

**Doelmatigheidsbeleving en attitudes  
ten aanzien van inclusief onderwijs**  
Bevraging van studenten van de  
educatieve masteropleidingen van de  
Universiteit Antwerpen

**Annelies De Meulenaere**

**Educatieve master in de wetenschappen en technologie - verkort traject**

Masterproef deel A: scriptie

Promotor

**Prof. dr. Wil Meeus**

Copromotor

**Prof. dr. Elke Struyf**  
Universiteit Antwerpen



ASOE | Antwerp  
School of Education

# Inhoudstabel

Voorwoord .....	3
1 Abstract .....	4
2 Introductie en probleemstelling .....	4
3 Onderzoeksvragen .....	5
4 Theoretisch kader .....	6
4.1 Inclusief onderwijs in Vlaanderen .....	6
4.2 Lerarencompetenties voor inclusief onderwijs .....	7
4.3 Doelmatigheidsbeleving .....	8
4.4 Attitudes tegenover inclusief onderwijs .....	9
4.5 Relatie tussen doelmatigheidsbeleving en attitudes .....	10
4.6 Leraren opleiden voor inclusief onderwijs .....	11
5 Onderzoeksofzet en methodologie .....	12
5.1 Enquête .....	12
5.1.1 Gebruikte instrumenten .....	12
5.1.2 Vignetten .....	13
5.2 Analyse .....	14
6 Resultaten .....	14
6.1 Onderzoeksvraag 1: inschatten van competenties voor inclusief onderwijs .....	14
6.2 Onderzoeksvraag 2: opvattingen met betrekking tot inclusief onderwijs .....	16
6.3 Onderzoeksvraag 3: invloed van de lerarenopleiding .....	17
6.4 Andere resultaten .....	17
7 Conclusie en discussie .....	20
8 Relevantie voor het werkveld .....	21
9 Referenties .....	22
10 Bijlagen .....	27
10.1 Ontwikkelde materialen .....	27
10.1.1 Vignetten .....	27
10.2 Verzamelde data .....	28
10.2.1 Correlatietabel .....	28
10.2.2 Resultaten van de enquête .....	29

## Voorwoord

Bloed, zweet en tranen... nee, dat heeft deze masterproef me gelukkig niet gekost! Ga eens voor een onderwerp dat als wiskundige volledig buiten je comfort zone ligt (inclusief onderwijs?), begin met schrijven op een onverwacht moment (tijdens de quarantaine?) en werk verder op een wat ongewone plaats (de Universitätsbibliothek in Graz?). Blijkbaar loopt het schrijven dan als een trein die niet meer te stoppen is. In volle vaart op weg naar ergens, waar ik zelf nog nooit echt ben geweest. Maar zoals dat gaat tijdens treinreizen, vang je af en toe een glimp op door het raampje, in een flits. Het lachen van Elise, die als geen ander ook de rest van de familie in een lachbui kan brengen. De warme knuffel van een kleine jongen, die me een half uur voordien nog in mijn arm beet en een week later op het speelplein niet meer welkom zal zijn. De jongen, bijna een man, die stilzwijgend, oogcontact vermijdend, vanachter in de klas zit en elke oefening oplost. Het zijn deze momenten waardoor ik me er telkens weer van bewust word dat ik op de goede weg ben.

Het was niet mogelijk, mezelf bij het schrijven aan deze masterproef aan de kant te zetten. Ook ik heb een proces doorgemaakt, tijdens het lezen van de vele studies en het zoeken naar praktijkvoorbeelden. Ook ik heb over mijn eigen opvattingen gereflecteerd, me vragen gesteld, antwoorden gezocht. Misschien sta ik voor een wetenschappelijk onderzoek een beetje te dichtbij, wanneer ik zelf tot de doelgroep behoor die ik bestudeer. Anderzijds is het precies daardoor, dat ik weet wat er leeft, wat de vragen en noden zijn van een persoon, die nog geen ervaring heeft met inclusief onderwijs, maar er wel heel sterk in gelooft. En vragen heb ik nog vele, ook nadat ik me een jaar in het thema heb ondergedompeld. De vraag of ik het zelf wel zou kunnen, de gepaste instructiemethode te vinden. De vraag in hoeverre het haalbaar is, verschillende leerlijnen naast elkaar te hebben lopen. De vraag wat ik zelf wil, als leraar, of ik tevreden kan zijn als ik minder 'echt' lesgeef. En het besef, dat geen enkele wetenschappelijke studie me op die vragen antwoord kan bieden. Dat ik wel zal zien hoe het loopt, op het moment dat ik daarmee word geconfronteerd. Dat ik erop moet vertrouwen, dat het goed zal zijn. Het valt me op dat ik me geen zorgen maak, maar dat het me net aantrekt: het besef dat het een uitdaging is en steeds opnieuw zal zijn.

Nee, inclusief onderwijs is zeker en vast geen gemakkelijke weg. Het is een pad dat je als leraar zelf moet zoeken, zelf moet banen, stapje voor stapje. Maar niet alleen. Ik heb er goede hoop in dat we ook in Vlaanderen samen veel kunnen verwezenlijken. Misschien ben ik nog maar 25 jaar, misschien ben ik nog erg naïef en vol idealistische dromen. Maar ik geloof erin. En voor wie gelooft, is niets onmogelijk.

Een woord van dank gaat uit naar de promotoren van deze masterproef, prof. Wil Meeus en prof. Elke Struyf, die beide met een eigen blik mijn werk hebben opgevolgd. Die me moed en vertrouwen hebben gegeven en konden bijsturen waar nodig. Ook een dikke merci aan Kaatje De Meester, om je ervaring te delen bij het opstellen van de vignetten en aan Katerina Todorova, voor onze gesprekken over inclusie Europawijd, gestandaardiseerde vragenlijsten en de GDPR bij enquêtes. Bedankt aan zo vele mensen, die me de kracht van diversiteit en inclusie hebben doen inzien: Sr. Vanda Both, die me naar Kainbach meenam. Matthias Grasser, voor altijd een held. Theresa en Kaissa, om te tonen hoe je je principes echt kan leven. En niet het minst ben ik de lerarenopleiding aan de Pädagogische Hochschule Graz dankbaar om me met zoveel authenticiteit en enthousiasme mee te hebben genomen in het verhaal van inclusief onderwijs en me de kans te bieden, dit ook zelf in de praktijk te kunnen ervaren.

# 1 Abstract

Met het nieuwe leersteundecreet zet Vlaanderen verder in op inclusief onderwijs en het ondersteunen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Daarbij staat in het bijzonder een goede voorbereiding tijdens de lerarenopleiding op de agenda. Om deze voorbereiding op de noden van de studenten af te kunnen stemmen, ontbreken echter studies die de attitudes tegenover inclusief onderwijs en de doelmatigheidsbeleving van student-leraren in Vlaanderen in kaart brengen. Beide factoren beïnvloeden de bereidheid van een leraar om in een inclusieve klas les te geven, en het gedrag dat de leraar in de klas zal tonen.

Daarom bevragen we in deze masterproef 32 student-leraren aan de educatieve masteropleidingen van de Universiteit Antwerpen (UA) aan de hand van een online-enquête. De attitudes tegenover inclusief onderwijs werden bevroegd met de *Attitudes towards Inclusion Scale* (AIS). Om de doelmatigheidsbeleving na te gaan werd de *Leerlingspecifieke teacher sense of efficacy scale* (TSES) voor drie verschillende vignetten met toenemend zorgniveau ingevuld.

De studenten hebben neutrale attitudes en scoren eerder laag naar internationale maatstaven. De opvattingen tegenover inclusief onderwijs worden positiever wanneer de student ouder is en meer inclusieve onderwijservaring heeft. De huidige gesegregeerde onderwijssituatie kan een verklaring bieden voor de weinig positieve attitudes van de studenten. De doelmatigheidsbeleving van de studenten is gemiddeld en daalt naarmate het zorgniveau van de leerling toeneemt. Voor leerlingen met een hoog zorgniveau doet meer ervaring met de problematiek de doelmatigheidsbeleving toenemen.

Er kon aan de hand van de enquête niet aangetoond worden welke invloed de lerarenopleiding aan de UA op beide factoren heeft. Studenten die verder in hun opleiding waren, hadden geen positievere scores dan studenten die nog aan het begin van de opleiding stonden. In de discussie gaan we in op mogelijke verklaringen en geven op basis van de resultaten van de enquête suggesties voor aanpassingen in de lerarenopleiding.

## 2 Introductie en probleemstelling

Het inrichten van nieuwe opleidingen zoals de Educatieve Masteropleidingen in Vlaanderen biedt de kans zich aan de huidige maatschappelijke situatie te oriënteren en recente uitdagingen in de ogen te kijken. Eén van deze uitdagingen in Vlaanderen kreeg het afgelopen jaar veel aandacht in de media: het tekort aan plaatsen in het buitengewoon onderwijs (Baert, 2022; Vermeersch & Grommen, 2021; Verstraete, 2022).

Tegelijkertijd verplichtte België zich bij de ratificatie van het VN-verdrag voor mensen met een handicap in 2009 ertoe, de weg naar (meer) inclusief onderwijs in te slaan. De eerste aanzet in deze richting was het M-decreet in 2014 (Departement Onderwijs en Vorming, n.d.), en de lijn wordt met het nieuwe leersteundecreet voortgezet (Vlaamse Regering, 2022). Momenteel is Vlaanderen met 5,4% van de leerlingen in het buitengewoon onderwijs de koploper in Europa, waar het gemiddelde slechts 1,8% bedraagt. En het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs is de laatste jaren nog toegenomen (Departement Onderwijs en Vorming, 2021). Of en hoe dit nieuwe leersteundecreet inclusief onderwijs meer waar zal maken, kan slechts de toekomst uitwijzen.

Inclusie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (SOB) in het gewoon onderwijs wordt door wetenschappelijk onderzoek sterk ondersteund. Leerlingen met SOB die in het gewoon onderwijs les volgen, blijken evenveel of meer schoolse en sociale vooruitgang te maken (European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE], 2018). Deze leerlingen behalen vaker een diploma secundair onderwijs, wat de

verdere academische en beroepsmogelijkheden vergroot (Myklebust, 2006), en zijn beter sociale geïntegreerd tijdens de eerste jaren na het secundair onderwijs (EASNIE, 2018). Ook leerlingen zonder SOB profiteren van inclusief onderwijs. Zij verbeteren hun sociale vaardigheden en gaan meer verdraagzaam om met medeleerlingen met een beperking (Booth et al., 2000). Inclusief onderwijs richt zich uiteraard niet enkel op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Het onderwijslandschap in Vlaanderen is superdivers geworden (Van Avermaet & Sierens, 2012), waardoor het voor ogen houden van een homogene groep leerlingen of ‘de gemiddelde leerling’ meer dan vroeger naast de realiteit staat.

Een negatief effect in de studieresultaten van leerlingen in heterogene groepen kan echter ook waargenomen worden wanneer gepaste didactische concepten, zoals binnenklasdifferentiatie, niet of onvoldoende worden toegepast (Hansen, 2016). Wanneer leerlingen met een beperking, leerachterstand of mentale achterstand in het gewoon onderwijs toegelaten worden, moet dus ook voor hen onderwijskwaliteit gegarandeerd kunnen worden (United Nations, 2019). Hiervoor is enerzijds bijkomende ondersteuning voor de leerling nodig, in de vorm van extra personeel, financiële toelagen en/of materiële hulpmiddelen. Anderzijds moet ook de leraar voldoende op deze situatie voorbereid worden opdat hij of zij aan deze leerling les kan geven. Het leersteundecreet wil bewust inzetten op een intensievere voorbereiding van leraren, om zo een brede basiszorg en verhoogde zorg te kunnen garanderen (Klasse, 2022).

Om deze voorbereiding efficiënt en doeltreffend te maken, is het belangrijk een zicht te hebben op de huidige opvattingen (de attitudes) van leraren en de mate waarin deze de eigen vaardigheden inschat – de doelmatigheidsbeleving. Een hoge doelmatigheidsbeleving en positieve attitudes tegenover inclusief onderwijs zijn een voorwaarde om inclusief onderwijs te realiseren en verbeteren de leerlingenprestaties. Uit onderzoek in Vlaanderen en Nederland blijkt dat de doelmatigheidsbeleving van leraren bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften beduidend lager ligt dan bij leerlingen zonder SOB (Struyf et al., 2020) en dat de attitudes tegenover inclusief onderwijs eerder negatief zijn (de Boer et al., 2011).

Onderzoek bij student-leraren is erg schaars, hoewel deze gegevens bijzonder van belang zijn voor het vormgeven en bijsturen van lerarenopleidingen. Uit de masterproef van Viane (2018) aan de Universiteit Gent, die een kwalitatief onderzoek bij studenten lager onderwijs afnam, bleken veel bezorgdheden, zoals de bijkomende werkdruk en de impact op de klasgenoten, voor negatieve attitudes tegenover inclusief onderwijs te zorgen en voelen studenten zich onbekwaam om les te geven in een inclusieve klaspraktijk door een tekort aan kennis en ervaring. Bij de lerarenopleidingen secundair onderwijs zijn in Vlaanderen – naar beste weten – nog nooit eerder de attitudes of vaardigheden rond inclusief onderwijs onderzocht. Gezien inclusief onderwijs in Vlaanderen nog slechts beperkt in de praktijk wordt omgezet, is dit voor veel student-leraren een realiteit, die moeilijk voorstelbaar is. Daarom werken we in deze masterproef met concrete vignetten. Aan de hand daarvan willen we nagaan hoe studenten uit de lerarenopleiding zich bij deze situatie voelen en hun eigen vaardigheden inschatten.

### 3 Onderzoeksvragen

Uit de inleidende discussie komen de volgende drie onderzoeksvragen naar voor:

1. Hoe schatten student-leraren aan de Universiteit Antwerpen hun competenties voor inclusief onderwijs in?
2. Welke opvattingen hebben student-leraren aan de Universiteit Antwerpen met betrekking tot inclusief onderwijs?
3. Welke rol speelt, volgens student-leraren aan de Universiteit Antwerpen, de opleiding in de ontwikkeling van de doelmatigheidsbeleving en attitudes tegenover inclusief onderwijs?

## 4 Theoretisch kader

### 4.1 Inclusief onderwijs in Vlaanderen

Het begrip inclusief onderwijs, zoals dat in deze masterproef gebruikt wordt, staat voor “een volledige en actieve deelname van elke leerling in het regulier onderwijs, waarbij elke leerling als volwaardig en geaccepteerd lid van de schoolgemeenschap wordt beschouwd” (Farrell, 2002, p.154). Hoewel hierbij aan alle leerlingen met hun eigen onderwijsbehoeften wordt gedacht, wordt inclusie vaak in verbinding gebracht met leerlingen met een beperking of specifieke onderwijsbehoeften (SOB) (Booth et al., 2000), gezien deze groep leerlingen doorheen de geschiedenis en nog steeds erg kwetsbaar is voor uitsluiting. Vooral vanuit deze insteek kreeg inclusief onderwijs de laatste decennia steeds meer internationale aandacht, wat leidde tot de Salamanca verklaring van UNESCO (1994) en het VN-verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap (Verenigde Naties, 2006). Toch blijkt inclusie niet zomaar een doel, dat we al dan niet bereikt hebben, maar eerder een omkeer in ons denken en een sociaal proces dat voortdurend voor nieuwe uitdagingen zorgt (Ainscow, 2007). Door de UNESCO conferentie werd inclusief onderwijs beschreven als “an ongoing process aimed at offering high quality education for all while respecting diversity and the different needs and abilities, characteristics and learning expectations of the students and communities, eliminating all forms of discrimination” (UNESCO, 2008, p.3).

In dit proces bevindt zich ook België, dat op 2 juli 2009 het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap ratificeerde. Artikel 24 stelt: “De Staten die Partij zijn erkennen het recht van personen met een handicap op onderwijs. Teneinde dit recht zonder discriminatie en op basis van gelijke kansen te verwezenlijken, waarborgen Staten die Partij zijn een inclusief onderwijssysteem op alle niveaus en voorzieningen voor een leven lang leren” (Verenigde Naties, 2006, p.92).

Om dit verdrag in de praktijk om te zetten, trad op 21 maart 2014 het M-decreet in gang, dat van inclusief onderwijs in Vlaanderen de eerste optie wilde maken (Departement Onderwijs en Vorming, n.d.). Elk kind heeft het recht zich in te schrijven in een gewone school, al dan niet met een individueel aangepast curriculum. Om dit te verwezenlijken, wordt collegiale ondersteuning geboden door leraren uit het buitengewoon onderwijs en pedagogische begeleiders (Departement Onderwijs en Vorming, 2017). Toch is het M-decreet niet enkel gericht op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, maar wil het gepaste zorg voor alle leerlingen bieden. Een voorwaarde om dit te realiseren, is een goed doordacht zorgbeleid en een *whole-school approach*: alle aspecten binnen een school dragen bij aan de leerresultaten en het welbevinden van leerlingen (Van Mieghem et al., 2018b). Deze aspecten worden nader beschreven door het geïntegreerd zorgmodel (Struyf et al., 2013; Van Mieghem et al., 2018b). Bovendien werd met het M-decreet het zorgcontinuüm ingevoerd, dat structuur biedt aan het leerlingenbeleid van scholen (Departement Onderwijs en Vorming, n.d.). Dit kader gaat uit van 4 fases, waarin de mate aan zorg voor een leerling toeneemt. In fase 0 (brede basiszorg) wordt voor alle leerlingen voor een krachtige leeromgeving gezorgd. Fase 1 (verhoogde zorg) omvat extra maatregelen voor enkele (groepen van) leerlingen. In fase 2 (uitbreiding van zorg) volgt het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) een leerling mee op en kan de school externe ondersteuning inschakelen. Tot slotte komen leerlingen met een verslag voor toegang tot buitengewoon onderwijs in fase 3 (individueel aangepast curriculum (IAC)) terecht. Zij kunnen dit IAC ook in een school voor gewoon onderwijs volgen, waarbij de school de nodige redelijke aanpassingen voor deze leerling doet. Indien een school deze aanpassingen als niet redelijk beoordeelt, kan inschrijving van deze leerling mits motivatie geweigerd worden (Departement Onderwijs en Vorming, n.d.).

