en van elkaar te leren, elkaar te inspireren, iets uit te proberen en dan weer bij te sturen.

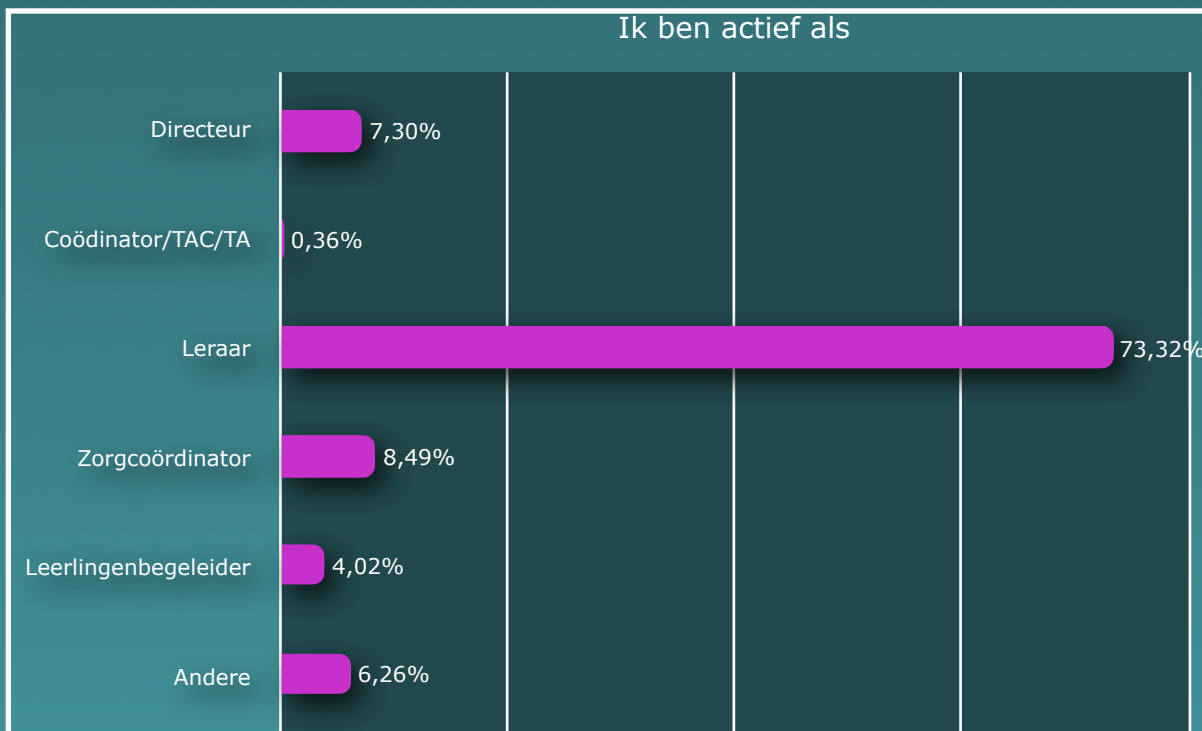
In onze schooloverstijgende lerende netwerken konden we hier voluit voor gaan, soms fysiek, soms digitaal en soms in combinatie."

Eénmalige interventies in een school zijn doorgaans niet de tussenkomsten waarvan we verwachten dat ze leiden tot duurzame effecten. Het was dan ook onze ambitie om de aantallen in deze categorie laag te houden en zo meer ruimte over te houden voor de drie andere mogelijkheden. Het aantal deelnemende scholen liet zien dat dat redelijk goed gelukt is. De activiteit in kwestie vond meestal plaats op een pedagogische studiedag. Hier bereikten we meteen de hele groep leraren en dat dreef die aantallen gevoelig omhoog. Toch is hier ook wat nuancering/verduidelijking op zijn plaats. In een aantal scholen werd voor deze optie gekozen om van daaruit een traject op te starten waarmee een kernteam van leraren verder aan de slag zou gaan. Dat gebeurde soms nog in het huidige schooljaar, soms met het plan om daar volgend schooljaar op verder te bouwen. In sommige gevallen bleek de school nog niet klaar voor die volgende stap – hoe belangrijk die ook mocht zijn. Een opvallend voorbeeld hier is digitale didactiek. Er beweegt veel op dat vlak en scholen/leraren zijn echt vragende partij om daarin goed ondersteund te worden. Toch geraken velen onder hen op dit moment niet verder dan een korte termijnaanpak en kennismaken met de weg die ze daar in de toekomst mee kunnen/moeten/willen afleggen. Ze zijn dankbaar dat we hen kunnen helpen om vanuit hun eigen pedagogisch project weldoordachte keuzes te maken. De overlevingsmodus waarin de leraren elke dag werkten, bood op dit moment echter onvoldoende ruimte en veiligheid om die stappen te zetten. Onze éénmalige initiatieven hielden het thema warm en bouwden de brug naar een meer duurzame aanpak voor de komende schooljaren.

Toch waren er het afgelopen jaar heel wat leraren wel bereid om een traject te lopen met collega's van de eigen school. Wat in de tabel opgenomen is, zijn enkel de begeleidingen waarbij scholen een beroep deden op begeleiders leerondersteuning. We herinneren graag nog aan het feit dat dit slechts een fractie is van dit soort begeleidingen in de totale werking van ons netwerk, maar de focus voor dit verslag ligt bij de specifieke begeleiding door leerondersteuning. Als we de vergelijking maken tussen trajecten binnen een school en schooloverstijgende trajecten, valt vooral op dat er in verhouding minder scholen kozen voor een schoolgebonden traject. Maar in die schoolgebonden trajecten bereikten we dan wel meer leraren. Beide hebben hun krachten en beperkingen. Het waren wellicht vooral de coronamaatregelen en het lerarentekort die ervoor zorgden dat trajecten in de school makkelijker volgehouden werden.

Onze ambitie was om leraren zo veel mogelijk samen te brengen rond gedeelde leervragen. Uit de onderstaande grafiek blijkt duidelijk dat we dit doel bereikt hebben (figuur 2). Er zijn geen opvallende verschillen tussen kleuter, lager en secundair onderwijs. De functies TAC, TA zijn functies die enkel voorkomen in het secundair onderwijs. In het kleuter en lager onderwijs spreken we eerder over zorgcoördinatoren en in het secundair onderwijs over leerlingenbegeleiders. Tot 'Andere' behoren deelnemers uit onder andere het CLB, het ondersteuningsnetwerk, het hoger onderwijs, aanvangsbegeleiders ...