België heeft in vergelijking met andere Europese landen nog een lange weg te gaan richting inclusief onderwijs. In 2020-2021 volgde 5,44% van de Vlaamse leerlingen les in het buitengewoon basis- en secundair onderwijs (Departement Onderwijs en Vorming, 2021). Vlaanderen is daarmee de absolute koploper in Europa (EASNIE, 2020), waar het gemiddelde slechts bij 1,8% ligt (Ramberg & Watkins, 2020). De segregatie van leerlingen in scholen voor buitengewoon onderwijs is nog steeds erg groot: slechts 19,11% van de leerlingen met SOB

volgde in 2016-2017 inclusief onderwijs (EASNIE, 2020). Sinds de invoering van het M-decreet zag Vlaanderen voor het eerst sinds 10 jaren een daling van het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs. Toch nemen deze cijfers de laatste jaren opnieuw toe (Departement Onderwijs en Vorming, 2021) en klinkt in de media dat het M-decreet tekort is geschoten (Schillewaert, 2022).

In de praktijk botste de omzetting van het M-decreet inderdaad op wat problemen. Uit een tussentijdse evaluatie (Departement onderwijs en vorming, 2017) blijkt dat heel wat leraren zich niet competent genoeg voelen om aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften les te geven en, in het bijzonder in het secundair onderwijs, nood hebben aan externe ondersteuning. De scholen ervoeren een gebrek aan middelen, mensen en tijd om de nodige extra ondersteuning te voorzien. (Schillewaert, 2022) Lieven Boeve, directeur-generaal van de onderwijskoepel katholiek onderwijs, stelt dat het M-decreet “te overhaast en met te weinig middelen werd ingevoerd” en op deze manier het draagvlak voor inclusief onderwijs aanvrat (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2021).

Als opvolger van het M-decreet werd in juli 2022 het leersteundecreet goedgekeurd. Dit heeft als doelstelling de beste plaats te zoeken voor elke leerling, met welke beperking ook (Schillewaert, 2022). De conceptnota van de Vlaamse Regering (2022) spreekt ervan, meer in te zetten op de ondersteuning van leerlingen in het gewone onderwijs, onder meer door stabiele arbeidsvoorwaarden voor leerondersteuners te creëren. Tegelijk wil het leersteundecreet ook het buitengewoon onderwijs versterken en de capaciteitsproblemen opvangen. Op deze manier willen ze “kwaliteitsvol onderwijs uitbouwen voor alle leerlingen én de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het bijzonder” (Vlaamse Regering, 2022, p. 4). Als reactie op de conceptnota voor het nieuwe leersteundecreet schrijft de Vlaamse Onderwijsraad (2022, p.5) dat het “onduidelijk is hoe deze conceptnota een opstap kan zijn naar een meer inclusief onderwijssysteem”. Inderdaad lijkt de conceptnota (Vlaamse Regering, 2022) te suggereren dat leerlingen die het gemeenschappelijk curriculum omwille van zware zorgen niet kunnen volgen, makkelijk in het buitengewoon onderwijs geplaatst zullen worden.

## 4.2 Lerarencompetenties voor inclusief onderwijs

Om inclusie in een school om te zetten, speelt de leraar een centrale rol. Wanneer deze zich niet kan vinden in het schoolbeleid, is de kans op succes klein (Lipsky, 1980). Hoewel veel onderzoek rond inclusief onderwijs in de lagere schoolcontext werd doorgevoerd en deze resultaten vaak algemeen overdraagbaar zijn, is het toch belangrijk de secundaire schoolcontext meer in detail te bekijken. Van Reusen et al. (2000) beschrijft drie opmerkelijke verschillen tussen leraren in het lager en secundair onderwijs: ten eerste ziet een leraar in het secundair onderwijs dagelijks meerdere klassen en leerlingen, waardoor de individuele tijd en aandacht voor afzonderlijke leerlingen begrensd is. Bovendien worden leraren secundair onderwijs voornamelijk opgeleid als inhoudelijk expert en wordt in de opleiding minder aandacht besteed aan differentiatie. Ten slotte ervaren deze leraren meer maatschappelijke druk om kwalitatief uitstekend onderwijs te bieden en alle leerlingen de nodige handvaten te bieden voor een succesvolle academische of beroeps carrière. **Bovendien hebben studenten van de lerarenopleiding secundair onderwijs minder positieve attitudes tegenover inclusief onderwijs dan studenten uit andere lerarenopleidingen (Forlin et al., 2010).** Hieruit blijkt het belang om het lerarenprofiel voor deze doelgroep in het bijzonder te bekijken. Welke lerarencompetenties zijn in een inclusieve context bijzonder gevraagd?

In 2007 startte het European Agency for Development in Special Needs Education (2012) het project *Teacher Education for Inclusion* (TE4I) op. Doel van dit project was, te onderzoeken welke vaardigheden, kennis, begrip, attitudes en waarden nodig zijn om leraren voor te bereiden op het werken in inclusief onderwijs. Het is het opmerken waard, dat deze competenties voor *alle* leraren gedacht zijn, gezien diversiteit in elke klas voorkomt. Hieruit ontstaat het *Profiel van inclusieve leraren*, dat vier kernwaarden of competentiedomeinen beschrijft:

1. Waarderen van diversiteit bij leerlingen: diversiteit bij leerlingen wordt gezien als een bron en toegevoegde waarde voor het onderwijs;
2. Ondersteunen van alle leerlingen: leraren hebben hoge verwachtingen ten aanzien van de prestaties van alle leerlingen;
3. Samenwerken met anderen: samenwerking en teamwerk zijn essentiële werkvormen voor alle leraren;
4. Persoonlijke professionele ontwikkeling: lesgeven is een leeractiviteit en leraren zijn verantwoordelijkheid voor hun eigen levenslang leren.

Hoewel het profiel van inclusieve leraren de essentiële waarden en competentiegebieden beschrijft, gaat het niet in op hoe deze waarden en competenties in een lerarenopleiding omgezet kunnen worden (Florian & Camedda, 2020). De formulering van de competenties is niet vak-, leeftijd- of niveaugebonden, waardoor ze ook in de secundaire schoolcontext van betekenis zijn.

In het besef dat bovenstaand profiel competenties beschrijft die voor alle leerlingen in diverse klassen van voordeel zijn, stelt zich de vraag of de omgang met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften ook specifieke competenties verlangt. Smeets et al. (2015) werkt met een model, waarbij vanuit de 'basiscompetenties' enkele 'complexe competenties' worden geformuleerd, expliciet gericht op leerlingen met beperkingen en specifieke onderwijsbehoeften. Zo is het *betrekken van leerlingen bij activiteiten* een basiscompetentie, terwijl het *betrekken van leerlingen met beperkingen bij de groepsactiviteiten* een complexe competentie in hetzelfde domein is. Dit model ondersteunt de visie dat inclusieve competenties geen 'extra' competenties zijn, maar de bekende competenties opnieuw 'inkleuren' (Van Avermaet & Sierens, 2012).

Het Profiel van inclusieve leraren toont aan dat niet enkel concrete vaardigheden, maar ook positieve attitudes tegenover diversiteit gevraagd zijn. Bovendien blijkt uit onderzoek dat het gedrag van een leraar in de klas niet enkel van de competenties afhangt, maar ook van de mate waarin een leraar de eigen competenties inschat. Op deze beide factoren gaan we in de volgende hoofdstukken dieper in.

### 4.3 Doelmatigheidsbeleving

Het concept *doelmatigheidsbeleving* is gebaseerd op de sociaal-cognitieve theorie van Bandura (1997). Deze theorie stelt dat personen, die geloven dat ze kunnen slagen in wat ze willen doen, gezonder, meer effectief en in het algemeen meer succesvol zijn dan personen met een lage doelmatigheidsbeleving (ook het Engelse begrip *self-efficacy* wordt in het Nederlandse taalgebied gebruikt).

Wanneer we spreken over de doelmatigheidsbeleving van leraren, denken we specifiek aan een klascontext waarin de leraar al dan niet gelooft in zijn of haar vaardigheid, de leerlingen te laten leren, in het bijzonder ook de lastigere of ongemotiveerde leerlingen (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Onderzoek toont aan dat de doelmatigheidsbeleving van leraren een sterk effect heeft op de leerlingen: het verhoogt de resultaten, de motivatie en de eigen doelmatigheidsbeleving van leerlingen. Bovendien beïnvloedt de doelmatigheidsbeleving van de leraar ook zijn of haar gedrag in de klas. Leraren met een hogere doelmatigheidsbeleving staan meer open voor nieuwe ideeën en methoden om beter op de noden van leerlingen te kunnen inspelen (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Om deze reden is het met het oog op inclusief onderwijs de moeite waard, de doelmatigheidsbeleving van leraren in kaart te brengen en te onderzoeken, op welke manier deze kan verhoogd worden (Struyf et al., 2020).

Hoewel doelmatigheidsbeleving vaak in zijn geheel wordt gemeten, zoals in de *Teacher efficacy scale* (Gibson & Dembo, 1984), leidde deze aanpak tot problemen. Bandura (1997) stelde vast dat de doelmatigheidsbeleving van leraren voor verschillende taken van het lesgeven kan verschillen, en ontwikkelde een niet-gepubliceerde vragenlijst, waarbij de doelmatigheidsbeleving voor zeven subdomeinen werd bevroegd. Helaas is deze vragenlijst niet gevalideerd, waardoor Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2001) vanuit het werk van Bandura een nieuwe vragenlijst ontwikkelden, de *Ohio State teacher efficacy scale (OSTES)*, ondertussen meer bekend



als de *Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)*. Deze vragenlijst beschouwt drie subdomeinen: *leerlingbetrokkenheid, instructiestrategieën en klasmanagement*.

De TSES schaal beschrijft de doelmatigheidsbeleving van leraren op klasniveau. Zee et al. (2018) halen aan dat het in bepaalde contexten ook nodig is, de doelmatigheidsgevoelens in relatie tot *individuele leerlingen* te onderzoeken, in het bijzonder binnen het kader van passend onderwijs in Nederland of het M-decreet in België. Tegenover de ene leerling zou een leraar zich namelijk veel minder effectief kunnen voelen dan tegenover een andere (Zee et al., 2018). Onderzoek toonde aan dat leerlingenkenmerken, zoals hun niveau en motivatie, inderdaad een deel van de variantie in doelmatigheidsbeleving verklaren (Ross et al., 1996).

Om op deze individuele verschillen in te gaan, ontwikkelden Zee en Koomen (2015) de *Leerlingspecifieke Teacher Self-Efficacy Scale (Student-Specific TSES)*, die vier domeinen beschouwt. De domeinen *instructiestrategieën* (de mate waarin een leraar het gevoel heeft, instructiemethoden te kunnen inzetten, die het leren van de individuele leerling bevorderen) en *leerlingbetrokkenheid* (het gevoel, het interesse van een individuele leerling in zijn of haar schoolwerk te wekken) werden van de TSES schaal overgenomen. Het domein *klasmanagement* werd aangepast tot *gedragsmanagement* en beschrijft de mate waarin de leraar zichzelf in staat voelt, het gedrag van een specifieke leerling in goede banen te leiden. Ten slotte werd nog een vierde domein *emotionele ondersteuning* toegevoegd. Dit domein omvat de taken en verantwoordelijkheden van de leraar in verband met het opbouwen van positieve relaties met deze leerling, het omgaan met de mening en gevoelens van de leerling, en het creëren van een veilige leeromgeving waarin de leerling kan ontdekken en leren (Zee & Koomen, 2016a). De analyse toonde aan, dat ook dit vierde domein een belangrijke factor in de doelmatigheidsbeleving is (Zee & Koomen, 2015).

In Vlaanderen werd de doelmatigheidsbeleving van leraren door Struyf et al. (2020) onderzocht. Hieruit bleek dat de doelmatigheidsbeleving lager was bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (t.o.v. leerlingen zonder SOB). Hetzelfde geldt voor leerlingen met meerdere diagnoses (t.o.v. één diagnose) en voor leerlingen zonder diagnose (t.o.v. één diagnose). Ten slotte bleek de doelmatigheidsbeleving lager bij leerlingen met socio-emotionele- en gedragsstoornissen (t.o.v. leerstoornissen). Bovendien toonde het onderzoek aan dat de doelmatigheidsbeleving van leraren verhoogd kan worden door intensieve coöperatieve ondersteuning, zoals coaching door iemand met expertise, team-teaching en aanvullende ondersteuning van de leerling door een externe ondersteuner (Struyf et al., 2020).

## 4.4 Attitudes tegenover inclusief onderwijs

Deleu en Wante (2008) definiëren attitude als “een gerichtheid om op een min of meer vaste wijze te reageren ten opzichte van personen, situaties, toestanden of ideeën”. Hieruit blijkt attitude enigszins (maar zeker niet voldoende) een voorspellende factor voor gedrag te zijn. In het bijzonder kunnen de attitudes van leraren tegenover inclusief onderwijs de leeromgeving van leerlingen beïnvloeden en al dan niet gelijke leerkansen creëren (Van Reusen et al., 2000). Experimenteel onderzoek van Bender, Vail en Scott (1995) bevestigde dat leraren met minder positieve attitudes tegenover inclusie minder vaak gebruik maken van doeltreffende differentiatiemethoden. Hierdoor kan een negatieve spiraal ontstaan: door een gebrek aan leerkansen bereikt de leerling minder en worden de negatieve gevoelens van de leraar versterkt (Van Reusen et al., 2000). Toch kan uit een bestaande opvatting niet automatisch overeenkomstig gedrag afgeleid kan worden (Wicker 1969, zoals geciteerd in Amrhein, 2011). Een meta-analyse van Eckes en Six (1994, zoals geciteerd in Amrhein, 2011) toont aan dat de correlatie tussen gedragsintentie en gedrag hoger is dan de correlatie tussen attitude en gedrag. Hoewel veel leraren de algemene opvattingen en ideeën in verband met inclusie ondersteunen, twijfelen velen sterk aan hun eigen capaciteiten om dit succesvol om te zetten (Van Reusen et al., 2000), en deze weerstand blijkt het grootst bij leraren in het secundair onderwijs (Bender et al., 1995). Het gedrag dat een leraar in de praktijk toont, vloeit dus niet enkel voort uit zijn of haar opvattingen, maar hangt ook af van de inschatting van de eigen capaciteiten, zoals hierboven beschreven.

Waar de doelmatigheidsbeleving het omzetten van inclusief onderwijs op klasniveau beschrijft, zijn positieve attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs cruciaal voor het creëren van een inclusief schoolklimaat waarin elke leerling gewaardeerd en gerespecteerd wordt (Loreman, 2014). Verschillende actoren spelen hierin een rol, waaronder leraren, ouders, leerlingen, directieleden en externe partners. In deze masterproef ligt de focus op de attitudes van leraren. De opvattingen van een individuele leraar ten aanzien van inclusief onderwijs spelen een cruciale rol in de zorg, die een school haar leerlingen biedt (Van der Veen & Smeets, 2010).

Volgens een onderzoek van de Boer et al. (2011) in Nederland zijn de attitudes van leraren ten aanzien van inclusief onderwijs vrij negatief, maar worden deze attitudes positiever door een toename van kennis en ervaring. Dit komt overeen met vroeger onderzoek rond attitudes, waaruit blijkt dat de hoeveelheid training rond bijzonder onderwijs, kennis en ervaring een significant effect hebben op de attitudes van leraren, terwijl het geslacht, onderwijsvak en het aantal jaren onderwijservaring niet significant zijn (Smith et al., 1986; Van Reusen et al., 2000).

Net als de doelmatigheidsbeleving zijn ook de attitudes van leraren erg situatie- en leerlingafhankelijk. De Boer et al. (2011) toonden aan dat attitudes tegenover leerlingen met een lichamelijke of zintuiglijke beperking duidelijk positiever waren als tegenover leerlingen met een verstandelijke beperking, ADHD en andere gedragsproblemen. Hoewel meer ervaring met inclusief onderwijs een positievere attitude teweegbrengt (Jordan et al., 2009), stelde Armstrong (2014) vast dat dit niet geldt ten aanzien van leerlingen met een sociale en emotionele gedragsstoornis. Armstrong suggereerde dat dit kon liggen aan de opvattingen in de ruimere schoolcontext (de subjectieve norm), waaraan de leraar zich aanpast.

Naast kennis, ervaring en leerlingenkenmerken spelen ook de externe lesomstandigheden en ondersteuning vanuit de directie een belangrijke rol in de attitudes van leraren. Leraren die meer ondersteuning van de directie en collega's ervaren, hebben positievere attitudes tegenover inclusief onderwijs dan leraren, die deze steun niet ervaren (Avramidis & Norwich, 2002). Continue ondersteuning van leraren, door middel van tijd, training, personeel en materiaal, is noodzakelijk voor succesvol inclusief onderwijs (Bešić et al., 2017; Van Reusen et al., 2000).