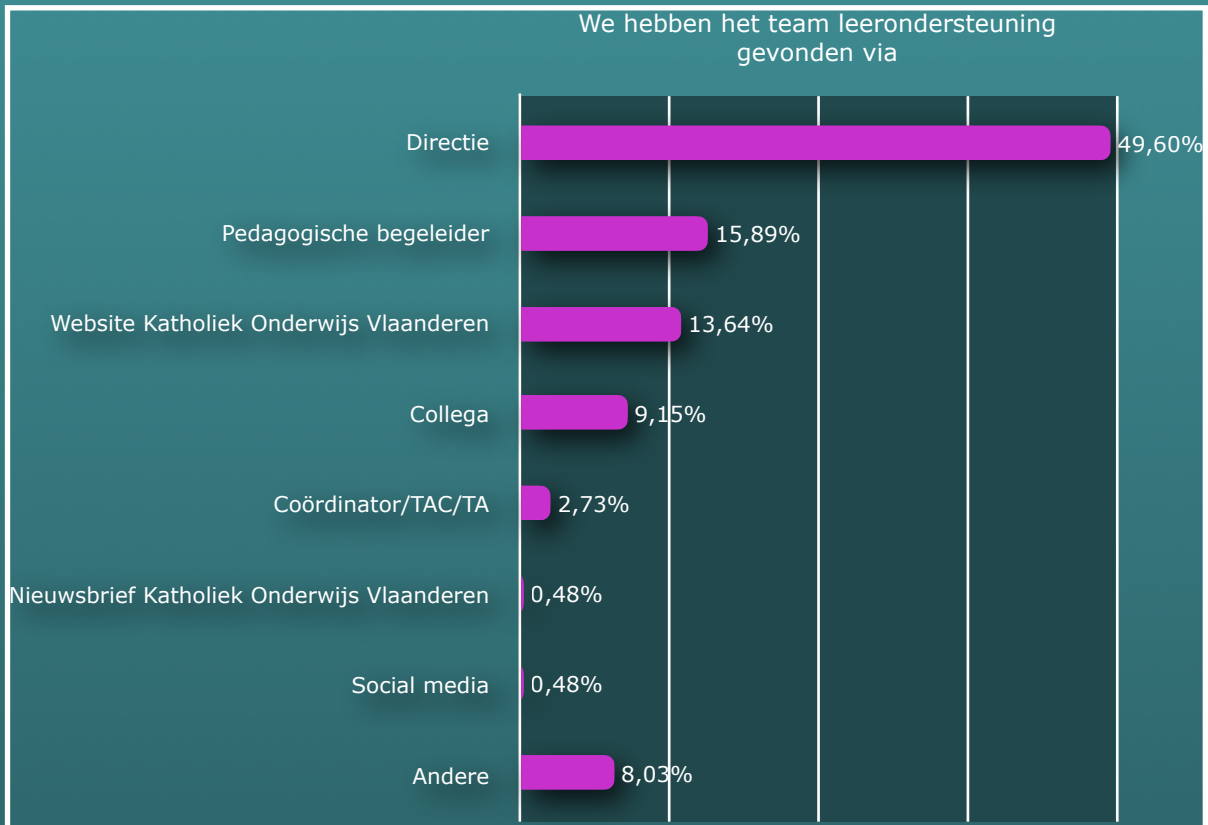
Figuur 2
Functie deelnemers



We stelden ook als doel gemakkelijk bereikbaar te zijn. Uit de cijfers blijkt dat de deelnemers ons team vooral vonden via hun directie. Ook onze collega's pedagogisch begeleiders maakten ons bekend bij de leraren. 13,64 % van de leraren heeft ons gevonden via de website van Katholiek Onderwijs Vlaanderen (figuur 3).

Figuur 3

Hoe hebben deelnemers het team leerondersteuning gevonden?



Met onze begeleidingen gingen we voor een positieve impact op de kennis, de vaardigheden, het welbevinden en het gedrag van de leraren. Hiermee wilden we de kans verhogen om de groei van de leerling positief te beïnvloeden zodat elke leerling leerwinst boekt. We kozen voor flexibele begeleidingsactiviteiten, afgestemd op de (wisselende) noden van de leraar in zijn/haar specifieke context.

4 DUURZAME EFFECTEN TOT OP DE KLASVLOER

We beoogden een 'duurzame' impact door te starten vanuit de specifieke leervraag van de leraar en lerarenteams. De leraren gaven aan waarom zij hierrond wilden werken en welk effect ze wilden bereiken bij de leerlingen in de klas.

De inhoud van de begeleidingen vertrok vanuit wetenschappelijk onderbouwde inzichten en was altijd coherent met de doelen en noden van de leraren en de eigen schoolcontext. Een goede samenwerking met het beleidsteam zorgde er voor dat "duurzaamheid" gefaciliteerd werd. Wij hopen dat deze tijdsinvestering op langere termijn leerwinst zal opleveren in de school-klaswerking.

Om de kans op positieve effecten van onze begeleidingen te verhogen, zetten we sterk in op actief en interactief leren van elkaar. Door onze begeleidingen gaven we leraren kansen om dingen uit te proberen in de klas en zo co-creator te zijn van kennis. Hiervoor gebruikten we activerende werkvormen waarbij leraren in interactie gingen met elkaar en werden aangespoord om samen te werken. We maakten gebruik van onze leerplannen, effectieve (vak)didactiek, klasmanagement en verbindend schoolklimaat om de leraren te versterken in hun pedagogisch didactisch handelen. De coronacontext daagde ons meer dan ooit uit om verschillende digitale tools te ontwikkelen om leraren samen te brengen in leergroepen waar ze hun materiaal deelden en leerden van en met elkaar o.a. padlet, Sway, break-outrooms in Teams, Wonder.me ...

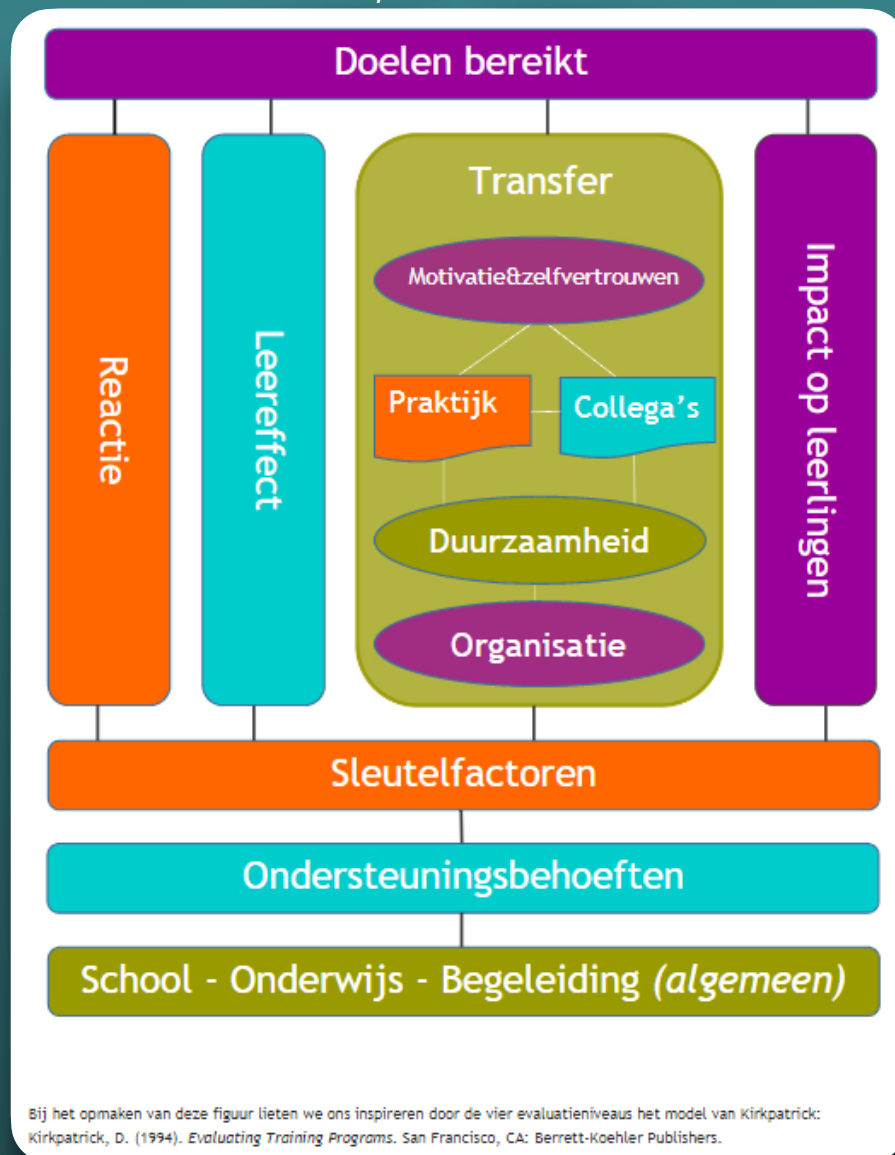
"De inhoud van de begeleidingen vertrok vanuit wetenschappelijk onderbouwde inzichten en was altijd coherent met de doelen en noden van de leraren en de eigen schoolcontext."

Daarnaast stonden we ook stil bij mogelijke valkuilen voor onze leraren op hun weg van verandering. Visie en urgentie waren twee belangrijke factoren om de 'zin' van de actie(s) binnen het gehele traject te onderbouwen. Aansluitend werkten we aan een sterk plan, bekeken de aanwezige middelen en versterkten we de vaardigheden, kennis en inzichten van onze leraren waar nodig. Zo kon het een echt 'samen'-verhaal worden vanuit een doelgerichte samenwerking en kon een leervraag op klasniveau soms zelfs doorgroeien tot een leervraag op teamniveau.

Voor het in kaart brengen van de effecten ontwikkelden we meetinstrumenten via **Forms**, **Exit Tickets**... De bevragingen werden op verschillende manieren bij de leraren afgenomen: mondeling, schriftelijk of online telkens na de begeleiding.

De vragen werden opgesteld vanuit onderstaand evaluatiemodel, naar het klassieke model van Kirkpatrick (figuur 4). De niveaus werden opeenvolgend gebruikt om de effecten te meten: reactie-, leer-, gedrags- en resultaatniveau. We formuleerden per niveau vragen. Hierdoor kregen we een ruim beeld van de ervaringen en de opvattingen van de leraren rond de begeleidingen van het project leerondersteuning.