Verschillende instrumenten zijn beschikbaar voor het meten van attitudes van leraren tegenover inclusief onderwijs. De *Attitudes Towards Inclusion scale* (Sharma & Jacobs, 2016) werd ontwikkeld als reactie op de kritiek, dat vroegere instrumenten het kind met een beperking teveel als 'probleem' zien, in plaats van de uitdaging te zien in het veranderen van de context. Rond 10 belangrijke onderwerpen uit de literatuur werden stellingen geformuleerd. Uit de analyse bleek dat de resultaten het best met een twee-factor model konden verklaard worden: attitudes tegenover inclusie worden opgesplitst in *beliefs* en *feelings*. Deze factoren komen ook terug in de three-component theory van Eagly en Chaiken (1993), die attitudes in drie domeinen opsplijt: het cognitieve domein (waarin een persoon gelooft, welke kennis een persoon heeft), het affectieve domein (de gevoelens van een persoon) en het gedrag (de intentie om te handelen).

## 4.5 Relatie tussen doelmatigheidsbeleving en attitudes

Verschillend onderzoek toont aan dat de doelmatigheidsbeleving en attitudes tegenover inclusief onderwijs positief gecorreleerd zijn (Sharma & Jacobs, 2016). Sharma en Sokal (2015) onderzochten deze relatie ook voor student-leraren. Ze bevroegen studenten in Australië en Canada voor en na het volgen van een cursus over inclusie. Voor de cursus bleek er geen significant verband tussen beide factoren te zijn, na de cursus wees een hogere graad van doelmatigheidsbeleving wel op meer positieve attitudes tegenover inclusie van leerlingen met een beperking.

Hoewel deze factoren in zekere mate met elkaar verbonden zijn, spelen ze toch beide op zich een belangrijke rol in het bepalen van gedrag. Volgens de *Theory of Planned Behavior* (Ajzen, 1991) wordt de intentie voor het uitvoeren van gedrag door drie factoren bepaald: de attitudes tegenover dit gedrag, de subjectieve norm tegenover dit gedrag, en de doelmatigheidsbeleving. In de context van inclusief onderwijs wordt dit framework omgezet naar de lerarenattitudes, de ervaren ondersteuning vanuit de school en de doelmatigheidsbeleving met betrekking tot inclusief onderwijs (Sharma & Jacobs, 2016).

## 4.6 Leraren opleiden voor inclusief onderwijs

Verschillende studies tonen aan dat het volgen van een cursus over inclusie een significant positief effect heeft op de attitudes en doelmatigheidsbeleving van studenten (Forlin et al., 2010; Sharma, 2012). Deze voorbereiding kan op twee manieren in een lerarenopleiding geïntegreerd worden. Florian en Camedda (2020) stellen dat de inhoud rond inclusie in één of enkele extra vakken kan aangeboden worden (vgl. Sharma, 2012), of dat deze gespecialiseerde kennis aan de bestaande vakken kan worden toegevoegd (vgl. Loreman, 2010). Beide modellen zijn effectief, belangrijk is in alle geval dat de kennis rond diversiteit wordt gekoppeld aan de bredere pedagogische kennis (Sharma et al., 2008). Rouse en Florian (2012) pleiten ervoor, diversiteit in alle lerarenopleidingen een centraal thema te maken, opdat het onderwerp niet als ‘specialisatie’, maar als ‘kernthema’ wordt gezien. Bovendien wordt aanbevolen, te streven naar één lerarenopleiding en af te stappen van verschillende opleidingen voor verschillende doelgroepen van leerlingen (Florian & Camedda, 2020).

Hoewel de positieve effecten van een cursus over inclusie groot zijn, kwamen Forlin en Chambers (2011) tot de conclusie dat de bezorgdheden en stressgevoelens om leerlingen met een beperking in de klas te hebben, hierdoor niet verminderen. Het tegengestelde effect werd waargenomen: hoe meer kennis en ervaring en hoe meer vertrouwen student-leraren opdoen, hoe sterker ze zich bewust zijn van de implicaties van inclusief onderwijs voor hen persoonlijk, waardoor het stressniveau toeneemt. Het blijkt dus belangrijk, tijdens de lerarenopleiding bewust in te zetten op het verminderen van deze bezorgdheden. Sharma et al. (2008) beschrijven een specifieke opdracht, die volgens hun onderzoek hiertoe doeltreffend was: studenten werden gevraagd een van hun zorgen tegenover inclusief onderwijs te beschrijven en pasten gedurende één semester tijdens de stage gericht strategieën toe om deze te verminderen.

Lerarenopleidingen kunnen ook de kans bieden, met personen met een beperking in contact te komen. Niet het contact op zich, maar vooral de kwaliteit van dit contact blijkt cruciaal voor het ontwikkelen van meer positieve attitudes (Sharma et al., 2008): “Students at AU1 were required to spend a considerable time in the community working with a person with a disability. This may have allowed them to form a friendship with a person with a disability, which subsequently resulted in changing their overall comfort level about interacting with persons with a disability” (Sharma et al., 2008, p. 12).

Uiteraard omvat het opleiden van leraren meer dan enkel de initiële lerarenopleiding (Copfer & Specht, 2014). Via verschillende professionaliseringsinitiatieven wordt ingezet op het versterken van inclusieve competenties en attitudes van leraren. Onderzoek in Vlaanderen (Van Mieghem, 2018a) stelt voor om bij professionele ontwikkeling de focus te leggen op het omgaan met concrete onderwijsbehoeften, eerder dan inclusief onderwijs als een ‘algemeen’ gegeven te bespreken. Bovendien moet bij professionalisering in het bijzonder aandacht worden besteed aan de noden van leraren en hoe hen ondersteuning geboden kan worden.

## 5 Onderzoeksopzet en methodologie

### 5.1 Enquête

Om de doelmatigheidsbeleving en attitudes van student-leraren te onderzoeken, werd een enquête opgesteld en online onder de studenten aan de Educatieve Master van de Universiteit Antwerpen verspreid. Van de 325 bereikte studenten vulden 32 (9,8%) de enquête volledig in. Deelname was vrijwillig en anoniem. Op deze manier was deelname erg laagdrempelig en werden alle studenten op dezelfde manier bereikt, waardoor de steekproef redelijk gelijkmatig over de verschillende opleidingen verdeeld was. Met het oog op de bestaande vragenlijsten om doelmatigheid en attitudes na te gaan, werd voor een voornamelijk kwantitatief onderzoek gekozen.

Het eerste deel van de enquête onderzocht enkele variabelen die het verschil in doelmatigheidsbeleving en attitudes zou kunnen verklaren (geslacht, opleiding, onderwijservaring). De deelnemers gaven aan welke vakken van de Educatieve Master ze hadden afgelegd – of het merendeel van de lessen hadden gevolgd; de enquête werd kort voor de examenperiode afgenomen. De opleiding omvat 4 stages: een oriënteringsstage, 2 ‘groei-stages’ waarbij studenten zelf voor de klas staan, en een profileringsstage in de bredere educatieve sector. De deelnemers gaven aan hoe ver ze met de 4 stages stonden (volledig afgerond, >1/2 afgerond, <1/2 afgerond, niet begonnen). Tot slot werd hun vroegere onderwijservaring nagegaan (geen, 1-2 jaar, >3 jaar, LIO, LIO + vroegere ervaring).

De deelnemers waren tussen 22 en 56 jaar oud, met een gemiddelde van 33.6 jaar. De meeste deelnemers waren vrouwen (n=23, 71.9%), 7 deelnemers waren mannen en 2 waren divers. Gezien de deelnemers de lerarenopleiding volgen, hadden de meeste studenten nog geen onderwijservaring in het secundair onderwijs (n=20, 62.5%). Studenten uit alle zeven opleidingen van de Educatieve Master namen deel. De grootste groep volgde de Educatieve Master in de wetenschappen en technologie (n=9, 28.1%) en slechts 1 deelnemer volgde de educatieve master in de ontwerpwetenschappen (n=1, 3.1%). De Educatieve Master duurt normaal gesproken 2 jaar, ook een verkort traject van 1 jaar wordt voorzien. Iets meer dan de helft begon de opleiding dit academiejaar (n=19). De deelnemers hadden tussen 7% en 86% van de opleiding afgerond, met een gemiddelde van 54%.

#### 5.1.1 Gebruikte instrumenten

Twee gevalideerde en betrouwbare instrumenten uit de literatuur werden in de enquête gebruikt om op de eerste twee onderzoeksvragen een antwoord te vinden. Om de doelmatigheidsbeleving van student-leraren te meten, werd de *Leerlingspecifieke teacher sense of efficacy scale* (TSES) gebruikt (Zee en Koomen, 2015). Deze vragenlijst is gebaseerd op het werk van Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2001) en aangepast door Zee en Koomen (2016a). Er worden vier domeinen van self-efficacy onderzocht: instructiestrategieën, klassenmanagement, leerlingenbetrokkenheid en emotionele ondersteuning. De Nederlandse versie van de vragenlijst werd door prof. Zee beschikbaar gesteld. Per domein worden 4 stellingen geformuleerd met een 7-punten Likert schaal (1 = *helemaal niet* tot 7 = *helemaal wel*), waaruit een totale score (het gemiddelde over alle vragen) en een score per domein (het gemiddelde over de betreffende vragen) berekend worden. Een hogere score drukt een hogere doelmatigheidsbeleving (in het desbetreffende domein) uit. In de Leerlingspecifieke TSES zijn de stellingen voor één specifieke student geformuleerd, gezien de doelmatigheidsbeleving van de leraren op klasniveau of op individueel niveau kan verschillen. In de enquête werden aan de hand van vignettes 3 leerlingen beschreven (zie verder), waarna de deelnemer gevraagd werd, de Leerlingspecifieke TSES voor deze leerling te beantwoorden.

Een tweede vragenlijst die in de enquête werd opgenomen, was de *Attitudes towards Inclusion Scale* (AIS) van Sharma en Jacobs (2016). Deze vragenlijst bestaat uit 10 stellingen met een 7-punten Likert schaal (1 = *helemaal niet akkoord* tot 7 = *helemaal akkoord*). Twee stellingen werden omgekeerd geformuleerd, waardoor

de antwoordschaal bij de analyse werd omgedraaid. De vragen werden voor deze enquête in het Nederlands vertaald. De vragenlijst omvat 10 veelvoorkomende onderwerpen rond inclusief onderwijs en drukt in een totaalcijfer de opvattingen in verband met inclusief onderwijs uit. Een hogere score drukt een positievere houding uit.

### 5.1.2 Vignetten

Het beschrijven van specifieke leerlingensituaties aan de hand van vignetten wordt in de literatuur op verschillende manieren ingezet. De Boer et al. (2012) maakt hiervan gebruik bij een enquête gericht aan kinderen van 8 tot 12 jaar, om misinterpretaties rond het begrip “gehandicapt kind” te vermijden. Uit hun studie blijkt dat ook leraren en ouders met dit algemene begrip moeilijkheden hadden en nood hadden aan een specificatie van het type beperking, zodat de onderzoekers de vignetten ook bij deze doelgroepen inzetten. Anderzijds helpt deze methode om de situatie concreet voor te stellen en in een realistische (secundaire school-) context te plaatsen, waardoor meer authenticiteit in de antwoorden verwacht kan worden (Pearce et al., 2010). Door het beschrijven van concrete situaties kan de deelnemer deze met eigen ervaringen in verband brengen en zich makkelijker een kind in de eigen klas voorstellen. Student-leraren hebben nog weinig leservaring. Daarom vragen we in deze studie na of de deelnemer (vanuit de eigen leefwereld of als leraar) ervaring heeft met de beschreven problematiek.

Om voor voldoende variatie in de beschreven situaties te zorgen, werden initieel 9 vignetten opgesteld, uitgaande van de 6 problematieken met variërende zorgzwaarte gebruikt door Smeets (2015) en gebaseerd op beschreven vignetten in de Boer et al. (2012) en Pearce et al. (2010). In elk vignet werd een andere inclusieve problematiek, stoornis of beperking beschreven en de impact in de klas werd gelijkmatig verdeeld over 3 fases van het zorgcontinuüm (verhoogde zorg, uitbreiding van zorg, individueel aangepast curriculum). De vignetten werden nagelezen door een expert met ervaring als leraar in het buitengewoon onderwijs en als ondersteunster in het gewoon onderwijs. Om ook bij lage respons nog voldoende betrouwbare gegevens te verkrijgen, werden uiteindelijk slechts 3 van de 9 vignetten in de enquête opgenomen, die alle 3 aan elke deelnemer werden getoond. Hierdoor lag de focus van de studie meer op gediagnosticeerde beperkingen en verdween het bredere inclusieve plaatje uit beeld (door het weglaten van bijvoorbeeld een andere thuistaal en socio-emotionele moeilijkheden). De uiteindelijke keuze viel op de vignetten rond fysieke beperking (verhoogde zorg), aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit (ADHD) (uitbreiding van zorg) en autisme (individueel aangepast curriculum). Het volledige vignet kan in de bijlage worden nagelezen.

Na elk vignet werden 3 korte vragen gesteld, om de eerste gevoelens (“*In deze situatie voel ik me onzeker*” of “*In deze situatie zie ik veel kansen*”), vaardigheid (“*Ik voel me vaardig aan deze leerling les te geven*” of “*Ik heb nog meer kennis en oefening nodig*”) en bereidheid, deze leerling in de klas op te nemen (“*Ik ben niet bereid deze leerling volgend jaar in mijn klas op te vangen*” of “*Ik ben bereid, met de nodige ondersteuning, deze leerling volgend jaar in mijn klas op te vangen*”) na te gaan. Studenten die aangaven meer kennis en oefening nodig te hebben, werd in een open vraag de mogelijkheid geboden om te beschrijven waaraan ze concreet behoefte hebben.

Gezien ervaring een belangrijke factor is in de omgang met een leerling met specifieke onderwijsbehoeften, werd bij elk vignet gevraagd, of en in welke bereiken de student met deze problematiek reeds ervaring had. De ervaring werd opgedeeld volgens 5 verschillende bereiken: de levensbereiken *persoonlijke leefwereld* en *eigen schoolloopbaan* en de opleidingsbereiken *theoretische vakken EduMa*, *stage EduMa* en *andere onderwijservaring*. Studenten die aangaven, veel ervaring met een bepaalde problematiek in één van de levensbereiken te hebben, konden dit in een open vraag beschrijven.

## 5.2 Analyse

Voor de beschrijvende statistiek van de resultaten werd Qualtrics gebruikt, waarin de enquête ook werd opgesteld en afgenomen. Verdere analyse van de data gebeurde in Matlab. Gezien slechts 32 studenten de enquête beantwoordden, kan met deze steekproef geen verschillen tussen groepen bepaald worden (met bijvoorbeeld ANOVA). De steekproefgrootte is wel groot genoeg om met de Pearson correlatiecoëfficiënt de effectgrootte tussen twee verschillende variabelen te bepalen. Deze methode is bruikbaar wanneer de gevonden correlatie  $R \geq 0.48$  is, met 95% betrouwbaarheid (de kans dat een aanvaarde nulhypothese inderdaad correct is;  $\alpha = 0.05$ ) en een power van 80% (de kans dat een aanvaarde alternatieve hypothese inderdaad correct is;  $\beta = 0.20$ ).

## 6 Resultaten

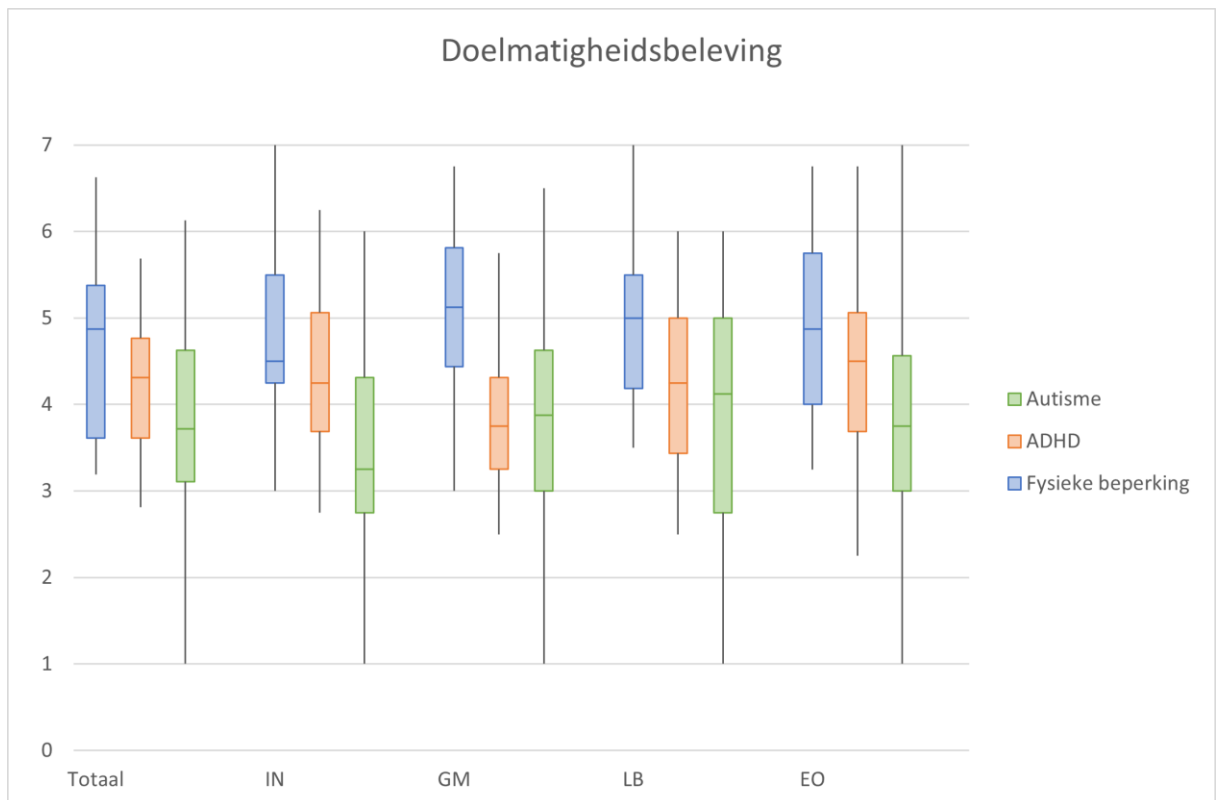
### 6.1 Onderzoeksvraag 1: inschatten van competenties voor inclusief onderwijs

De doelmatigheidsbeleving van student-leraren werd onderzocht aan de hand van drie verschillende vignetten. De resultaten van de Leerlingspecifieke Teacher Self-Efficacy Scale (*Leerlingspecifieke TSES*) bij de drie vignetten verschillen (zie Tabel 1). De gemiddelde score (op een schaal van 1 tot 7) ligt voor het vignet fysieke beperking bij 4.92, voor het vignet ADHD bij 4.22 en voor het vignet autisme bij 3.80. De doelmatigheidsbeleving neemt af naarmate de leerling zich in een verdere fase van het zorgcontinuüm bevindt.