Figuur 4
Evaluatiemodel van Kirkpatrick



De effecten werden gerangschikt per niveau en onderbouwd en geïllustreerd door verschillende citaten van de leraren. Hierbij werd de anonimiteit van elke leraar verzekerd.

De bevraging was voor de betrokken leraren vaak erg boeiend en vormde tegelijk een nieuwe leerkans. De afname van de bevraging was soms kort na een kick-off of na een begeleidingsmoment al meer naar het eind van het schooljaar. Hierdoor hadden leraren soms te weinig tijd om reeds effect bij de leerlingen te zien of om het geleerde reeds goed te kunnen integreren in hun onderwijspraktijk. Daarnaast hebben directies in gesprekken aangegeven dat ze de opbouw van de bevraging wilden opnemen in hun dagelijkse schoolwerking.

Het was heel relevant om samen met de school op zoek te gaan naar welke factoren het succes van je begeleiding hebben beïnvloed. Dat konden factoren zijn in de school, in onze begeleiding, of in de context waarin die plaatsvond. Daarom kozen we ervoor om de effecten van de begeleiding anoniem te delen met de betrokken leraren. Hieruit konden we veel leren, maar het gaf ook de school vaak een verfrissend inzicht in hun eigen aandeel in het (al dan niet) bereiken van de doelen. Uiteraard kon je in de evaluatie ook polsen naar verdere ondersteuningsbehoeften. Ten slotte gaven warme evaluaties soms de gelegenheid om enkele vragen in een breder perspectief te stellen: hoe kijken de directies/leraren/... naar hun school, naar goed onderwijs en naar goede begeleiding?

De informatie die uit deze effectenmeting naar voren kwam, gebruikten we voor verschillende doeleinden:

- de verdere noden van de leraren capteren;
- aanzetten tot zelfreflectie;
- de ondersteuning aanpassen. Op deze manier willen we een steeds beter resultaat op alle vier de niveaus bereiken zodat we met onze ondersteuning de vooropgestelde doelen samen met de leraren in hun specifieke schoolcontext kunnen bereiken;
- de begeleiding van leraren verder uitbouwen op basis van de noden van de leraren;
- ons aanbod van de begeleiding volgend schooljaar verder vormgeven.

Voor de bespreking van de effecten legden we de focus op de trajectmatige begeleidingsinitiatieven en de lerende netwerken. Daar zijn twee redenen voor. Enerzijds kunnen duurzame effecten niet in beeld gebracht worden vanuit éénmalige initiatieven. Het is best mogelijk dat die er wel zijn, maar dan is dat omdat leraars zelf aan de slag zijn gegaan met het geleerde. Vanuit ons team hadden we niet de kans om dat nog te bevragen en lag onze focus ook op het duurzaam aan de slag gaan met leraren. Anderzijds speelde ook een praktisch argument. Voor de trajectmatige aanpak hebben we eenzelfde manier van evalueren gehanteerd voor de verschillende initiatieven. Hierdoor zijn de resultaten overzichtelijk samen te brengen. De éénmalige initiatieven zijn meestal ook, maar zeer verschillend geëvalueerd.

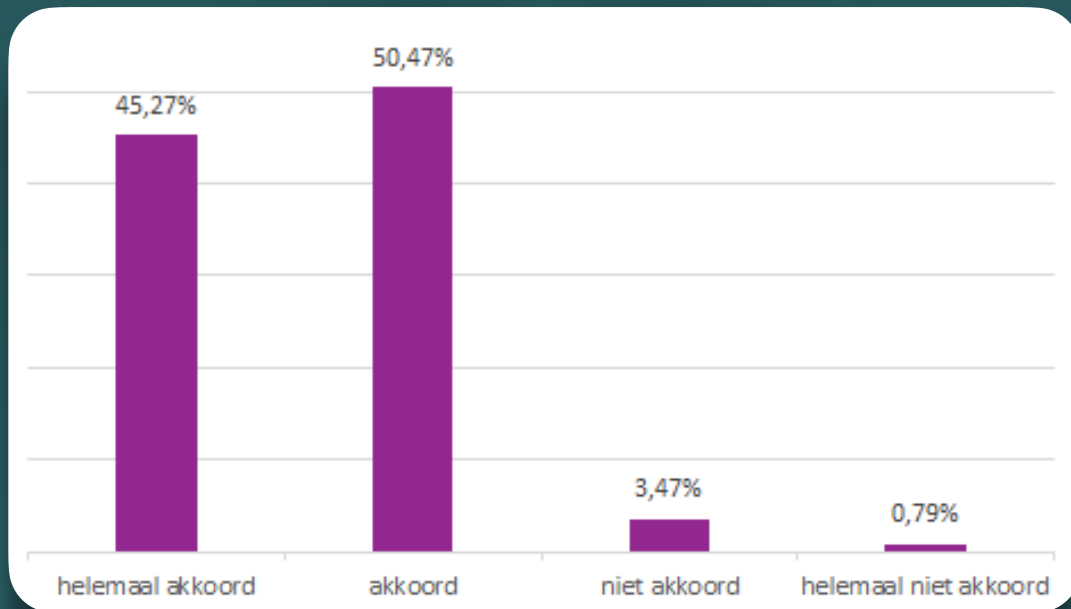
In hoofdstuk 3 beschreven we dat ongeveer 2500 leraren deelnamen aan een traject ofwel binnen de schoolcontext, ofwel schooloverstijgend. Allen kregen de kans en ook de herhaalde vraag om het evaluatieformulier in te vullen. Ongeveer 700 leraren gingen daarop in. Dat maakt dat de volgende bespreking van onze effecten teruggaat op een derde van de deelnemers. We kunnen die wel als representatieve steekproef beschouwen omdat ze vrij goed verdeeld zit over de verschillende initiatieven en ook in lijn ligt met de feedback die de begeleiders op andere manieren verzamelden in de loop van de trajecten tijdens directe contact met de deelnemers.

We kozen voor een combinatie van cijfers en kwalitatieve bespreking. Enerzijds doen we dat omdat de geschreven commentaren in de Forms beter duiding geven, anderzijds omdat we wel veel mondelinge feedback kregen (ook van mensen die de Forms niet invulden) en hier zo ook een plaatsje krijgt.

4.1 EFFECTEN OP REACTIENIVEAU

Vraag: Ik ervaar deze begeleiding als een meerwaarde voor mijn dagelijkse praktijk.

Figuur 5
Vergelijking reactie meerwaarde



De directe reactie geeft een globaal beeld van de tevredenheid van de deelnemende leraren. De meeste leraren ervoeren onze begeleiding als een meerwaarde voor hun dagelijkse praktijk (figuur 5). Hierdoor zijn de leraren vaak dankbaar na een begeleidingssessie. Vele leraren gaven aan dat de erkenning van een probleem en het feit dat andere leraren dezelfde problemen ervaren in hun dagelijkse praktijk hen gemoedsrust en energie gaven. Na een begeleiding besloten sommige leraren ook dat ze juist didactisch handelden om leervertraging weg te werken. Dit sterkte hen om verder goed onderwijs te realiseren voor al hun leerlingen.

"Dat we al goed bezig zijn, maar dat we ook niet moeten vergeten te focussen op de persoonsgebonden ontwikkelingsdoelen."

"Voelen dat de leerkracht er toe doet." - "De bevestiging dat ik goed bezig ben."

"De bevestiging dat je met vallen en opstaan goed bezig bent en dat we ook maar mensen zijn met onze fouten en gaven."

"De geruststelling krijgen van dat we goed bezig zijn en dat we bepaalde zaken goed aanpakken in de klas."

"Dank je wel voor de inspiratie!" - "Dankjewel, hopelijk komt er nog meer"

"Fijn om ervaringen te delen en te horen hoe collega's omgaan met dit bizarre schooljaar."

Een klein aantal leraren (4,26 %) gaf aan dat de begeleiding geen meerwaarde was voor hun klaspraktijk. Zij verwachtten vaak meer concrete en praktische voorbeelden en tips.

"Voorlopig nog te vaag en theoretisch, ik verwachtte meer concrete tips rond toepassingen, niet echt de theorie over wat en waarom."

4.2 LEEREFFECTEN

Het leereffect gaf ons als pedagogisch begeleiders meer informatie over in hoeverre de begeleide leraren nieuwe kennis en nieuwe inzichten hebben opgedaan door onze begeleidingen. Leraren vonden het leerrijk als theoretische kaders gekoppeld worden aan de praktijk. De praktijkvoorbeelden en de ervaringen die leraren met elkaar deelden, vonden leraren zeer waardevol en gaven hen nieuwe inzichten om hun onderwijspraktijk te versterken. Vanuit de open vraag naar wat leraren het meest heeft geholpen tijdens de begeleiding kregen we zicht op de verschillende leereffecten.

Vraag: Wat heeft jou het meest geholpen tijdens deze begeleiding?

"Andere concrete voorbeelden uit de praktijk horen en delen met collega's."

"De vele praktische tips en ideetjes vanuit andere scholen. Weten dat ze in andere scholen tegen dezelfde dingen aanlopen."

"Het uitwisselen van ervaringen met collega's."

"Eens opnieuw nieuwe zaken horen. Na al die jaren hanteert men als leerkracht soms te vaak dezelfde manier van werken. Alhoewel ik steeds open sta voor nieuwigheden en tips/advies van anderen."

"Tips van de andere leerkrachten. Concreet materiaal en ideetjes die aangeboden werden."

"De werkvormen, tips om te reageren bij discussies, bronnenlijst..."

"Delen van ervaringen, nieuwe ideeën aanbrengen."

4.3 TRANSFER

Binnen het niveau van de transfer onderscheiden we verschillende aspecten: zelfvertrouwen en motivatie, de transfer naar collega's en de duurzaamheid van de verandering

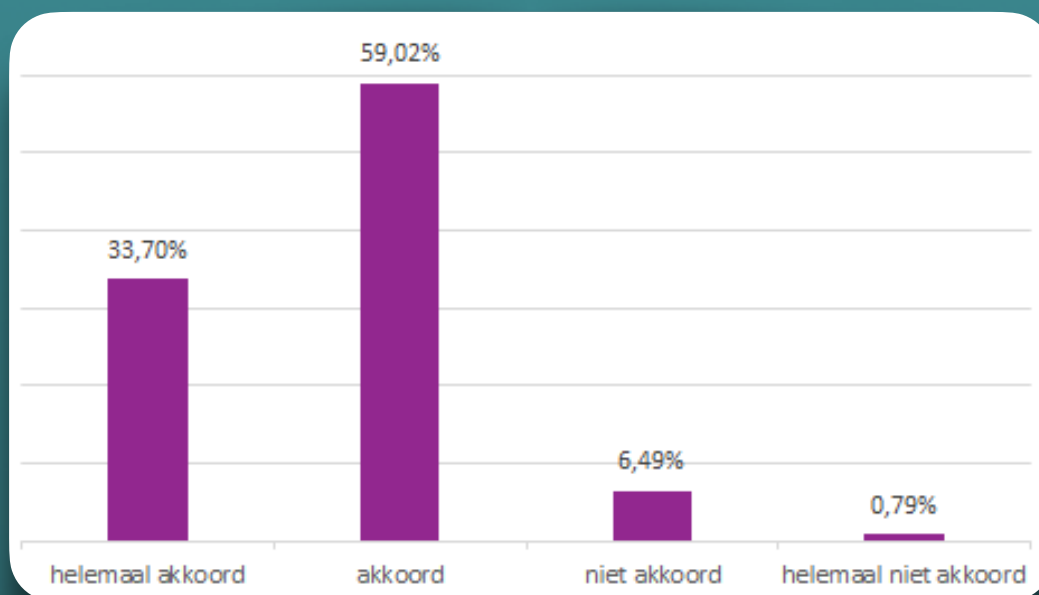
4.3.1 ZELFVERTROUWEN EN MOTIVATIE

Je kan bevragen of de begeleiding heeft bijgedragen tot de motivatie en het zelfvertrouwen van leraren om het leereffect ook in de praktijk te gebruiken. Motivatie of zelfvertrouwen zijn belangrijk om de nieuwe inzichten toe te passen in de eigen onderwijspraktijk.

Vraag: Ik voel me door deze begeleiding sterker in mijn praktijk.

Figuur 6

Vergelijking reactie zelfvertrouwen en motivatie



De meeste leraren voelden zich gesterkt voor hun onderwijspraktijk door de begeleiding (figuur 6). Toch gaf een kleine groep (7,28 %) aan dat de begeleiding hen niet sterker gemaakt heeft in hun klaspraktijk. Leraren in deze groep gaven aan dat ze de nieuwe inzichten eerst nog moesten verwerken.

"We zijn erg dankbaar met de kans om deze werkplek te kunnen volgen. Ze zijn net dat wat we nodig hebben. Theorie, eigen cases, alle thema's doorgronden, kleine groep.... Kennis helpt om gericht te kunnen handelen."

"Ik vond het zeer leerrijk en toepasbaar in mijn eigen klas."

"Leerzame bijscholing die ik in praktijk kan omzetten."

"De begeleider heeft een enorme rugzak met heel bruikbare tips en expertise die een meerwaarde is voor heel wat teams. Ook onze leerkrachten vinden dit een heel grote meerwaarde. Ze weet waarover ze spreekt en kan heel directe tips geven om onmiddellijk mee aan de slag te gaan."

"We worden als school, juf/meester, directie ... meer en meer geconfronteerd met moeilijk begrijpbaar gedrag. Ik merk dat dit voor heel wat leerkrachten die laatste druppel is waarna ze uitvallen. Ons hierin sterker maken voor het gedrag zich stelt zorgt voor rust."

Concreet aan de slag gaan met de input in de eigen praktijk was voor sommige leraren nodig om zich sterker te voelen. Zij wilden tijd om de opgedane kennis toe te passen in hun praktijk. Anderen gaven aan dat ze geen nieuwe inzichten opdeden. Er werd ook aangeraden om meer oog te hebben voor de voorkennis van de deelnemers zodat de begeleidingen hierop afgestemd kunnen worden.

"Ik ga me pas sterk voelen als ik de tools zelf onder de knie heb, dan hoop ik er mee aan de slag te kunnen in de klas."

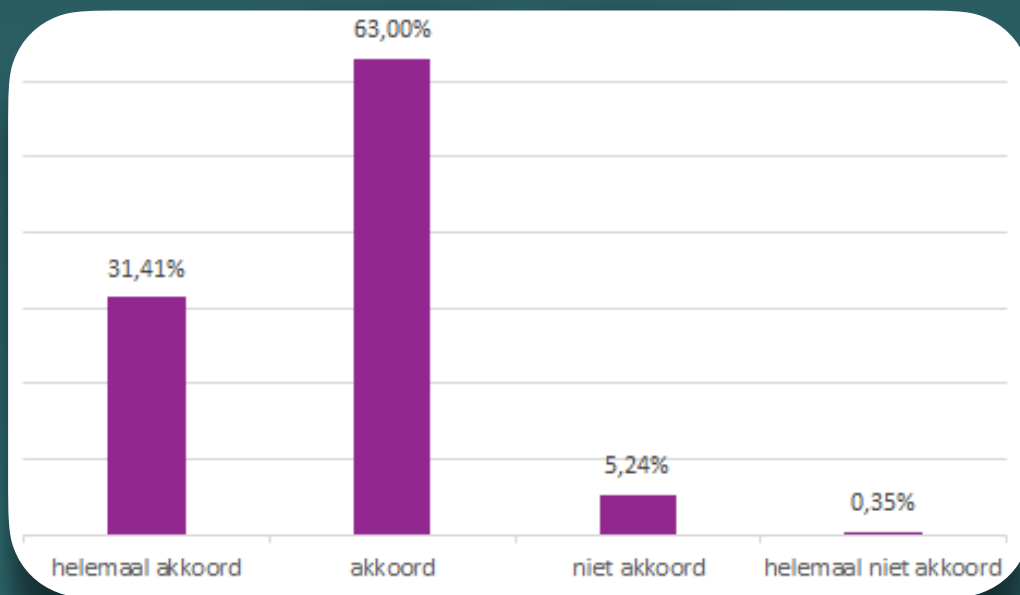
"Hetzelfde probleem als hierboven beschreven > tijd tussen het toepassen van ... is te kort om me nu al sterker te voelen."

4.3.2 TRANSFER NAAR COLLEGA'S

Met deze stelling krijgen we zicht op welke onrechtstreekse invloed de begeleiding heeft gehad op de collega's in de school die we niet rechtstreeks hebben bereikt en die dus niet hebben deelgenomen aan het begeleidingstraject. We moedigen leraars aan om de nieuwe inzichten te delen door tijdens de begeleidingen stil te staan bij deze vraag.

Vraag: Ik deel wat ik geleerd heb doorheen deze begeleiding met collega's in mijn school met collega's.

Figuur 7
Vergelijking reactie transfer



Leraren geven aan dat ze de opgedane kennis en inzichten meenamen naar de school. De nieuwe kennis en inzichten wilden ze vertalen naar de eigen schoolcontext om er daarna daadwerkelijk mee aan te slagen. Hierdoor werden niet enkel de leraren die we effectief begeleid hebben sterker, maar de begeleiding versterkte zo het hele schoolteam.