	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaardafwijking
Fysieke beperking	3.19	6.63	4.92	0.84
ADHD	2.81	5.69	4.22	0.82
Autisme	1.00	6.13	3.80	1.22

Tabel 1: Score Leerlingspecifieke TSES voor de 3 vignetten.

Wanneer we de 4 domeinen van de doelmatigheidsbeleving apart bestuderen, zien we gelijkaardige verschillen tussen de 3 vignetten (zie Figuur 1). Voor het domein gedragsmanagement valt echter op dat de doelmatigheidsbeleving bij het vignet ADHD ongeveer gelijk is aan die bij het vignet autisme. Inderdaad blijkt dat, binnen de scores van het vignet ADHD, studenten zich in gedragsmanagement beduidend minder competent ervaren dan in de andere domeinen. Voor de vignetten fysieke beperking en autisme voelen studenten zich het minst zeker in het domein instructiestrategieën, terwijl dit bij het vignet ADHD minder als probleem wordt gezien. Verder zijn geen beduidende verschillen tussen de 4 doelmatigheidsdomeinen te bemerken.



Figuur 1: Score Leerlingsspecifieke TSES voor de 3 vignetten. IN = instructiestrategieën, GM = gedragsmanagement, LB = leerlingenbegeleiding, EO = emotionele ondersteuning.

Uit de correlatieanalyse blijken de algemene studentengegevens (geslacht, leeftijd, opleiding en onderriservaring) geen significant effect te hebben op de doelmatigheidsbeleving (zie Tabel 4).

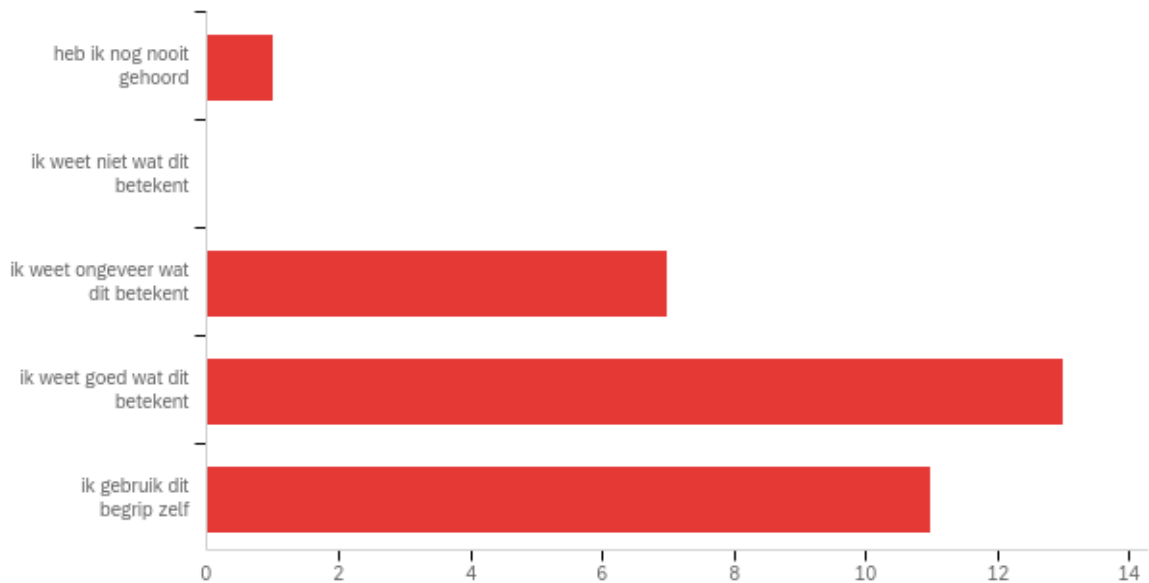
Op de vraag, of de student zich vaardig voelt om aan de beschreven leerling les te geven, of nog meer kennis en oefening nodig heeft, werd door de meeste studenten de tweede optie gekozen. Voor het vignet rond fysieke beperking waren dat 18 studenten, bij het vignet rond ADHD 19 en voor autisme ten slotte 26 studenten (zie Tabel 2). Bij alle 3 vignetten bleken studenten met een hogere Leerlingsspecifieke TSES score significant vaker te antwoorden, dat ze zich vaardig voelen (zie Tabel 5). Uit de antwoorden op de open vraag hieromtrent, werd door veel studenten aangehaald dat ze nog weinig of geen praktijkervaring hebben met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en graag tips van andere leraren zouden horen. Ook de wens naar concrete didactische handvaten werd geuit: differentiatiemethoden, klasmanagement, tempo afstemmen, klassikale interactie stimuleren en ondersteunende software inzetten. Enkele studenten haalden aan dat deze situaties hen ook persoonlijk uitdagen en dat ze moeten leren omgaan met eigen gevoelens van frustratie, demotivatie en twijfels.

	Ik voel me vaardig aan deze leerling les te geven.	Ik heb nog meer kennis en oefening nodig.
Fysieke beperking	14	18
ADHD	13	19
Autisme	6	26

Tabel 2: Ingeschatte vaardigheid, aantal (van in totaal 32) deelnemers per vignet.

## 6.2 Onderzoeksvraag 2: opvattingen met betrekking tot inclusief onderwijs

Alvorens de opvattingen van de deelnemers bevestigd werden, werd nagegaan in hoeverre het begrip inclusief onderwijs bekend is. Slechts 1 deelnemer gaf aan, dit begrip niet te kennen. De meeste deelnemers (n=13) weten goed wat dit betekent en 11 deelnemers gebruiken het begrip ook zelf (zie Figuur 2).



Figuur 2: Hoe bekend is voor jou het begrip "inclusief onderwijs"?

De scores van de Attitudes Towards Inclusion Scale (AIS) met schaalwaarden van 1 tot 7, lagen tussen 2.1 en 5.7, met een gemiddelde van 4.1 (standaardafwijking 0.95). Wanneer we de twee factoren, zoals vermeld door Sharma en Jacobs (2016) apart bekijken, blijkt dat de gevoelens (*feelings*; gem=4.95, std=1.04) tegenover inclusie positiever zijn dan de opvattingen (*believes*; gem=3.71, std=1.41). De laagste score werd gemeten voor de stelling: *Ik geloof dat plaatsing van leerlingen met een ernstige handicap in het buitengewoon onderwijs de beste optie is om deze leerlingen te onderwijzen*, waarmee veel studenten akkoord gingen (gemiddelde = 2.75, bij omgekeerde schaal). De hoogste score werd gemeten voor: *Ik vind het fijn dat het opnemen van leerlingen met verschillende capaciteiten mij een betere leraar zal maken* (gemiddelde = 5.19).

De correlatieanalyse (zie Tabel 4) toont ook hier aan dat de meeste algemene studentengegevens (geslacht, opleiding, onderwijservaring) geen invloed op de attitudes hebben. Er werd wel een significant verband gevonden tussen de leeftijd van de student en de score op de AIS schaal ( $R = 0.4178$ ,  $p = 0.0174$ ): hoe ouder de student, hoe positiever de attitudes tegenover inclusief onderwijs (zie Tabel 4).

De bereidheid, de leerlingen uit de casus in de klas op te nemen, lag voor beide vignetten rond fysieke beperking en ADHD bij 94% (30 van 32 studenten). De leerling met autisme zou, met de nodige ondersteuning, door 72% (23 studenten) worden opgenomen (zie Tabel 3). De bereidheid om de leerling met autisme al dan niet in de klas op te nemen, hangt significant samen met de AIS score: studenten met meer positieve opvattingen tonen ook meer bereidheid, deze leerling op te nemen ( $R = 0.5671$ ,  $p = 0.0007$ ).

De mate van onzekerheid nam toe naarmate het zorgniveau van het vignet steeg. Bij het vignet rond fysieke beperking gaven 21 studenten aan dat ze deze situatie veel kansen zien, terwijl slechts 11 studenten zich eerder onzeker voelden. Bij het vignet rond ADHD voelden 18 studenten zich onzeker (tegenover 14 studenten die veel kansen zien) en bij het vignet rond autisme steeg dit aantal naar 20 (tegenover 12) (zie Tabel 3). Een hogere AIS score hangt significant samen met het zien van kansen in de beschreven vignetten ( $R = 0.41$ ,  $p = 0.022$ ).



	Ik ben bereid, met de nodige ondersteuning, deze leerling volgend jaar in mijn klas op te vangen	Ik ben niet bereid deze leerling volgend jaar in mijn klas op te vangen	In deze situatie voel ik me onzeker	In deze situatie zie ik veel kansen
Fysieke beperking	30	2	11	21
ADHD	30	2	18	14
Autisme	23	9	20	12

Tabel 3: Ingeschatte bereidheid en opvatting, aantal deelnemers per vignet.

### 6.3 Onderzoeksvraag 3: invloed van de lerarenopleiding

Voor de vraag welke rol de Educatieve Master aan de UA speelt voor de doelmatigheidsbeleving en attitudes tegenover inclusief onderwijs, konden we geen significante effecten vinden. Zowel het aantal gevolgde vakken (in procent), de vordering bij de stages (in procent) als de algemene vordering in de opleiding (een gemiddelde van de vorige twee parameters) toonden geen enkel effect met de resultaten van de twee instrumenten (zie Tabel 4). Ook een correlatieanalyse waarin elk vak apart werd beschouwd, toonde geen significant verband met de doelmatigheidsbeleving, noch met de attitudes van de studenten (Tabel 8 in Bijlagen).

	AIS: R-waarde (p-waarde)	TSES: R-waarde (p-waarde)
Vordering opleiding	0.10 (0.59)	-0.03 (0.86)
Vordering vakken	0.05 (0.79)	-0.06 (0.75)
Vordering stage	0.13 (0.48)	-0.01 (0.96)
Onderwijservaring	0.25 (0.16)	0.20 (0.27)
Leeftijd	<b>0.42 (0.02)</b>	-0.01 (0.95)
Geslacht	-0.01 (0.97)	-0.26 (0.15)

Tabel 4: Pearson correlatiecoëfficiënt (R) tussen studentenkenmerken en de opvattingen (AIS) en doelmatigheidsbeleving (TSES).

### 6.4 Andere resultaten

Naast de twee gestandaardiseerde vragenlijsten werd bij elk vignet ook naar de geziene kansen, ingeschatte vaardigheid en bereidheid van de deelnemers gevraagd. Zoals reeds werd vermeld, waren enkele significante verbanden tussen deze antwoorden en de scores van de Leerlingspecifieke TSES en AIS vragenlijsten te vinden. De effectgrootte (R) en significantie (\* of \*\*) worden in Tabel 5 samengevat. Hieruit blijkt dat de doelmatigheidsbeleving van de student voor deze vragen meer invloed had dan de opvattingen tegenover inclusief onderwijs. Opvallend is de grote effectgrootte tussen doelmatigheidsbeleving en het zien van kansen, wat erop wijst dat vertrouwen in de eigen capaciteiten de zorgen doet afnemen.

		Kansen	Vaardig	Bereidheid
AIS	Fysieke beperking	0.3391	0.1623	0.1941
AIS	ADHD	0.2097	-0.0342	0.1663
AIS	Autisme	0.3396	-0.0516	<b>0.5671**</b>
AIS	Gemiddelde vignetten	<b>0.4051*</b>	0.0458	<b>0.5227**</b>
TSES	Fysieke beperking	<b>0.6141**</b>	<b>0.4255*</b>	0.1121
TSES	ADHD	<b>0.7921**</b>	<b>0.4546**</b>	<b>0.4092*</b>
TSES	Autisme	<b>0.6654**</b>	<b>0.4731**</b>	<b>0.6179**</b>
TSES	Gemiddelde vignetten	<b>0.7194**</b>	<b>0.5543**</b>	<b>0.5462**</b>

Tabel 5: Pearson correlatiecoëfficiënt (R) voor de opvattingen (AIS) en doelmatigheidsbeleving (TSES). \*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ .

Ook de ervaring met een bepaalde problematiek werd na elk vignet bevestigd (zie Tabel 6). Studenten bleken over het algemeen het meeste ervaring te hebben met ADHD en het minste ervaring met autisme. De eigen leefwereld bleek voor alle 3 vignetten het belangrijkste ervaringsdomein te zijn, gevolgd door de theorievakken in de Educatieve Master.

	Ervaring gemiddeld	Ervaring eigen leefwereld	Ervaring eigen schoolloopbaan	Ervaring theorie EduMa	Ervaring stage EduMa	Andere onderwijservaring
Fysieke beperking	0.71	1.28	0.63	0.72	0.44	0.47
ADHD	1.09	1.44	1.00	1.19	1.12	0.72
Autisme	0.62	0.97	0.34	0.91	0.50	0.41

Tabel 6: Gemiddelde ervaring over alle deelnemers. Waarden tussen 0 (geen ervaring) en 4 (zeer veel ervaring).

Er is een significant verband tussen de resultaten van de AIS schaal en de ervaring uit de stage ( $R = 0.3913$ ,  $p = 0.0268$ ) en onderwijservaring ( $R = 0.3550$ ,  $p = 0.0462$ ), zoals te zien in Tabel 7. Meer ervaring in deze bereiken leidt tot positievere opvattingen ten opzichte van inclusief onderwijs. Voor de andere ervaringsbereiken (persoonlijke leefwereld, eigen schoolloopbaan en theorievakken van de EduMa) kon geen significant effect gevonden worden (zie Tabel 7).

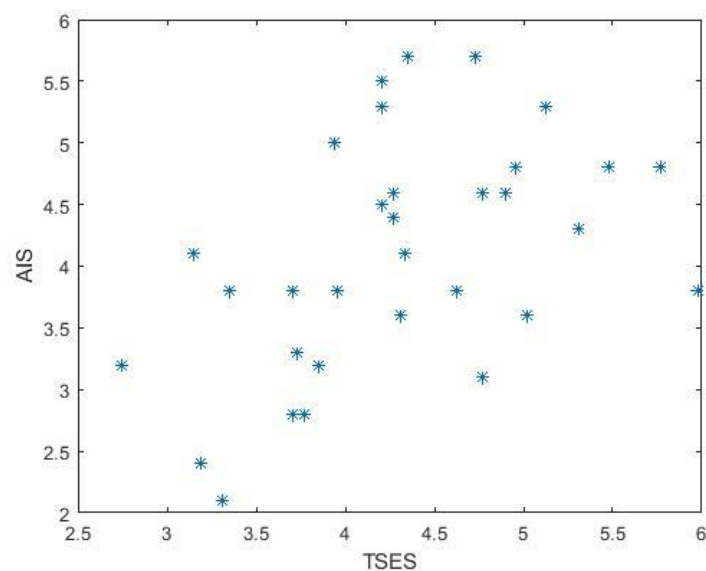
Ook op de ingeschatte doelmatigheidsbeleving heeft de voorervaring invloed (zie Tabel 7). Voor het vignet rond fysieke beperking werd geen significant effect gevonden. Voor het vignet rond ADHD was er een significant verband tussen de algemene ervaring met deze problematiek en de doelmatigheidsbeleving ( $R = 0.5272$ ,  $p = 0.0019$ ). Bij het beschouwen van de verschillende ervaringsbereiken bleken ervaring uit de persoonlijke leefwereld, uit de stage en uit vroegere onderwijservaring significant. Bij het vignet rond autisme was het effect tussen ervaring en doelmatigheidsbeleving nog sterker ( $R = 0.60$ ,  $p = 0.0003$ ). Ook hier werden significante effecten in de bereiken persoonlijke leefwereld en onderwijservaring gevonden, daarnaast ook bij de vroegere schoolervaring. Ervaring uit de stage had voor autisme geen significant effect. Bij alle 3 de

vignetten bleek ervaring vanuit de theorievakken van de Educatieve Master geen significant effect te hebben op de doelmatigheidsbeleving.

		Ervaring gemiddeld	Ervaring eigen leefwereld	Ervaring eigen schoolloopbaan	Ervaring theorie EduMa	Ervaring stage EduMa	Andere onderwijs-ervaring
AIS		0.32	0.01	-0.03	0.23	<b>0.39*</b>	<b>0.36*</b>
TSES	Fysieke beperking	0.20	0.14	0.27	-0.10	0.05	0.19
TSES	ADHD	<b>0.53**</b>	<b>0.47**</b>	0.23	0.07	<b>0.45**</b>	<b>0.40*</b>
TSES	Autisme	<b>0.60**</b>	<b>0.54**</b>	<b>0.42*</b>	0.35	0.17	<b>0.41*</b>

Tabel 7: Pearson correlatiecoëfficiënt (R) voor de opvattingen (AIS) en doelmatigheidsbeleving (TSES) in verschillende ervaringsbereiken. \*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ .

Ten slotte toonden de resultaten aan dat een hogere doelmatigheidsbeleving met positievere opvattingen samengaat. Het verband tussen de scores uit de twee vragenlijsten (AIS en het gemiddelde van de Leerlingspecifieke TSES over de drie vignetten) was significant ( $R = 0.4775$ ,  $p = 0.0057$ ), zoals in het spreidingsdiagram in Figuur 3 te zien is. Ook de vignetten apart tonen ditzelfde verband, welk het grootste is bij het vignet rond ADHD ( $R = 0.4355$ ,  $p = 0.0127$ ) en ook bij het vignet rond fysieke beperking erg duidelijk is ( $R = 0.4197$ ,  $p = 0.0168$ ). Voor het vignet rond autisme is het verband niet meer significant ( $R = 0.3314$ ,  $p = 0.0639$ ): meer deelnemers schatten hun vaardigheden lager in en hebben toch erg positieve opvattingen volgens de AIS vragenlijst.



Figuur 3: Spreidingsdiagram van de opvattingen (AIS) en gemiddelde doelmatigheidsbeleving (TSES) van alle de deelnemers.

## 7 Conclusie en discussie

Het doel van deze masterproef was in eerste plaats het in kaart brengen van de doelmatigheidsbeleving en opvattingen van student-leraren tegenover inclusief onderwijs. Bovendien wilden we bekijken in welke mate de Educatieve Masteropleidingen aan de Universiteit Antwerpen op deze twee factoren inspeelt.

Studenten-leraren aan de Educatieve Masteropleidingen schatten hun competenties om aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften les te geven gemiddeld in. Wanneer we de resultaten vergelijken met het onderzoek van Struyf et al. (2020) bij leraren in Vlaanderen (en na herschalen tussen de 7-punten en 6-punten Likert schaal), zien we dat de gemiddelde doelmatigheidsbeleving voor de leerling met ADHD overeenkomt met de gemiddelde doelmatigheidsbeleving van Vlaamse leraren bij leerlingen met SOB. Het vignet rond fysieke beperking krijgt een hogere score, maar nog niet zo hoog als de gemiddelde student zonder SOB. Het vignet rond autisme heeft de laagste doelmatigheidsbeleving bij de student-leraren en komt overeen met de gemiddelde doelmatigheidsbeleving bij leerlingen met meerdere diagnoses. Alle scores liggen beduidend lager dan de score van 5.70 voor willekeurige kinderen tussen 7 en 13 jaar oud, die vermeld wordt in het onderzoek van Zee et al. (2016b). Ondanks het resultaat dat hun competenties niet erg hoog worden ingeschat, zijn veel student-leraren wel bereid, de leerlingen beschreven in de vignetten in hun klas op te nemen.

Hoe groter de zorgnood van de leerling, hoe lager de doelmatigheidsbeleving van de student-leraren. Doordat in dit onderzoek 3 vignetten met andere problematiek werden gebruikt, kan niet beoordeeld worden of dit verschil al dan niet door de andere diagnose verklaard kan worden. In de resultaten zien we bij het vignet rond ADHD, dat het domein gedragsmanagement voor het meeste uitdaging zorgt en hierbij een lagere doelmatigheidsbeleving wordt gerapporteerd dan in de andere domeinen. Dit komt overeen met de resultaten van Schwab (2019), die stelt dat de doelmatigheidsbeleving lager is bij leerlingen met ADHD. Bovendien toont het onderzoek van Smeets (2015) in Nederland aan dat relatief veel leraren geen of weinig ervaring hebben met leerlingen met autisme in combinatie met een leerachterstand. In zijn bevraging voelden slechts de helft van de leraren zich vaardig, aan een leerling met autisme les te geven, wat de laagste score was in vergelijking met de andere problematieken. Deze resultaten bevestigen het vermoeden dat niet enkel het zorgniveau, maar ook de specifieke problematiek invloed heeft op de doelmatigheidsbeleving. Meer ervaring met de beschreven problematiek zorgde in deze enquête voor een hogere doelmatigheidsbeleving bij de vignetten ADHD en autisme. Bij het vignet rond fysieke beperking was dit geen bepalende factor, waardoor we kunnen vermoeden dat ervaring bijzonder doeltreffend is in situaties, die als uitdagend worden ervaren.

De scores van de Attitudes Towards Inclusion Scale (AIS) waren met een gemiddelde van 4.1 (standaardafwijking 0.95) ook erg neutraal. Deze waarde ligt beduidend lager dan de scores gerapporteerd in Sharma et al. (2021) van student-leraren in Australië (score 5.60), Canada (scores 5.73 en 5.91), India (score 5.61) en Hong Kong (score 4.38). De opvattingen tegenover inclusief onderwijs worden positiever wanneer studenten meer inclusieve ondervinding hebben, terwijl de ondervinding vanuit de persoonlijke leefwereld of schoolloopbaan geen invloed heeft. In tegenstelling tot Sharma et al. (2008), die het aangaan van vriendschapsrelaties bij intensieve ondervindingen aanhaalden, blijkt uit deze bevraging vooral de ondervinding als lesgever van belang. Uit de antwoorden van deelnemers wordt duidelijk, dat een aantal studenten sterk vanuit het huidige Vlaamse ondervindinglandschap denken. Veel deelnemers geven aan dat *“plaatsing van leerlingen met een ernstige handicap in het buitengewoon ondervinding de beste optie is om deze leerlingen te ondervindingen”*, en in de open opmerkingen schrijft een student: *“Veel nuttiger lijkt mij om het bijzonder ondervinding uit te breiden, maar vaker samen te werken met regulier ondervinding, bv via projecten, gedeelde stages, integratiemomenten.”* Het gebrek aan een concrete voorstelling van inclusief ondervinding in Vlaanderen blijkt de attitudes dus negatief te beïnvloeden. In overeenstemming met de literatuur werd ook in deze enquête een sterk verband tussen de doelmatigheidsbeleving van student-leraren en hun opvattingen aangetoond.

De laatste ondervindingsvraag wilde de invloed van de Educatieve Masteropleidingen aan de Universiteit Antwerpen bestuderen. Uit de enquête kon niet aangetoond worden dat de vordering bij de stages en de

gevolgde vakken invloed hebben op de doelmatigheidsbeleving en opvattingen tegenover inclusief onderwijs. Studenten die verder in hun opleiding waren, hadden geen positievere scores dan studenten die nog aan het begin van de opleiding stonden. Dit kan verklaard worden vanuit het inzicht dat studenten aangeven dat ze tijdens de stages geen of slechts weinig ervaring met de beschreven problematieken hebben opgedaan. In de nog sterk gesegregeerde onderwijssituatie in Vlaanderen is de kans klein dat een student tijdens de stage leerlingen met hoge zorgnoden in de klas heeft. Uit de open antwoorden van studenten was eveneens te horen dat het velen aan ervaring ontbrak en het hierdoor moeilijk was, de vragenlijst te beantwoorden. Wie tijdens de stage wel ervaring opdeed, had volgens de enquête positievere opvattingen tegenover inclusief onderwijs en bij het vignet rond ADHD ook een hogere doelmatigheidsbeleving. Anderzijds moeten we met dit resultaat voorzichtig omspringen, ook het omgekeerde effect kan deze samenhang verklaren: studenten die weinig belang hechten aan inclusief onderwijs, hebben tijdens de korte stage mogelijks minder oog voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en geven in de enquête bijgevolg een lagere mate van ervaring aan. De resultaten uit deze enquête kunnen ingezet worden om student-leraren beter voor te bereiden op inclusief onderwijs. Wanneer studenten de kans krijgen, in een stagecontext met inclusieve onderwijssituaties in contact te komen, en hierbij goed begeleid worden, kunnen ze hun eigen vaardigheden beter inschatten en opvattingen op eigen ervaringen baseren.

De studenten geven aan, dat tijdens de opleiding aandacht wordt besteed aan inclusief onderwijs: bijna alle deelnemers kennen het begrip 'inclusie' en de theorievakken zijn de op één na belangrijkste ervaringsfactor (hoewel deze ervaring erg beperkt is). Toch blijkt deze ervaring vanuit de theorievakken geen invloed te hebben op de opvattingen of doelmatigheidsbeleving van de studenten. Een mogelijke verklaring hiervoor zijn de erg uiteenlopende vragen en noden die de deelnemers aanhalen, gaande van *“een kader”* tot *“omgangsmethodes met minder valide mensen”*. Het is een moeilijke evenwichtsoefening voor lerarenopleiders, studenten voldoende zelfvertrouwen en handvaten mee te geven en zich toch niet in de details te verliezen. En zelfs als de relevante kaders en inhouden in enkele vakken aan bod komen, zoals dat aan de lerarenopleiding het geval is, is de kennistransfer tussen de theorie en de concrete vignetten niet vanzelfsprekend (Mähler & Stern, 2006). Bovendien werden deelnemers in verschillende stadia van de opleiding bevroegd, waardoor niet alle deelnemers dezelfde inhouden hebben gezien. Om na te gaan, of de opleiding op individuele studenten een positief effect heeft, is vervolgonderzoek nodig dat studenten bij aanvang en aan het einde van de opleiding – of van een specifieke cursus rond inclusie – bevroegt. Bovendien kan een gedetailleerde studie van de verschillende vakinhouden in de opleiding inzicht bieden in welke inhouden in verband met inclusief onderwijs aan bod komen en op welke manier deze bijdragen aan de doelmatigheidsbeleving van studenten en positievere attitudes teweegbrengen.

Door het kleine aantal deelnemers hebben de resultaten uit de enquête weinig zeggingskracht. Vergelijkbare studies met meer deelnemers zijn van belang om deze resultaten te verifiëren en groepen van studenten (bijvoorbeeld met en zonder ervaring, aan het begin en aan het einde van de opleiding) met elkaar te kunnen vergelijken. Om de situatie in heel Vlaanderen in kaart te brengen, moeten ook andere lerarenopleidingen in het onderzoek opgenomen worden.

## 8 Relevantie voor het werkveld

Deze masterproef brengt voor het eerst in Vlaanderen de doelmatigheidsbeleving en opvattingen van student-leraren tegenover inclusief onderwijs in kaart. De resultaten uit de bevraging zijn in eerste instantie een belangrijke indicator voor lerarenopleidingen, die aan de hand hiervan een beter zicht hebben op de opvattingen die bij studenten leven en doelgericht de opleiding daarop kunnen afstemmen, zoals Sharma en Sokal (2015) voorstellen. Concreet komt uit deze masterproef naar voren dat studenten nood hebben aan concrete handvaten om mee te werken. De theorie die in de opleiding reeds wordt aangeboden, blijkt (nog) niet voldoende zekerheid te bieden. De transfer van de geziene kaders, bijvoorbeeld rond klasmanagement,

naar de inclusieve klascontext is niet vanzelfsprekend. Om deze transfer te stimuleren, kan helpen om bij het aanbrenge van deze theorie voor concrete voorbeelden in een inclusieve context te zorgen (Mähler & Stern, 2006).

Bovendien tonen de resultaten het belang van praktijkervaring in een schoolcontext. De lerarenopleiding aan de Universiteit Antwerpen let er bijvoorbeeld reeds op, dat minstens één stage in de grootstedelijke context plaatsvindt, waar een groot percentage aan leerlingen met een migratieachtergrond of lagere socio-economische status te vinden is. Gezien de hoge mate aan segregatie is de kans klein om ook leerlingen met een (zware) beperking in de stageklas te hebben, hoewel deze ervaring het zelfvertrouwen van beginnende leraren kan doen toenemen. Daarom zouden we aanbevelen om (1) stageklassen met leerlingen met een beperking niet bewust uit de weg te gaan (bijvoorbeeld uit angst om de student-leraar te overbelasten) en (2) enkele inclusieve stageplaatsen te voorzien, waarvoor studenten zich vrijwillig kunnen aanmelden.

Ten slotte levert dit onderzoek ook een bijdrage aan de internationale wetenschap. De nog erg gesegregerde onderwijssituatie in Vlaanderen weerspiegelt zich in de resultaten van de instrumenten voor doelmatigheidsbeleving en attitudes, waarop de student-leraren in vergelijking tot andere landen eerder laag scoren. Welke rol deze context precies speelt en of dit ook het gedrag in de klas beïnvloedt, is een boeiende vraag voor onderzoekers wereldwijd (Savolainen et al., 2011; Sharma & Jacobs, 2016).

Als praktijktoepassing werd bij deze masterproef een brochure ontwikkeld voor student-leraren en startende leraren, die nog niet veel ervaring hebben met inclusief onderwijs. Aan de hand van opdrachten, voorbeelden en enkele theoretische teksten werd ingezet op positievere attitudes en een hogere doelmatigheidsbeleving. Hoewel ervaring in een brochure niet kan geboden worden, worden studenten gestimuleerd om hun opvattingen expliciet te maken en worden concrete bewijzen aangebracht van de voordelen van inclusief onderwijs (Jordan et al., 2009). Ook de kennis rond de wetgeving wordt verhoogd (Chao et al., 2016) en er wordt gewerkt met concrete casussen (Van Mieghem, 2018a).

## 9 Referenties

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.  
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)

Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe: eine empirische Analyse*. Julius Klinkhardt.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.  
<https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

Armstrong, D. (2014). Educator perceptions of children who present with social, emotional and behavioural difficulties: a literature review with implications for recent educational policy in England and internationally. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 731-745,  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2013.823245>

- Baert, D. (2022, 27 juni). *Vlaamse regering trekt 20 miljoen meer uit voor extra plaatsen in buitengewoon onderwijs: ook in jouw gemeente?* VRT NWS. [Vlaamse regering trekt 20 miljoen meer uit voor extra plaatsen in buitengewoon onderwijs: ook in jouw gemeente? | VRT NWS: nieuws](#)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Bender, W.N., Vail, C.O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes to increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87-94. <https://doi.org/10.1177/002221949502800203>
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view. *European Journal of Special Education*, 32(3), 329-345. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughn, M., & Shaw, L. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Chao, C.N.G., Forlin, C., & Ho, F.C. (2016). Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1142-1154. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1155663>
- Copfer, S., & Specht, J. (2014). Measuring Effective Teacher Preparation for Inclusion. *International Perspectives on Inclusive Education*, 3, 93-113. Emerald Group Publishing Limited, Bingley. <https://doi.org/10.1108/S1479-36362014000003021>
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- de Boer, A., Timmerman, S., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 573-589. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0096-z>
- Deleu, A. & Wante, D. (2008). *Puzzelen aan een uitdagende leeromgeving. Basisdidactiek voor de leraar lager onderwijs*. Mechelen: Plantyn.
- Departement Onderwijs en Vorming (2017). *Meta-analyse M-decreet*. Beschikbaar via: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/tussentijdse-meta-evaluatie-m-decreet>
- Departement Onderwijs en Vorming (2021). *Vlaams onderwijs in cijfers: 2020-2021*. Beschikbaar via: [www.onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken](http://www.onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken)
- Departement Onderwijs en Vorming (n.d.). *Grote lijnen van het M-decreet*. [Grote lijnen van het M-decreet | Voor onderwijspersoneel \(vlaanderen.be\)](#)
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark.

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature*. (S. Symeonidou, ed.) Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report*. (Ramberg, J., Lénárt, A., Watkins, A.) Odense, Denmark.
- Farrell, P. (2002). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162. <https://doi.org/10.1080/136031100284867>
- Florian, L.D., & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43, 4-8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>
- Forlin, C., Cedillo, I. G., Romero-Contreras, S., Fletcher, T., & Rodriguez Hernández, H. J. (2010). Inclusion in Mexico: Ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 723-739. <https://doi.org/10.1080/13603111003778569>
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Hansen, C. (2016). Inklusive Schulentwicklung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, & R. Markowetz (Eds.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (pp. 194-199). Utb.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535–542. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen (2021, 28 juni). *Conceptnota leersteundecreet: samen naar een gedragen advies*. [Conceptnota leersteundecreet: samen naar een gedragen advies \(katholiekonderwijs.vlaanderen\)](https://www.katholiekonderwijs.vlaanderen.be/nieuws/conceptnota-leersteundecreet-samen-naar-een-gedragen-advies)
- Klasse (2022, 8 juli). *Decreet Leersteun: dit zijn de grote lijnen*. [Decreet Leersteun: dit zijn de grote lijnen – Klasse](https://www.klasse.be/nieuws/decreet-leersteun-dit-zijn-de-grote-lijnen)
- Lipsky, M. (1980). *Dilemma of the individual in public services*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Loreman, T. (2010) A content infused approach to pre-service teacher preparation for inclusive education. In C. Forlin (Ed.), *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approach* (pp. 56–64). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850879>
- Loreman, T. (2014). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 459-483. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.788223>
- Mähler, C., & Stern, E. (2006). Transfer. In D.H.R. Rost (Ed.), *Handwörterbuch: Pädagogische Psychologie* (3rd Ed., pp. 782-793). Weinheim: Beltz.
- Myklebust, J.O. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 33(2), 76-81. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00418.x>
- Pearce, M., Gray, J. & Campbell-Evans, G. (2010). Challenges of the secondary school context for inclusive teaching. *Issues In Educational Research*, 20(3), 294-313. <http://www.iier.org.au/iier20/pearce.html>