"Voor veel inzichten en toepassingen zoeken we waar we ze concreet kunnen invullen. Daar gaan we binnenkort schoolbreed mee aan de slag omdat we ervan overtuigd zijn dat deze inzichten de hele school kunnen helpen."

"In overleg gaan met de directie om het eigenaarschap van een conflict terug wat meer bij de individuele leraar te leggen."

"de gouden weken, Ik maakte hier een verslag van en probeer dit te promoten in mijn school. Volgend schooljaar zouden we hier ons prioriteit willen van maken."

"Ondersteuning van de werkgroep en het team, wat resulteerde in een actieplan."

Een kleine groep leraren gaf aan dat wat ze geleerd hebben doorheen de begeleiding (nog) niet gedeeld hebben met collega's in de school. Ze wilden eerst de tijd krijgen om het geleerde zelf te verwerken of ze hadden de tijd nog niet gehad om samen te zitten met collega's om het geleerde te delen.

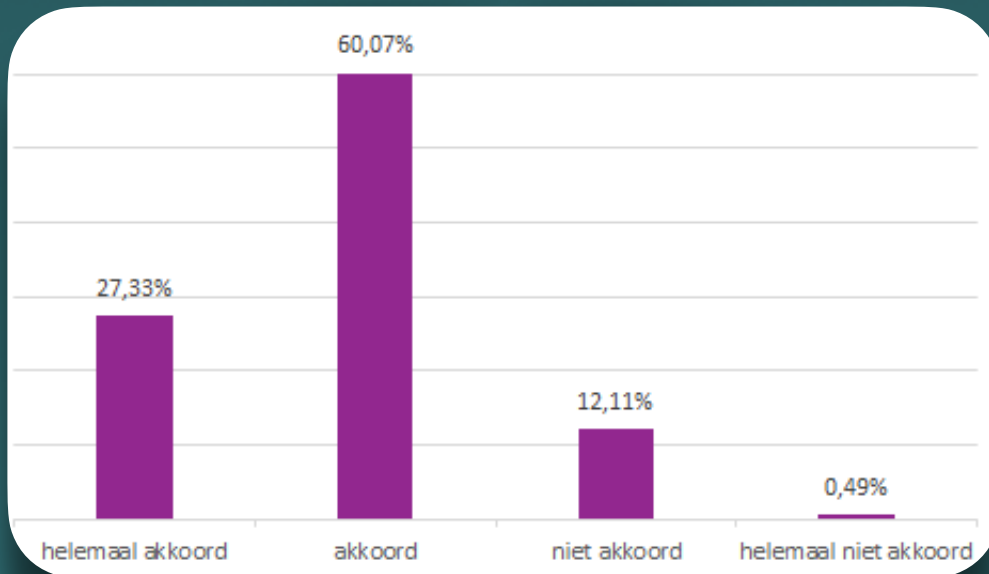
"Ik moet nog meer tijd hebben om dit te evalueren maar ik ben ervan overtuigd dat de tips en de inzichten die ik heb gekregen kan meenemen naar mijn collega's."

4.3.3 DUURZAAMHEID VAN DE VERANDERING

Het is vaak interessant om ook de veranderingen in de lespraktijk van leraren, expliciet te bevragen (dit is de eigenlijke transfer). Het kan ook boeiend zijn (voor de leraar en voor de school) om in te schatten of de verandering een langere tijd zal standhouden: de duurzame effecten tot op de klasvloer.

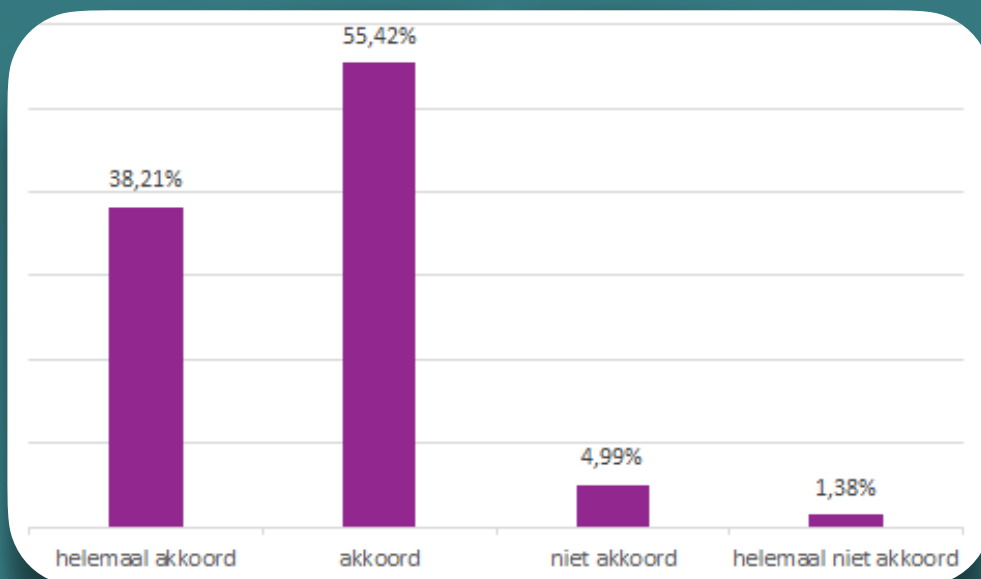
Vraag: Ik heb aanpassingen gedaan in mijn praktijk door deze begeleiding.

Figuur 8
Vergelijking reactie aanpassingen



Vraag: Volgend schooljaar doe ik deze aanpassingen opnieuw.

Figuur 9
Vergelijking reactie aanpassingen in de toekomst



Leraren voerden na de begeleiding veranderingen in binnen hun lespraktijk of formuleerden de ambitie deze veranderingen ook volgend schooljaar opnieuw in te voeren. Hieronder enkele voorbeelden van aanpassingen die leraren al doorvoerden of die ze plannen te doen om elke leerling te laten groeien.

"Meer resultaatgericht bespreken. Meer concreet denken. Niet afwijken maar concretiseren wat de specifieke noden van de betreffende leerling zijn. Wat kunnen wij als team doen en wat verwachten we van de leerlingen. Dit heel concreet benaderen."

"Andere werkvormen toegepast, een plan opgesteld met mijn parallelcollega's, fiches gemaakt van mijn leerlingen,..."

"Leerlingen observeren en feedback geven. Duidelijkheid creëren voor leraren en leerlingen. Nadenken over aanpak naar volgend schooljaar: sneller ondersteunen en sturen."

"Consequenter handelen naar het leerproces van de leerling. "

"Ik plan om de acties rond diversiteit die onze school al neemt vanuit de nieuwe inzichten dieper uit te werken."

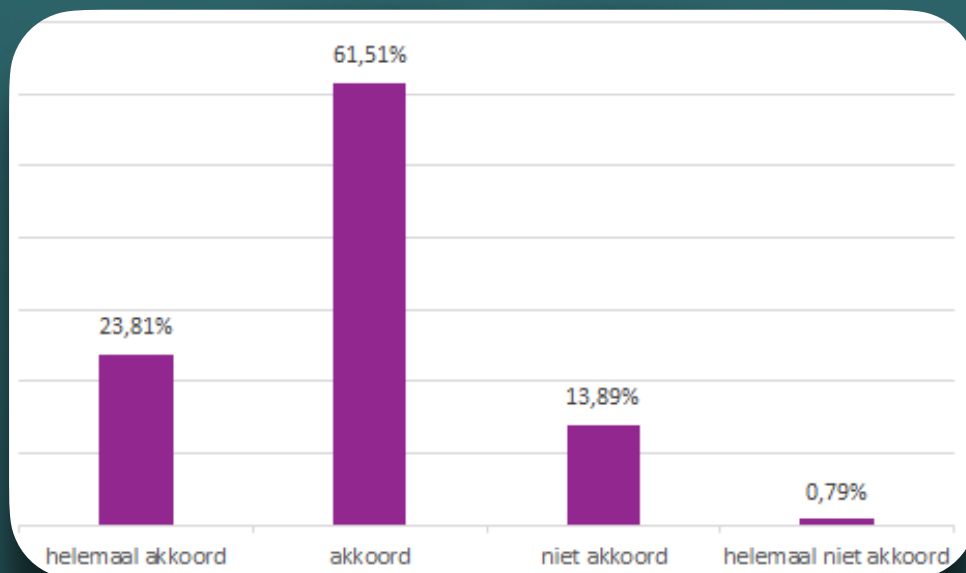
4.3.4 IMPACT OP DE LEERLINGEN

De impact op de leerlingen: hiermee wilden we achterhalen of het leren van leerlingen of het welbevinden van de leerlingen versterkt is door de begeleiding. Als pedagogische begeleiders kunnen we dat niet rechtstreeks meten, maar we hebben de perceptie van leraren hieromtrent bevroegd.

Vraag: Ik merk een positief effect bij leerlingen (leren, welbevinden ...)

Figuur 10

Vergelijking reactie impact op de leerlingen



Meer dan 80 % van de leraren merkte een positief effect bij hun leerlingen door de aanpassingen die ze doorgevoerd hebben. Ze zagen dat het welbevinden van de leerlingen groeide en/of het leren van de leerling verbeterde. Wanneer we leraren vroegen naar voorbeelden van effecten die ze bij hun leerlingen opmerkten, zien we dat leraren dezelfde effecten beschrijven bij hun leerlingen onafhankelijk van de soort begeleidingsactiviteit en het onderwijsniveau.

Veel van de voorbeelden duiden op het toenemen van het welbevinden van de leerling:

- leerlingen werken gemotiveerder;
- leerlingen zijn meer betrokken;
- leerlingen volgen enthousiaster de les;
- leerlingen zijn rustiger;
- leerlingen durven hulp vragen;
- klassfeer is positiever;
- band tussen leraar en leerlingen is sterker.

Naast de verschillende effecten op het welbevinden gaven leraren aan dat leerlingen leerwinst boekten. Dit merkten ze doordat de scores op evaluaties verbeterden. Daarnaast ervoeren leraren dat de leerlingen beter wisten wat van hen verwacht werd, de leerstof beter begrepen, actiever meewerkten en zelfstandiger werkten tijdens de lessen.

"Naast de verschillende effecten op het welbevinden gaven leraren aan dat leerlingen leerwinst boekten."

5 INITIATIEVEN IN DE KIJKER

In dit deel geven we een inkijk in de verschillende begeleidingsinitiatieven die we gerealiseerd hebben.

Elke link in onderstaande tabel (tabel 2) geeft op een creatieve manier een ruim beeld van het initiatief.

We bespreken hierbij de doelen, de inhoud, de effecten, de succesfactoren en de hindernissen van elk initiatief. Wil je na deze verkenning meer weten over een bepaald initiatief of wens je materiaal verder in te kijken, contacteer dan zeker één van de pedagogisch begeleiders leerondersteuning. De contactgegevens vind je op het einde van dit verslag.

Thema/initiatief (klik op de titels voor meer details)	onderwijsniveau
Bijspromg	bao
Cognitief sterk functionerende IIn	bao
Digitale didactiek Teamgericht	bao
Digitale media en het jonge kind	bao
Krachtige speel- en leerplekken	bao
Krachtige speelplaats	bao
Lezen	bao
Spelling	bao
Wiskunde	bao
Zelfstandig uitvoeren van taken	bao
Zindelijkheid	bao
Eerste hulp digitale didactiek	bao en so
Krachtig lesgeven in een superdiverse klas	bao en so
Samen aan de slag met moeilijk begripbaar gedrag <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Document of Video</i> ● <i>Getuigenis leraar en leerlingenbegeleider</i> 	bao en so
Babbelen geeft team-kracht	so
Bijspromg	so
Binnenklasdifferentiatie	so
Doelgericht leersprongen maken met jouw leerplan als gids	so
Leerondersteuning in een vierkantje: QR-codes in jouw onderwijspraktijk	so
Lezen en schrijven 1b	so
Motivatie: Leraren inspireren om leerlingen te motiveren	so
Praatcafé: zuurstof voor leraren bij klasmanagement	so
Waarop focussen met het einde schooljaar in zicht?	so
Wiskunde voor OKAN-leraren	so

Tabel 2
Kijk op de verschillende begeleidingsinitiatieven

6 SUCCESFACTOREN EN HINDERNISSEN

Het verhaal van leerondersteuning is niet zomaar een "go with the flow"-verhaal geweest. In de voorbije maanden is er door de teamleden zeer hard gewerkt om de doelstellingen te verwezenlijken en te zorgen voor elke "leraar" en bij uitbreiding voor het beleid dat onze expertise wou inroepen. Dit verliep soms zeer vlot, maar we botsten ook tegen muren. In dit hoofdstuk maken we een analyse van de feedback vanuit het werkveld. Hoe ervaren leraren onze begeleiding? Vond het beleid binnen de scholen onze input een meerwaarde? Deze succesfactoren en hindernissen zijn in de eerste plaats een samenvatting van de bevragingen die na elk initiatief werden afgenomen, aangevuld met mondelinge feedback.

We willen in de eerste plaats even stilstaan bij de factoren die ervoor zorgden dat het samenspel met de leraren kon uitgroeien tot een succes. Hoe konden wij, vanuit leerondersteuning, zorgen voor een leraargerichte aanpak om zo de leervertraging van de leerlingen aan te pakken. In al onze initiatieven, zowel vraag als aanbodgestuurd, waren er enkele duidelijke succesfactoren aanwezig.

Samenwerking met leraren kon alleen maar tot zijn recht komen in een klimaat van veiligheid en een positieve sfeer. Leraren die hun blik durfden te verruimen, die samen wilden denken ten behoeve van hun leerlingen, waren een zeer grote factor tot succes. De veiligheid binnen de schoolcultuur en -context speelde ook een voorname rol. Een spiegel kan je enkel gebruiken als je weet dat hij niet barsten zal.

In onze werking bleek urgentie een volgende succesfactor. Zoals "**Knoster**" in zijn schema al aanhaalde, kan je enkel succesvolle acties uitwerken als er eerst een gevoel van urgentie wordt ervaren, ondersteund door een gedragen visie. Leraren hebben hier nood aan, maar durven deze stappen wel eens over te slaan. Zeker in de coronaperiode merkten we dat leraren de urgentie wel konden benoemen, maar deze (te)snel naar de achtergrond lieten verdwijnen door de context waarin ze dagelijks aan de slag moesten gaan. Het online lesgeven, het lerarentekort, gedeeltelijk sluiten van de scholen ... waren factoren die dit proces vaak onbewust in de hand werkten. Wiskunde was zo een "mooi" voorbeeld. Leraren ervaren in de klas de gevolgen van corona voor het wiskundeniveau van de leerlingen en peilingen toonden dit ook aan, maar toch werd dit op langere baan geschoven door de al aangehaalde factoren. We zagen leraren afhaken na inschrijving of gedurende het traject als gevolg van bijvoorbeeld een tekort aan leraren in de school. Wie de urgentie wel omzette naar een begeleiding, bleek achteraf zeer tevreden met de transfer naar de klasvloer. Ervaren van urgentie blijft vast en zeker een gamechanger.

"In onze werking bleek urgentie een volgende succesfactor. Zoals 'Knoster' in zijn schema al aanhaalde, kan je enkel succesvolle acties uitwerken als er eerst een gevoel van urgentie wordt ervaren, ondersteund door een gedragen visie."

Bewustmaking vanuit een breder perspectief speelde een belangrijke rol in onze werking. We keken hierbij naar context, leerlingen en ons leerplan.

Uit bevragingen bleek ook dat de leraren het enorm apprecieerden dat we rechtstreeks aanspreekbaar waren. We zochten en vonden vaak een goed evenwicht tussen bereikbaarheid en frequentie van begeleiding, waarbij we altijd het eigenaarschap bij de leraar en de school bleven plaatsen om de droom te realiseren. Ons basisscenario waarmee we als begeleider aan de slag gingen, zorgde voor een duidelijke structuur. We refereerden ook telkens aan de gekende kaders voor onze leraren. Leerplannen en vademecum zorgbreed en kansrijk onderwijs zitten ook in het DNA van onze leraren. Wij waren voor de leraren zeer aanspreekbaar via diverse kanalen: een mail werd doorgaans binnen de 24 uur beantwoord. We bleven echter niet nodeloos lang de hand vasthouden. Eigenaarschap betekende voor ons ook durven los te laten om de verdere uitwerking in handen van de leraar te leggen.

Deze combinatie van daadwerkelijke hulp en op het juiste moment naar de achtergrond verdwijnen, zorgde voor een fijn gevoel bij de leraren. Ze voelden zich gesteund in hun opdracht, maar niet versmacht.