- Ramberg, J., & Watkins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe: some insights from the European Agency statistics on inclusive education. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(1), 85-101. <https://doi.org/10.32865/fire202061172>
- Ross, J.A., Cousins, J.B., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching & Teacher Education*, 12(4), 385-400. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00046-M](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00046-M)
- Rouse, M., & Florian, L. (2012). *Inclusive Practice Project: Final Report*. Aberdeen: University of Aberdeen. [https://www.academia.edu/4432038/The\\_Inclusive\\_Practice\\_Project\\_Final\\_Report](https://www.academia.edu/4432038/The_Inclusive_Practice_Project_Final_Report)
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. (2011). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Schillewaert N. (2022, 11 juli). *Groen licht voor Leersteundecreet, dat vanaf september 2023 M-decreet moet vervangen*. VRT NWS. [Groen licht voor Leersteundecreet, dat vanaf september 2023 M-decreet moet vervangen | VRT NWS: nieuws](https://www.vrt.be/vrt-nws/nieuws/groen-licht-voor-leersteundecreet-dat-vanaf-september-2023-m-decreet-moet-vervangen/)
- Schwab, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1516861>
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teacher attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 23(7), 773-785. <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>
- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10). <http://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n10.6>
- Sharma, U., & Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on preservice teachers' beliefs about inclusion: an international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15, 276-284. <http://doi.org/10.1111/1471-3802.12043>
- Sharma, U., & Jacobs, D.K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Sharma, U., Sokal, L., Wang M., & Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, 107, [103506]. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506>
- Smeets, E., Ledoux, G., Regtvoort, A., Felix, C., & Mol Lous, A. (2015). *Passende competenties voor passend onderwijs: onderzoek naar competenties in het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Smith, T.E., Price, B.J., & Marsh, G.E. (1986). *Mildly handicapped children and adults*. West Group.
- Struyf, E., Adriaensens, S., & Verschueren, K. (2013). *Geïntegreerde zorg op school: een inspiratieboek voor de praktijk*. Acco Uitgeverij.
- Struyf, E., Verschueren, K., & Van Mieghem, A. (2020). *Samen op weg naar meer inclusief onderwijs: Coöperatieve vormen van lerarenondersteuning als hefboom voor het verhogen van de doelmatigheidsbeleving van leraren*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W.A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and the framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2008). *Inclusive education: the way of the future*. Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE), Geneva.
- United Nations (2019). *Disability and development report. Realizing the Sustainable Development Goals by, for and with persons with disabilities*. UN: Department of Economic and Social Affairs, New York.
- Van Avermaet, P., & Sierens, S. (2012). Van de periferie naar de kern: omgaan met diversiteit in onderwijs. In C. Timmerman, N. Clycq, & B. Segaert (Eds.), *Cultuuroverdracht en onderwijs in een multiculturele context* (pp. 16–49). Gent: Academia Press.
- Van der Veen, I. & Smeets, E. (2010). Children with special educational needs in the Netherlands: Number, characteristics and school career. *Educational Research*, 52(1), 15-43.  
<https://doi.org/10.1080/00131881003588147>
- Van Mieghem, A., Verschuieren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018a). *Review Inclusief Onderwijs: Factsheets*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Antwerpen.
- Van Mieghem, A., Verschuieren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018b). *Dynamiëken achter de implementatie van het M-decreet: Een casestudieonderzoek*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.
- Van Reusen, A.K., Shoho, A.R., & Barker, K.S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20. <https://www.jstor.org/stable/40364402>
- Verenigde Naties (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. New York: UN. <https://treaties.un.org/doc/publication/UNTS/Volume%202515/v2515.pdf>  
(Nederlandse versie: [UNCRPD - NL versie Belgisch staatsblad \(belgium.be\)](#) )
- Vermeersch, B., & Grommen, S. (2021, 15 juni). *Plaatstekort in heel wat scholen voor buitengewoon onderwijs: "Kinderen dreigen gewoon thuis te moeten zitten"*. VRT NWS. [Plaatstekort in heel wat scholen voor buitengewoon onderwijs: "Kinderen dreigen gewoon thuis te moeten zitten" | VRT NWS: nieuws](#)
- Verstraete, J. (2022, 6 mei). *Kinderrechtencommissaris over plaatsgebrek in buitengewoon onderwijs: "Ontwikkelingskansen van kinderen in gevaar"*. VRT NWS. [Kinderrechtencommissaris over plaatsgebrek in buitengewoon onderwijs: "Ontwikkelingskansen van kinderen in gevaar" | VRT NWS: nieuws](#)
- Viane, C. (2018). *Een kwalitatief onderzoek naar de attitudes van student=leraren omtrent inclusief onderwijs*. Masterproef aan de Universiteit Gent.
- Vlaamse Onderwijsraad (2022). *Naar een nieuw decreet leersteun. Advies over de conceptnota decreet leersteun*. Algemene raad, Brussel.
- Vlaamse Regering (2022). *Conceptnota decreet leersteun*. Beschikbaar via: [Naar een decreet leersteun voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften \(vlaanderen.be\)](#)
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2015). *Student-specific teacher self-efficacy: Investigating the factorial, convergent, and concurrent validity of a new instrument*. Poster presented at the biennial meeting of SRCD, Philadelphia, PA.
- Zee, M., & Koomen, H.M.Y. (2016a). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86, 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

- Zee, M., Koomen, H.M.Y., Jellesma, F. C., Geerlings, J., & de Jong, P.F. (2016b). Inter- and intraindividual differences in teachers' self-efficacy: a multilevel factor exploration. *Journal of School Psychology*, 55, 39–56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.12.003>
- Zee, M., Koomen, de Jong, P.F., & Koomen, H.M.Y. (2018). Omgaan met verschillende soorten gedrag in de klas: De rol van self-efficacy van de leerkracht. *Kind Adolesc*, 39, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s12453-017-0162-7>

## 10 Bijlagen

### 10.1 Ontwikkelde materialen

#### 10.1.1 Vignettes

##### Vignette 1: Fysieke beperking (verhoogde zorg)

*Matea is 17 jaar. Ze heeft een fysieke beperking. Ze draagt beugels aan de onderbenen, gebruikt krukken om te lopen en heeft een rolstoel nodig voor langere uitstappen. Door therapie en doktersbezoeken kan Matea regelmatig niet naar school komen. Wanneer ze voor een langere periode weg blijft, moet ze de lessen achteraf inhalen. Daardoor loopt ze regelmatig achterstand op en enkele leerkrachten vinden dat ze zich niet genoeg inzet, deze leerstof te verwerken. Matea gebruikt een computer op school omdat ze traag schrijft. Soms is het moeilijk te begrijpen wat ze zegt. In het verleden werd daar vaak mee gelachen, waardoor ze zich bij groeps gesprekken en mondelinge opdrachten eerder op de achtergrond houdt. In haar huidige klas voelt ze zich op haar gemak en wordt ze bewonderd voor haar goede geheugen. Ze helpt regelmatig medeleerlingen met geschiedenis.*

##### Vignette 2: ADHD (uitbreiding van zorg)

*Simon is 16 jaar en zit in het vijfde middelbaar. Zijn aandachtsspanne is kort en hij vindt stilzitten een uitdaging. Het voorbije schooljaar liep hij een steeds grotere leerachterstand op. Hij heeft moeite met lezen en schrijft langzaam en in eenvoudige zinnen. Notities neemt hij vrijwel nooit. De leraren vermoeden dat hij misschien ADHD heeft, maar zijn ouders willen niet dat hij medicijnen neemt of een etiket opgeplakt krijgt. Tijdens de les geeft Simon regelmatig luidop opmerkingen en luistert nauwelijks wanneer medeleerlingen aan het woord zijn. Hij heeft moeite om met anderen samen te werken en wil alles op zijn manier doen. Gamen is Simons passie en hij wint tegen veel van zijn leeftijdsgenoten.*

##### Vignette 3: ASS (individueel aangepast curriculum)

*Carmen heeft autisme. Ze is 14 jaar, zit in het derde middelbaar en heeft een voltijdse begeleider. Ze is vrij stil, wiebelt op haar stoel in de klas en speelt met bladeren op de speelplaats. Carmen praat niet. Ze lijkt inhoudelijk wel inhouden mee te krijgen en haar begeleider zoekt steeds nieuwe manieren, waarop Carmen haar kennis en vooruitgang kan tonen. Ze heeft altijd in een klas in het gewoon onderwijs gezeten, maar volgt een individueel aangepast curriculum, dat door het CLB wordt opgevolgd. De andere leerlingen negeren haar volledig, zelfs als ze geagiteerd raakt en geluiden maakt. Carmen houdt van tekenen en schilderen en kan hier uren mee bezig zijn. De begeleider voelt zich soms Carmens babysitter omdat ze steeds alleen is in de klas en op de speelplaats, zonder dat andere leerlingen met haar proberen om te gaan. Haar ouders willen graag dat ze samen bij haar oudere broer op dezelfde school kan blijven.*

## 10.2 Verzamelde data

### 10.2.1 Correlatietabel

	<b>AIS (R)</b>	<b>AIS (P)</b>	<b>TSES (R)</b>	<b>TSES (P)</b>
<b>ALGEMENE DIDACTIEK</b>	NaN	NaN	NaN	NaN
<b>INTRODUCTIE VAKDIDACTIEK 1</b>	-0,25	0,16	0,04	0,84
<b>INTRODUCTIE VAKDIDACTIEK 2</b>	0,19	0,30	-0,04	0,85
<b>LEREN EN MOTIVEREN</b>	0,17	0,35	0,11	0,55
<b>MASTERPROEF</b>	-0,07	0,71	-0,08	0,66
<b>ONDERWIJSKUNDIGE CONCEPTEN 1</b>	0,19	0,29	0,10	0,57
<b>ONDERWIJSKUNDIGE CONCEPTEN 2</b>	0,22	0,22	0,16	0,37
<b>ONDERWIJSKUNDE 1</b>	-0,21	0,25	-0,06	0,73
<b>ONDERWIJSKUNDE 2</b>	-0,23	0,20	-0,04	0,84
<b>ONDERWIJSKUNDE 3</b>	0,02	0,91	-0,20	0,26
<b>ONDERWIJSKUNDE 4</b>	0,12	0,53	-0,17	0,35
<b>PROFILERING LEERLINGEN-BEGELEIDING</b>	0,13	0,46	0,27	0,13
<b>PROFILERING MEERTALIG ONDERWIJS</b>	0,13	0,46	0,15	0,41
<b>PROFILERING ONDERWIJSKUNDIG ONTWERPEN</b>	-0,10	0,57	-0,03	0,89
<b>PROFILERING STEM</b>	NaN	NaN	NaN	NaN
<b>VAKDIDACTIEK 1</b>	-0,10	0,60	-0,03	0,88
<b>VAKDIDACTIEK 2</b>	0,18	0,34	-0,25	0,16

Tabel 8: Pearson correlatiecoëfficiënt (R- en p-waarden) voor verschillende vakken van de Educatieve Master. NaN = Not a Number.

## 10.2.2 Resultaten van de enquête

Beschrijvende statistiek van de resultaten van de enquête.

Omwille van privacy-redenen zijn de antwoorden op de open vragen in deze versie weggelaten.

### Leeftijd

	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Std afwijking
Leeftijd	22	56	33.59	9.57

### Geslacht

Geslacht	%	Aantal
Man	21.88%	7
Vrouw	71.88%	23
Divers	6.25%	2

### Opleiding

Opleiding	%	Aantal
Educatieve Master		
Educatieve master in de cultuurwetenschappen	9.38%	3
Educatieve master in de economie	12.50%	4
Educatieve master in de gezondheidswetenschappen	9.38%	3
Educatieve master in de maatschappijwetenschappen	15.63%	5
Educatieve master in de ontwerpwetenschappen	3.13%	1
Educatieve master in de talen	21.88%	7
Educatieve master in de wetenschappen en technologie	28.13%	9

Begin opleiding	%	Aantal
Educatieve Master		
Academiejaar 2019-2020	18.75%	6
Academiejaar 2020-2021	21.88%	7
Academiejaar 2021-2022	59.38%	19

### Vakken gevolgd in het nieuwe traject (vanaf 2021-2022)

Antwoord	%	Aantal
Algemene didactiek	16.24%	19
Onderwijskunde 1	14.53%	17
Onderwijskunde 2	11.97%	14
Onderwijskunde 3	7.69%	9
Onderwijskunde 4	6.84%	8
Introductie vakdidactiek (vak 1)	12.82%	15
Introductie vakdidactiek (vak 2)	8.55%	10
Vakdidactiek (vak 1)	10.26%	12
Vakdidactiek (vak 2)	5.98%	7
Profileringsvak "Meertalig onderwijs"	0.00%	0
Profileringsvak "Leerlingenbegeleiding"	0.00%	0
Profileringsvak "Onderwijskundig ontwerpen"	0.85%	1
Profileringsvak "STEM"	0.00%	0
Masterproef	4.27%	5
Ik heb nog geen van deze opleidingsonderdelen gevolgd	0.00%	0

### Vakken gevolgd in het oude en nieuwe traject (begin opleiding voor 2021)

Antwoord	%	Aantal
Algemene didactiek	11.82%	13
Onderwijskunde 1	3.64%	4
Onderwijskunde 2	4.55%	5
Onderwijskunde 3	2.73%	3
Onderwijskunde 4	2.73%	3
Introductie vakdidactiek (vak 1)	11.82%	13
Introductie vakdidactiek (vak 2)	10.00%	11
Vakdidactiek (vak 1)	11.82%	13
Vakdidactiek (vak 2)	6.36%	7

Profileringvak "Meertalig onderwijs"	0.91%	1
Profileringvak "Leerlingenbegeleiding"	0.91%	1
Profileringvak "Onderwijskundig ontwerpen"	1.82%	2
Profileringvak "STEM"	0.00%	0
Masterproef	7.27%	8
Leren en motiveren (UT)	8.18%	9
Onderwijskundige concepten 1 (UT)	8.18%	9
Onderwijskundige concepten 2 (UT)	7.27%	8
Ik heb nog geen van deze opleidingsonderdelen gevolgd	0.00%	0

### Voortgang bij stages

	Volledig afgerond		Minstens 1/2 afgerond		Minder dan 1/2 afgerond		Niet begonnen	
Oriënteringsstage	84.38%	27	12.50%	4	0.00%	0	3.13%	1
Groeistage 1	62.50%	20	12.50%	4	3.13%	1	21.88%	7
Groeistage 2	31.25%	10	18.75%	6	0.00%	0	50.00%	16
Profileringstage	31.25%	10	18.75%	6	3.13%	1	46.88%	15

### Vroegere onderwijservaring

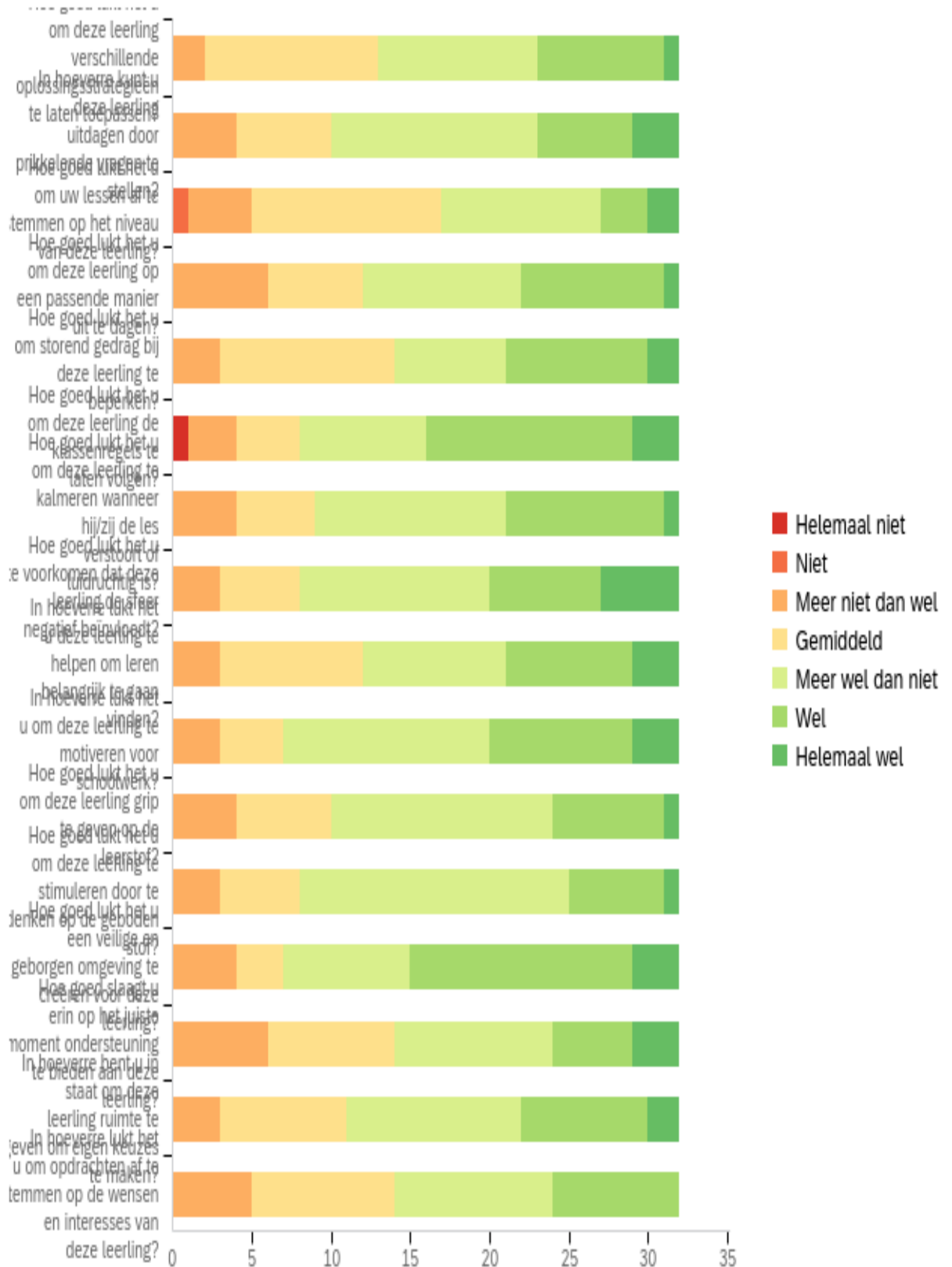
	%	Aantal
Geen onderwijservaring	62.50%	20
In het verleden 1-2 jaar onderwijservaring	12.50%	4
In het verleden 3 of meer jaren onderwijservaring	3.13%	1
Ik volg het LIO-traject, in het verleden nog geen onderwijservaring	9.38%	3
Ik volg het LIO-traject, in het verleden reeds onderwijservaring	6.25%	2
Andere:	6.25%	2

Antwoorden andere:

Wel onderwijservaring, maar in een hogeschool

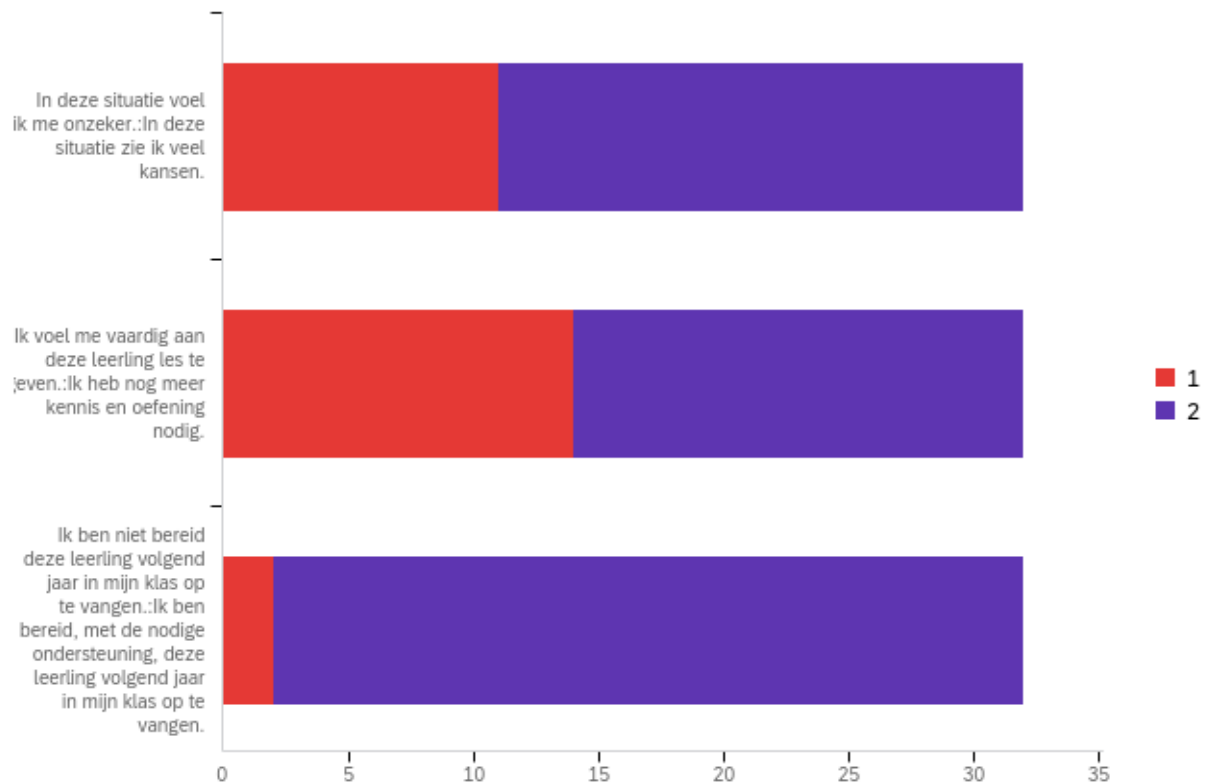
LIO-traject diploma secundair onderwijs in het volwassenenonderwijs

# VIGNET 1



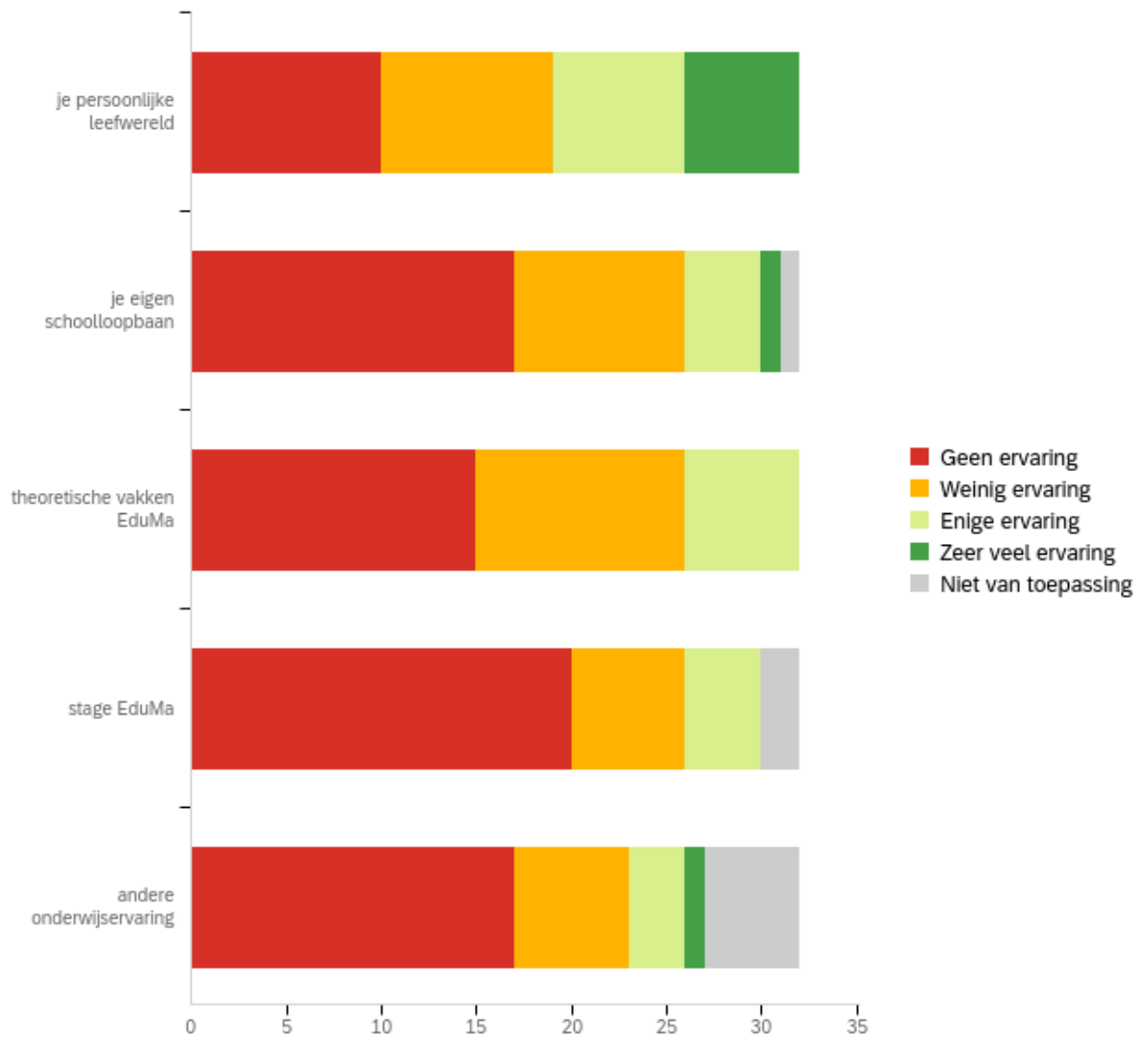


	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Std afwijking
Hoe goed lukt het u om deze leerling verschillende oplossingsstrategieën te laten toepassen?	3.00	7.00	4.84	0.97
In hoeverre kunt u deze leerling uitdagen door prikkelende vragen te stellen?	3.00	7.00	4.94	1.12
Hoe goed lukt het u om uw lessen af te stemmen op het niveau van deze leerling?	2.00	7.00	4.50	1.12
Hoe goed lukt het u om deze leerling op een passende manier uit te dagen?	3.00	7.00	4.78	1.14
Hoe goed lukt het u om storend gedrag bij deze leerling te beperken?	3.00	7.00	4.88	1.11
Hoe goed lukt het u om deze leerling de klassenregels te laten volgen?	1.00	7.00	5.16	1.33
Hoe goed lukt het u om deze leerling te kalmeren wanneer hij/zij de les verstoort of luidruchtig is?	3.00	7.00	4.97	1.05
Hoe goed lukt het u te voorkomen dat deze leerling de sfeer negatief beïnvloedt?	3.00	7.00	5.19	1.16
In hoeverre lukt het u deze leerling te helpen om leren belangrijk te gaan vinden?	3.00	7.00	4.97	1.13
In hoeverre lukt het u om deze leerling te motiveren voor schoolwerk?	3.00	7.00	5.16	1.06
Hoe goed lukt het u om deze leerling grip te geven op de leerstof?	3.00	7.00	4.84	1.00
Hoe goed lukt het u om deze leerling te stimuleren door te denken op de geboden stof?	3.00	7.00	4.91	0.91
Hoe goed lukt het u een veilige en geborgen omgeving te creëren voor deze leerling?	3.00	7.00	5.28	1.15
Hoe goed slaagt u erin op het juiste moment ondersteuning te bieden aan deze leerling?	3.00	7.00	4.72	1.21
In hoeverre bent u in staat om deze leerling ruimte te geven om eigen keuzes te maken?	3.00	7.00	4.94	1.06
In hoeverre lukt het u om opdrachten af te stemmen op de wensen en interesses van deze leerling?	3.00	6.00	4.66	1.02



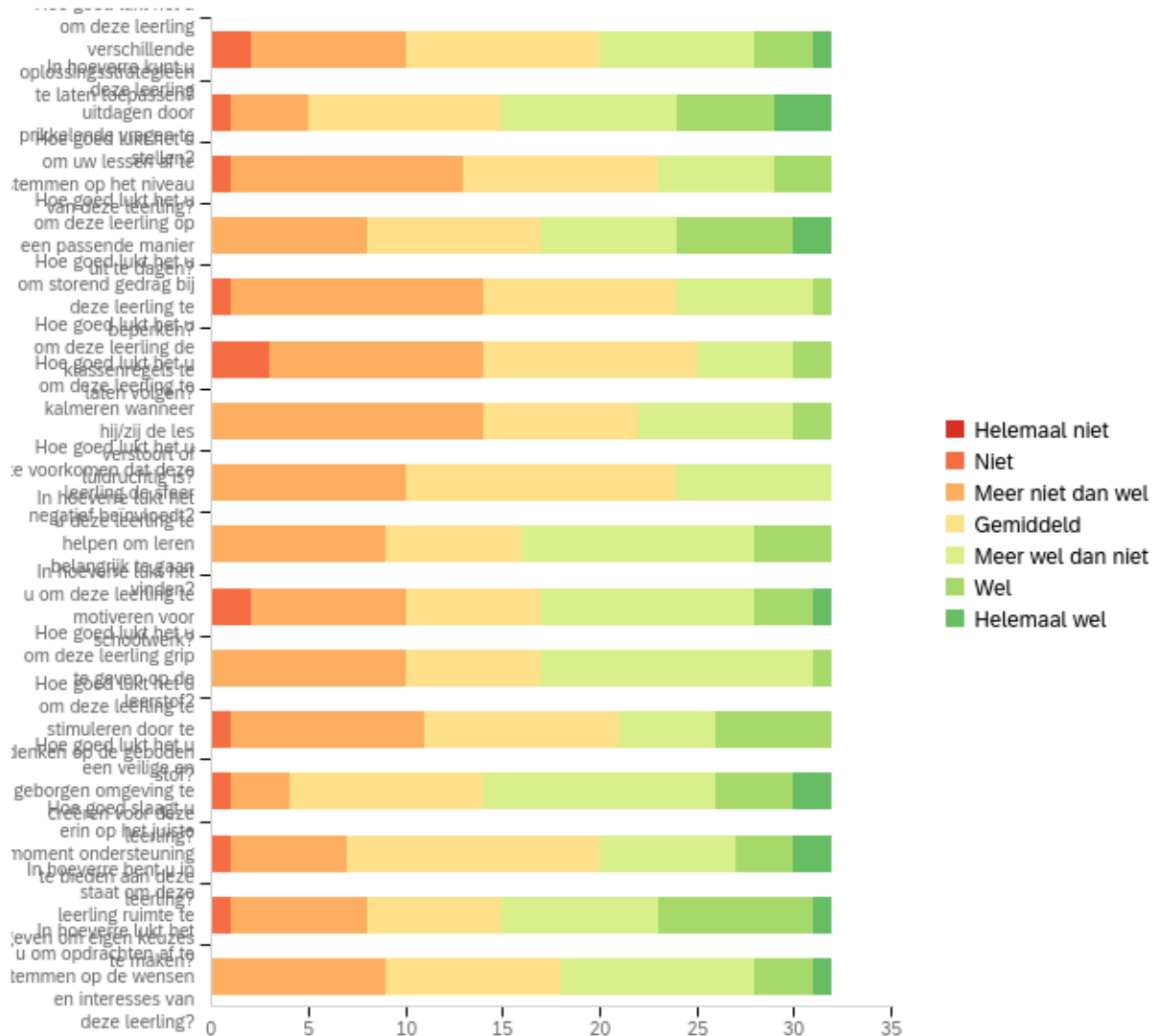
Vraag	1	2
In deze situatie voel ik me onzeker.:In deze situatie zie ik veel kansen.	34.38% 11	65.63% 21
Ik voel me vaardig aan deze leerling les te geven.:Ik heb nog meer kennis en oefening nodig.	43.75% 14	56.25% 18
Ik ben niet bereid deze leerling volgend jaar in mijn klas op te vangen.:Ik ben bereid, met de nodige ondersteuning, deze leerling volgend jaar in mijn klas op te vangen.	6.25% 2	93.75% 30

### Ervaring:



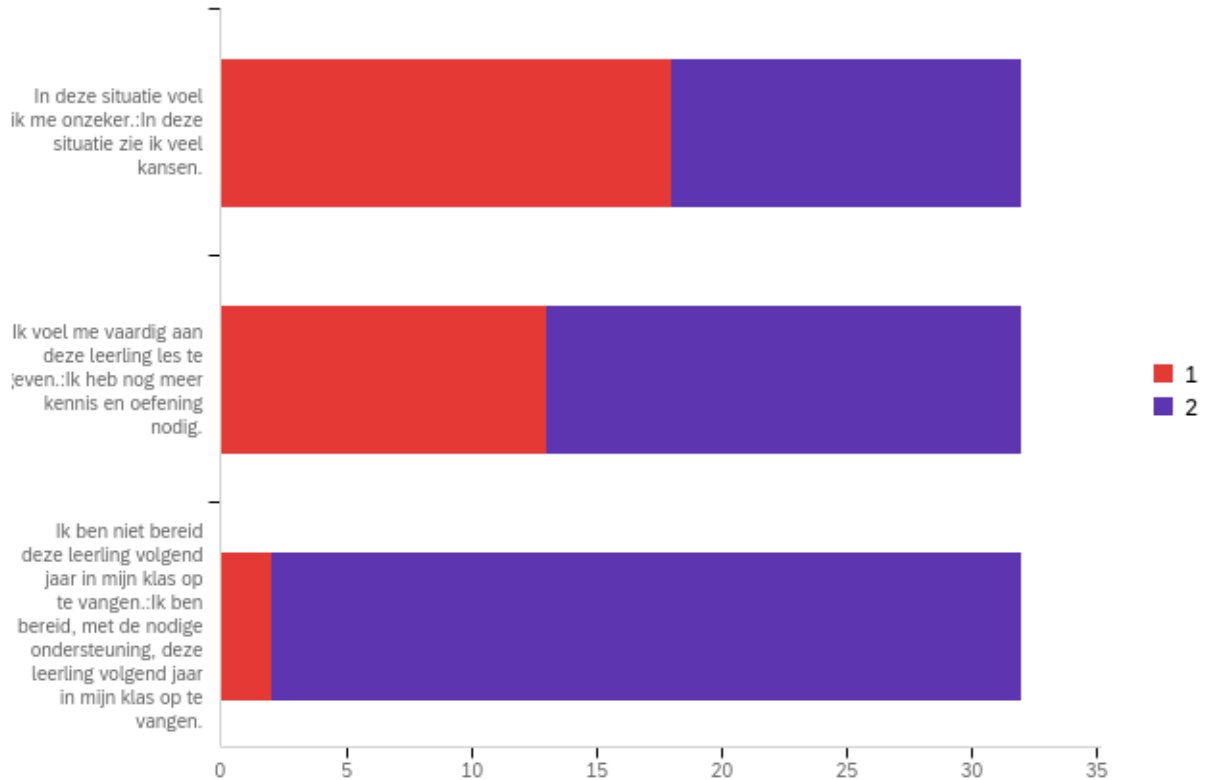
Vraag	Geen ervaring	Weinig ervaring	Enige ervaring	Zeer veel ervaring	Niet van toepassing
je persoonlijke leefwereld	31.25% 10	28.13% 9	21.88% 7	18.75% 6	0.00% 0
je eigen schoolloopbaan	53.13% 17	28.13% 9	12.50% 4	3.13% 1	3.13% 1
theoretische vakken EduMa	46.88% 15	34.38% 11	18.75% 6	0.00% 0	0.00% 0
stage EduMa	62.50% 20	18.75% 6	12.50% 4	0.00% 0	6.25% 2
andere onderwijservaring	53.13% 17	18.75% 6	9.38% 3	3.13% 1	15.63% 5