Reflectie mogen we ook aanzien als een succesfactor. Samen met de leraren reflecteren om te borgen en bij te sturen, gaf hen de kracht om doelgericht verder te werken naar het gewenste effect. De juiste reflectievragen stellen, hielp ons hierbij al een eind op weg.

Tijdens de begeleidingsinitiatieven keken we bij de beginsituatieanalyse telkens vanuit de bril van de leraar. Wij stelden ons niet op als "allesweters". We vertrokken vanuit de praktijk van de leraar: wat liep al goed, wat kon nog bijgestuurd worden. Deze (h)erkenning was een goede basis om samen aan de slag te gaan. Leraren behielden het eigenaarschap en werden ondersteund in hun noden.

We zetten ook in op het creëren van professionele leergemeenschappen waar de leraren elkaar konden inspireren. Dit gaf de leraren een sterk gevoel van herkenbaarheid en mooie kansen tot praktijkdeling. Veel leraren zijn doeners die graag aan de slag gaan met praktijkvoorbeelden die echt werken. Deze netwerken organiseerden we Vlaanderenbreed, want goed onderwijs vind je in heel Vlaanderen en kent geen afgebakende grenzen. In dergelijke gemeenschappen werkten we ook sterk met de leervraag van de scholen of leraren. Zij hadden echt het gevoel dat er met hen samengewerkt werd, het was als het ware een bediening "op maat".

"Tijdens de begeleidingsinitiatieven keken we bij de beginsituatieanalyse telkens vanuit de bril van de leraar. Wij stelden ons niet op als "allesweters". We vertrokken vanuit de praktijk van de leraar: wat liep al goed, wat kon nog bijgestuurd worden. Deze (h)erkenning was een goede basis om samen aan de slag te gaan. Leraren behielden het eigenaarschap en werden ondersteund in hun noden."

In onze opdracht hielden we altijd de doelgerichtheid voor ogen. Vertrekkende vanuit een goede leervraag, heldere beginsituatie, scherpe doelen en verwachte effecten namen we de leraren mee op pad. Door die doelen in de focus te plaatsen en als rode draad mee te nemen, behielden we samen het overzicht en was het makkelijker om bij te sturen in het proces. Leraren apprecieerden deze duidelijkheid. Zij zagen een beginpunt en ook een verwacht slotakkoord.

Uit onze bevestigingen bleek ook dat de leraren diverse vormen van co-creatie hoog in het vaandel dragen. Samenwerken, geeft leraren energie om aan de slag te gaan. Deze samenwerking bestond in vele contexten: in de school, in netwerken, samen met de begeleiders... . Leraren gaan echt aan de slag als ze niet het gevoel hebben alleen voor de "berg" te staan. De perceptie leeft misschien nog dat leraren (te) vaak de deur sluiten, maar éénmaal ze proeven van een goede samenwerking staan ze zeker open voor meer. We zagen mooie voorbeelden van boeiende samenwerkingen ontwikkelen.

Ten slotte gaven leraren als succesfactor nog aan dat zij in de begeleiders mensen vonden die hun taal spreken. Ze gaven aan in andere professionaliseringsinitiatieven soms overspoeld te worden met academische inhoud en kaders. De voeling met de dagelijkse klaspraktijk die ze in de begeleiding ervoeren verhoogde het wederzijds vertrouwen en maakte de drempel om zelf in de klas aan de slag te gaan een stuk lager.

Naast de succeservaringen botsten we natuurlijk ook op hindernissen die het begeleidingswerk soms tot een hele uitdaging maakten. Dit hield ons niet tegen. We bleven zoeken naar het licht in het duister om toch kwaliteitsvol aan de slag te gaan. Toch willen we enkele hindernissen toelichten.

"Ten slotte gaven leraren als succesfactor nog aan dat zij in de begeleiders mensen vonden die hun taal spreken."

De voortdurende evolutie van de pandemie en bijhorende maatregelen stelden de scholen voor enorme uitdagingen, maar maakte onze gezamenlijke opdracht ook moeilijker. Een tekort aan leraren plaatste de school voor de onvermijdelijke keuze om onze samenwerking even op de achtergrond te plaatsen.

Het digitaal werken, was soms een belemmerende factor in ons streven naar kwaliteitsvolle begeleiding van de leraren. In de bevestigingen gaven leraren toch aan dat ze liever samen fysiek aan de slag gingen in plaats van achter een scherm.

We merkten in scholen ook nog een gebrek aan duurzame visie. Heel snel werd er gevraagd naar actie, maar bij gebrek aan visie stierf deze soms een zeer snelle dood. Het uitwerken van een duurzame visie (vb rond bijsprong) met nadien koppeling van acties is nog een werkpunt voor sommige scholen. Het één kan niet zonder het ander, maar dat evenwicht is wel nodig om duurzaam te kunnen werken.

Een moeilijke samenwerking tussen beleid en lerarenteams dwarsboomde ook een enkele keer onze aanpak. De ervaring leerde snel dat een succesvolle en duurzame begeleiding pas kon slagen als er een goede dialoog bestond tussen beleid en team. Leraren gaven aan dat er soms ruis op die lijn zat, maar omgekeerd vielen de plannen van het beleid van een school meermaals op een koude steen bij het lerarenteam. Dit was voor alle betrokkenen moeilijk werken en wij, als begeleiders, moesten ons behoeden om niet als een "machtsmiddel" gebruikt te worden. Zo gebeurde het zelfs dat wij door directie naar een bepaalde klas gevraagd werden ter ondersteuning, maar de leraren geen urgentie (succesfactor) ervaarden of zelfs niet op de hoogte waren van onze begeleiding. Communicatie en samen school maken, zijn één van de voorname voorwaarden om als begeleider succesvol aan de slag te kunnen gaan en als team duurzaam aan veranderingsprocessen te kunnen werken.

De hulpvraag van de school en/of de leraar was soms eerder om een zorg over te nemen of snelle concrete oplossingen aan te reiken, dan inzetten op duurzame effecten en versterken van de leraar in zijn professioneel handelen. Hierdoor haakten leraren af, hun verwachtingen werden niet ingelost. Dit merkten we vooral bij onze lerende netwerken.

Ten slotte hebben we heel hard moeten werken om ons op de kaart te plaatsen bij de scholen. Dit was een nieuw project, zonder voorgeschiedenis. Dat maakte dat we vanaf 0 moesten starten. Door ons hard in te zetten om ons op de kaart te plaatsen en een aanbod uit te bouwen, kenden we wel een positieve evolutie. Toch stopt ons verhaal hier niet en gingen we binnen Katholiek Onderwijs Vlaanderen kijken hoe we nog meer leraren kunnen bereiken vanuit leerondersteuning. We willen leerondersteuning breder uitrollen over onze hele werking, gedragen door alle collega-begeleiders. De verdere uitkomst hiervan leest u in een volgend hoofdstuk.

"De ervaring leerde snel dat een succesvolle en duurzame begeleiding pas kon slagen als er een goede dialoog bestond tussen beleid en team."

7 KWALITEITSVOLLE LEERONDERSTEUNING IN DE TOEKOMST

De uitdagende ambitie (cf. onze visie) en de zoektocht in een veranderende organisatie, de aanhoudende pandemie en het toenemende lerarentekort waren, en zijn, niet evident. Onze ervaringen nu hebben ons gesterkt in de overtuiging dat leraren onze ondersteuning waarderen en meer dan ooit nodig hebben. We willen hier als pedagogisch begeleiders op blijven inzetten en er als organisatie samen in groeien. Om leerlingen alle groeikansen te bieden is het van belang dat we leraren kunnen ondersteunen vanuit hun noden, onze gedeelde visie op vorming en wetenschappelijke inzichten. Op die manier kunnen ook leraren blijven groeien in hun job. Dat goed doen, vraagt ook van ons als begeleidingsdienst een sterk engagement en nodigt ons uit om niet enkel te ondersteunen, maar die ondersteuning ook te evalueren en bij te sturen zodat wij verder kunnen groeien.

In dit rapport beschreven we hoe we systematisch feedback vroegen over onze doelen, aanpak, succesfactoren, hindernissen. Deze feedback diende niet enkel om het leren van de leraren te versterken, maar had ook tot doel de leerondersteuning, zoals we ze uitrolden, te evalueren en bij te sturen. We rapporteerden hierover permanent aan de stuurgroep en gingen in gesprek met elkaar vanuit onze ambities en visie en de vijf kwaliteitsvragen (figuur 11) als leidraad. We onderzochten wat we wilden borgen, bijsturen en bannen en er werden beleidskeuzes gemaakt in hoe we deze beleidsimpuls in de toekomst vorm zullen geven.

In dit laatste deel schetsen we het resultaat van dit proces zowel op het vlak van organisatie als op het vlak van inhoudelijke focus.

Figuur 11

Vijf kwaliteitsvragen  (Q5 vragen) om de eigen werking te evalueren.



Onze werking vertrekt vanuit een duidelijke visie. We houden die visie vast en blijven inzetten op duurzame effecten tot op de klasvloer. We gaan rechtstreeks aan de slag met leraren en gaan in dialoog vanuit hun noden en die van de leerlingen op de klasvloer. We blijven werken vanuit leerplannen, vademecum zorgbreed en kansrijk onderwijs, ondersteund door het basisscenario. We bakenen inhoudelijk af om voldoende expertise te kunnen blijven ontwikkelen vanuit actuele noden en recente wetenschappelijke inzichten. Tegelijkertijd integreren we in de brede werking van onze organisatie om dichter bij leraren te staan, snellere verbindingen te maken en alle begeleiders mee te nemen in dit groeiproces. We willen ook nog meer luisteren en zoeken naar wat in de begeleidingsdienst aanwezig was/is aan inzichten en expertise om ook van daaruit samen verder te bouwen. We gaan verder voor duurzame effecten tot op de klasvloer, gaan rechtstreeks aan de slag met leraren.

7.1 STRUCTURELE AANPASSINGEN

Om nog beter bereikbaar te zijn voor de vragen van leraren en directies kiezen we ervoor om de pedagogisch begeleiders leerondersteuning te verankeren aan de operationele teams per regio. Door deze regionale verankering zullen we korter bij de schoolteams staan waardoor leernoden sneller gecapteerd kunnen worden. Deze verankering verhoogt niet enkel de bereikbaarheid voor schoolteams maar ook de samenwerking en het overleg met collega-pedagogisch begeleiders en nascholers. De samenwerking geeft ons de kans een ruimer beeld te krijgen van een specifieke context en de leernoden van een schoolteam om zo een efficiënt begeleidingsplan op te stellen. Hierdoor kunnen we de leeromgeving nog beter afstemmen op de specifieke schoolcontext en het duurzame effect tot op de klasvloer, erop gericht om de leerwinst, de groei en het leerproces van alle leerlingen te verhogen.

7.2 INHOUDELIJKE FOCUS

De beleidsimpuls waarbinnen we leerondersteuning vormgeven focust op fase 0 en 1 van het zorgcontinuüm. Die focus is belangrijk, maar tegelijk ook enorm breed en iets waar onze begeleidingsdienst als geheel ook al een stevige werking in heeft. Er komt volgend jaar een tweede beleidsimpuls bij rond effectieve didactiek. Ook die is breed en, zonder de gekleurde middelen, al onderdeel van de begeleidingspraktijk. Dat neemt niet weg dat er een uitdrukkelijke nood is om via die impulsen onze begeleiding te versterken en optimaliseren. Voor de komende periode willen we dan ook de focus 'leerondersteuning' meer richten naar een aantal meer specifieke thema's waar de actuele nood zich scherper stelt vanuit de opgedane ervaringen afgelopen jaar, wetenschappelijke inzichten en hand in hand met de nieuwe beleidsimpuls 'effectieve didactiek'. Op die manier kunnen we naast de organisatorisch bredere integratie ook aandacht blijven behouden voor inhoudelijke expertise en input vanuit wetenschappelijk onderzoek voor ons ontwikkelwerk.

Voor leerondersteuning stellen we de focus scherp aan de hand van deze vier operationele doelen:

- leraren/schoolteams versterken de leermotivatie van hun leerlingen;
- leraren/schoolteams versterken de leercompetenties van hun leerlingen;
- leraren/schoolteams gaan adequaat om met moeilijk begripbaar gedrag van leerlingen;
- leraren/schoolteams zetten doordacht in op differentiatie met het oog op maximale leerkansen voor alle leerlingen.

In verschillende werkgroepen gaan begeleiders aan de slag om de operationele doelen concrete inhoud te geven. Ze doen dit mede vanuit de ervaringen vanuit het project leerondersteuning zoals beschreven in dit rapport. Succesvolle initiatieven worden hernomen. Andere worden bijgestuurd om beter tegemoet te komen aan de ervaren urgentie bij de leraren en ondersteunende materialen worden ontwikkeld.

We kiezen vanuit deze vier operationele doelen opnieuw voor een variatie aan concrete initiatieven. Soms vertrekken we daarvoor vanuit een eerder generiek thema als motivatie of remediëring om van daaruit de stap te zetten naar wat dat dan betekent in concrete lesinhouden met een specifieke leerlingengroep. Evengoed nemen we soms een specifiek vakinhoudelijk vraagstuk als uitgangspunt zoals wiskunde in het vierde leerjaar, lezen en schrijven in 1B om van daaruit te verbreden naar hoe het geleerde ook ingezet kan worden bij andere inhouden of doelgroepen. We houden daarbij vanuit fase 0 en 1 altijd voor ogen dat we de verbinding leggen tussen zorg- en kansenaspecten en concrete leerplandoelen.

We kiezen ook opnieuw voor een variatie aan methodieken. Soms is het aangewezen ons zoveel mogelijk te richten naar schoolteams zoals differentiatie in een krachtige leeromgeving. In andere gevallen is het goed om leraars schooloverstijgend samen te brengen vanuit een gelijkaardige concrete nood die zij in de klas ervaren zoals supervisie rond klasmanagement of moeilijk begripbaar gedrag. Die leraars gaan dan terug naar hun school en kunnen op hun beurt hun collega's inspireren. We willen dat blijven doen vanuit een doordacht aanbod met kick-offs, lerende netwerken en trajecten met schoolteams. Net die variatie maakt dat scholen en leraars beter op hun maat geholpen worden, biedt kansen om het geleerde duurzaam te verankeren binnen de school en laat ruimte om hen ook vanuit eventuele nieuwe noden en inzichten te ondersteunen met effect tot op de klasvloer.

7.3 DE BEGELEIDERS LEERONDERSTEUNING

In de hertekening van de opdracht en organisatie houdt het team leerondersteuning als een aparte groep van begeleiders met die specifieke focus op te bestaan. De begeleiders worden geïntegreerd in regionale operationele teams om daar de beleidsimpuls leerondersteuning samen met de collega's verder uit te rollen en te verankeren in de begeleidingsdienst. De initiatieven die in dit rapport in de kijker geplaatst werden beantwoorden aan een nood en krijgen ook een vervolg in die vernieuwde organisatie.

De begeleiders stellen dan ook graag hun werking, inhoud, begeleidingsmaterialen ter beschikking aan hun collega's en zijn ook bereid waar nodig verdere toelichting te geven.

Tabel 3

Contactgegevens pedagogisch begeleiders leerondersteuning

Projectcoördinatie	
Raf Boelen	raf.boelen@katholiekonderwijs.vlaanderen

Basisonderwijs	
Winnie Bloemen	winnie.bloemen@katholiekonderwijs.vlaanderen
David Day	david.day@katholiekonderwijs.vlaanderen
Silvia De Ron	silvia.deron@katholiekonderwijs.vlaanderen
Joost Dendooven	joost.dendooven@katholiekonderwijs.vlaanderen
Julie Kerremans	julie.kerremans@katholiekonderwijs.vlaanderen
Valerie Mertens	valerie.mertens@katholiekonderwijs.vlaanderen
Evi Mullens	evi.mullens@katholiekonderwijs.vlaanderen
Birja Steeno	birja.steen@katholiekonderwijs.vlaanderen
Gerben Wieczerniak	gerben.wieczerniak@katholiekonderwijs.vlaanderen

Zorg en kansen – moeilijk begrijpbaar gedrag

Ellen Beeckmans	ellen.beeckmans@katholiekonderwijs.vlaanderen
Riet Berben	riet.berben@katholiekonderwijs.vlaanderen
Annick Dheedens	annick.dheedens@katholiekonderwijs.vlaanderen
Ilse Leenaerts	ilse.leenaerts@katholiekonderwijs.vlaanderen
Jurgen Viaene	jurgen.viaene@katholiekonderwijs.vlaanderen

Secundair onderwijs

Barbara Axters	barbara.axters@katholiekonderwijs.vlaanderen
Sofie Van der Eecken	sofie.vandereecken@katholiekonderwijs.vlaanderen
Elisabeth Vanhole	elisabeth.vanhole@katholiekonderwijs.vlaanderen
Daniël Vloebergs	daniel.vloebergs@katholiekonderwijs.vlaanderen
Anneke Werelds	anne.werelds@katholiekonderwijs.vlaanderen