## VIGNET 2



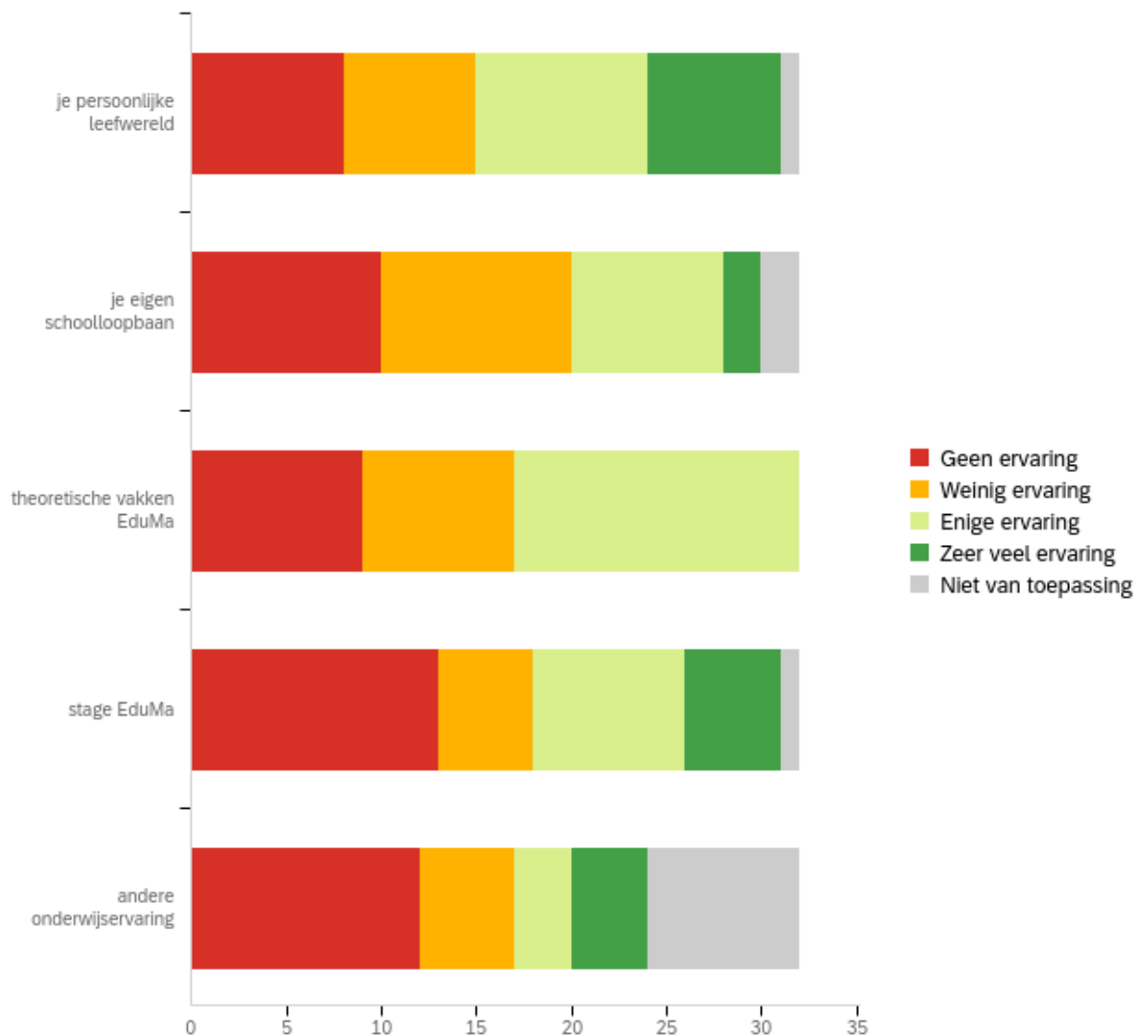
	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Std afwijking
Hoe goed lukt het u om deze leerling verschillende oplossingsstrategieën te laten toepassen?	2.00	7.00	4.16	1.18
In hoeverre kunt u deze leerling uitdagen door prikkelende vragen te stellen?	2.00	7.00	4.69	1.24
Hoe goed lukt het u om uw lessen af te stemmen op het niveau van deze leerling?	2.00	6.00	3.94	1.03
Hoe goed lukt het u om deze leerling op een passende manier uit te dagen?	3.00	7.00	4.53	1.22
Hoe goed lukt het u om storend gedrag bij deze leerling te beperken?	2.00	6.00	3.81	0.92
Hoe goed lukt het u om deze leerling de klassenregels te laten volgen?	2.00	6.00	3.75	1.03

Hoe goed lukt het u om deze leerling te kalmeren wanneer hij/zij de les verstoort of luidruchtig is?	3.00	6.00	3.94	0.97
Hoe goed lukt het u te voorkomen dat deze leerling de sfeer negatief beïnvloedt?	3.00	5.00	3.94	0.75
In hoeverre lukt het u deze leerling te helpen om leren belangrijk te gaan vinden?	3.00	6.00	4.34	1.02
In hoeverre lukt het u om deze leerling te motiveren voor schoolwerk?	2.00	7.00	4.25	1.20
Hoe goed lukt het u om deze leerling grip te geven op de leerstof?	3.00	6.00	4.19	0.92
Hoe goed lukt het u om deze leerling te stimuleren door te denken op de geboden stof?	2.00	6.00	4.16	1.15
Hoe goed lukt het u een veilige en geborgen omgeving te creëren voor deze leerling?	2.00	7.00	4.66	1.11
Hoe goed slaagt u erin op het juiste moment ondersteuning te bieden aan deze leerling?	2.00	7.00	4.34	1.16
In hoeverre bent u in staat om deze leerling ruimte te geven om eigen keuzes te maken?	2.00	7.00	4.56	1.25
In hoeverre lukt het u om opdrachten af te stemmen op de wensen en interesses van deze leerling?	3.00	7.00	4.31	1.07



Vraag	1		2	
In deze situatie voel ik me onzeker.:In deze situatie zie ik veel kansen.	56.25%	18	43.75%	14
Ik voel me vaardig aan deze leerling les te geven.:Ik heb nog meer kennis en oefening nodig.	40.63%	13	59.38%	19
Ik ben niet bereid deze leerling volgend jaar in mijn klas op te vangen.:Ik ben bereid, met de nodige ondersteuning, deze leerling volgend jaar in mijn klas op te vangen.	6.25%	2	93.75%	30

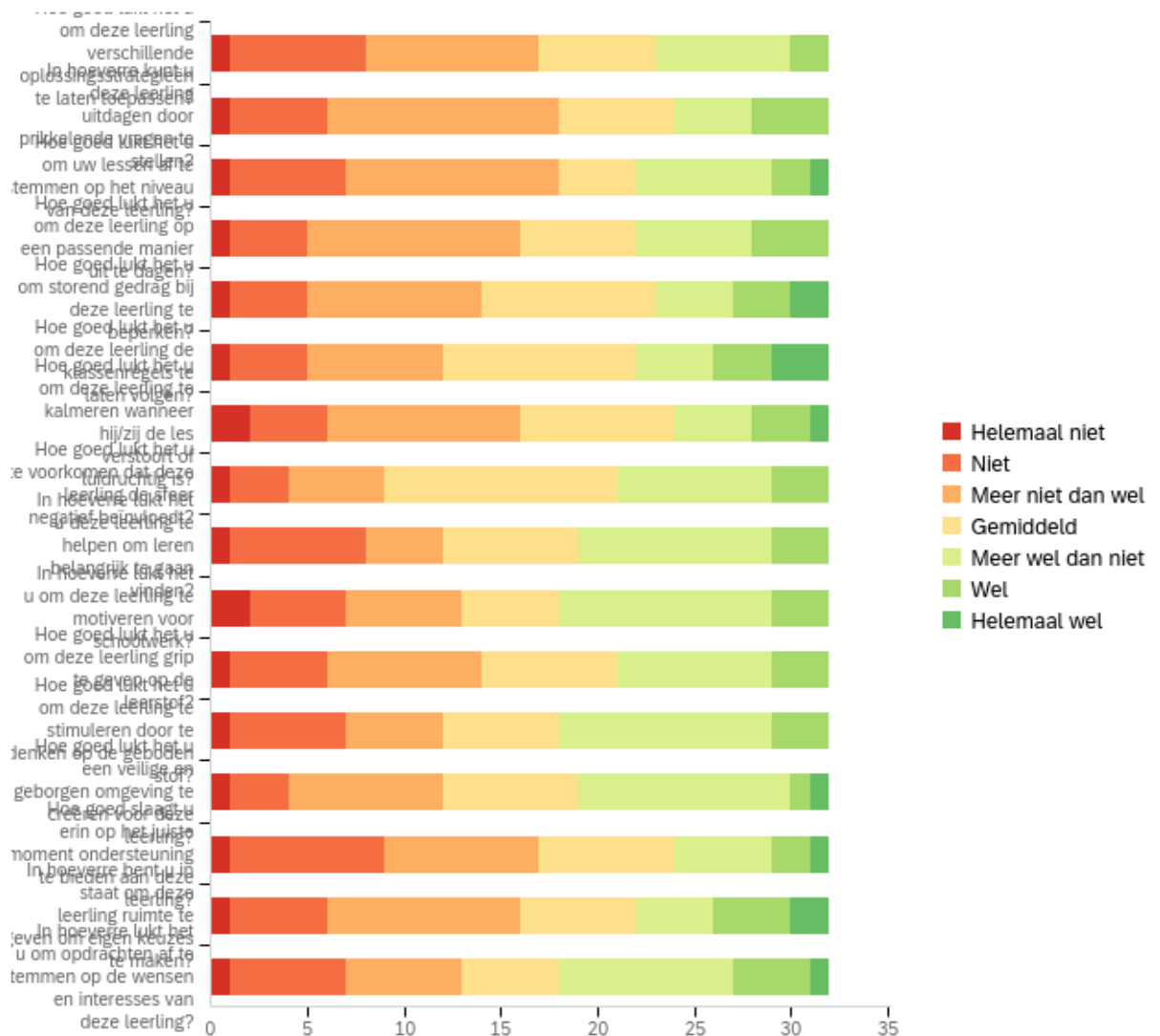
### Ervaring:



	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Std afwijking
je persoonlijke leefwereld	1.00	5.00	2.56	1.17
je eigen schoolloopbaan	1.00	5.00	2.25	1.15

theoretische vakken EduMa	1.00	3.00	2.19	0.85
stage EduMa	1.00	5.00	2.25	1.22
andere onderwijservaring	1.00	5.00	2.72	1.64

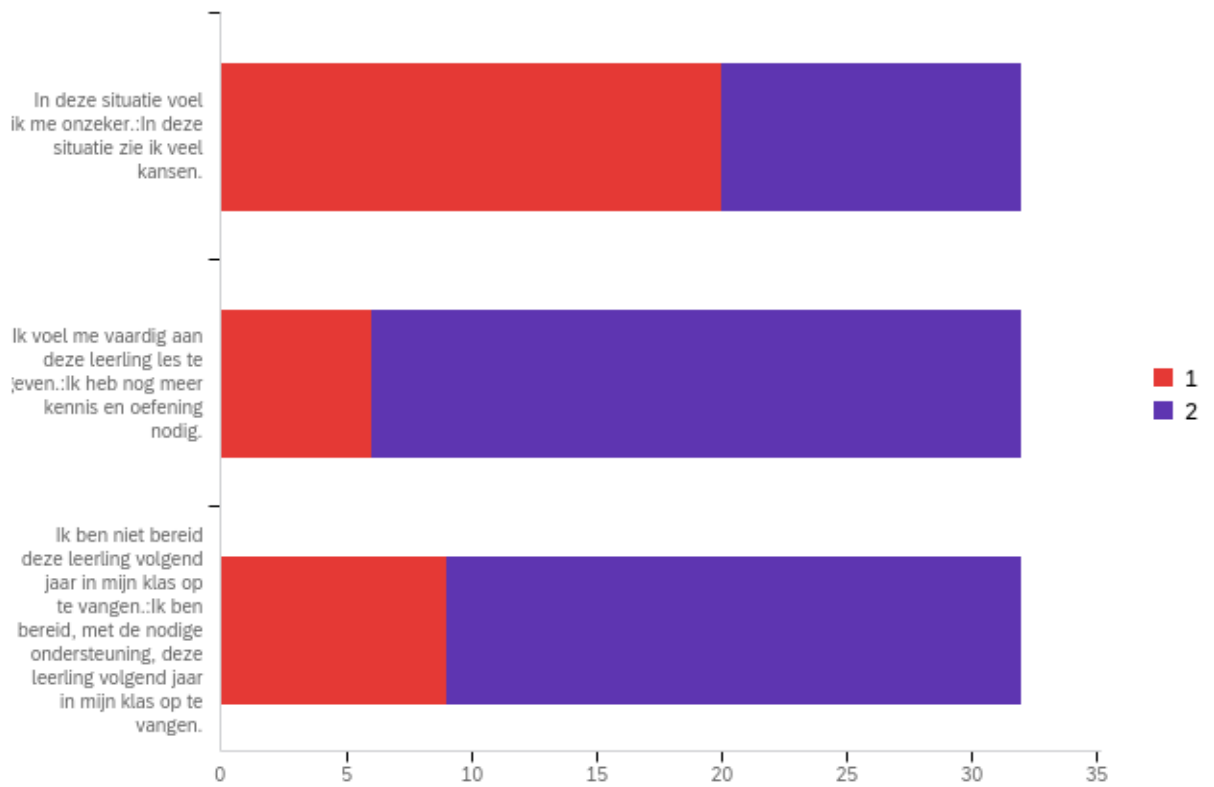
### VIGNET 3



Field	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Std afwijking
Hoe goed lukt het u om deze leerling verschillende oplossingsstrategieën te laten toepassen?	1.00	6.00	3.53	1.30
In hoeverre kunt u deze leerling uitdagen door prikkelende vragen te stellen?	1.00	6.00	3.59	1.32

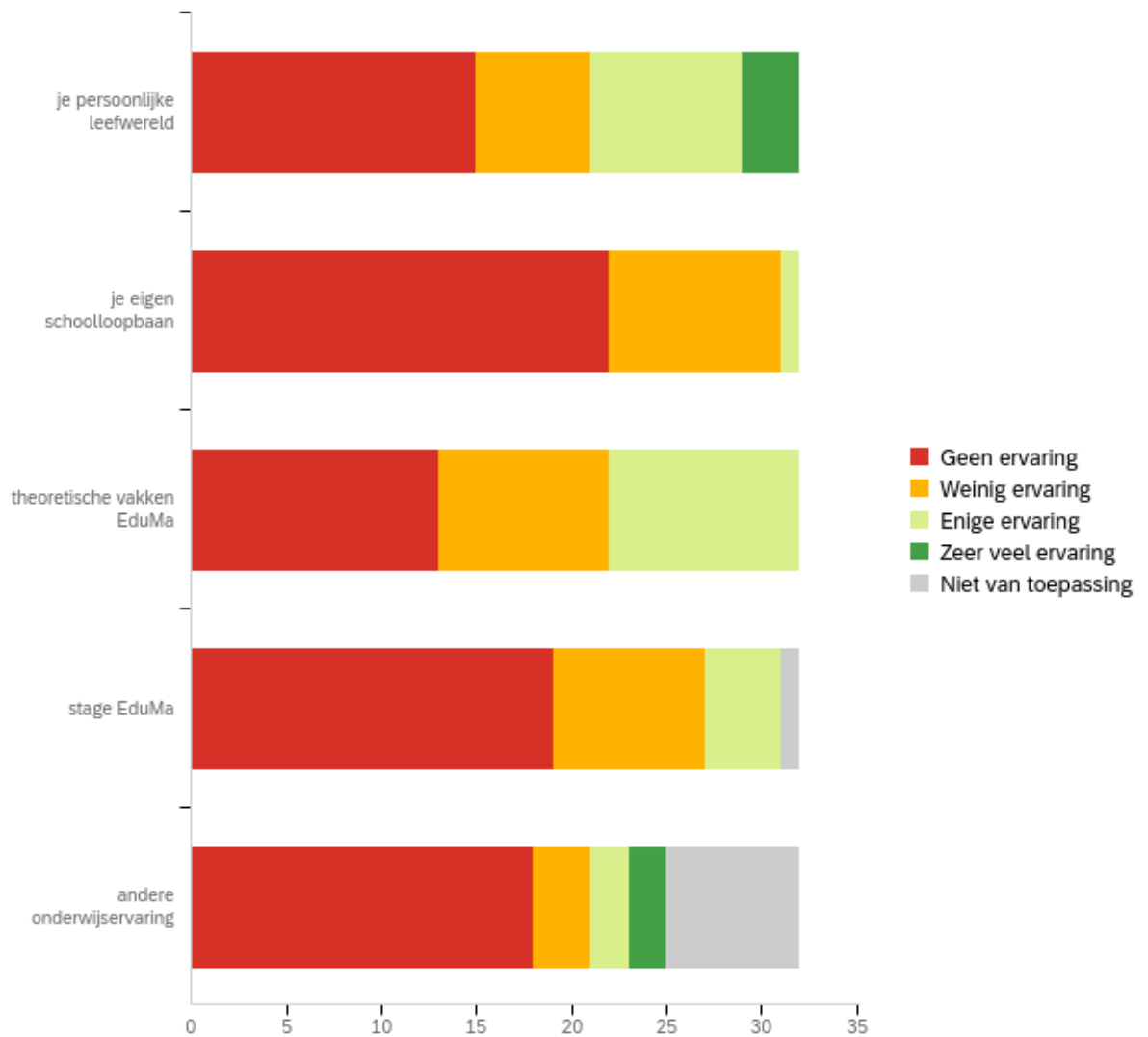
Hoe goed lukt het u om uw lessen af te stemmen op het niveau van deze leerling?	1.00	7.00	3.63	1.41
Hoe goed lukt het u om deze leerling op een passende manier uit te dagen?	1.00	6.00	3.75	1.32
Hoe goed lukt het u om storend gedrag bij deze leerling te beperken?	1.00	7.00	3.88	1.45
Hoe goed lukt het u om deze leerling de klassenregels te laten volgen?	1.00	7.00	4.03	1.53
Hoe goed lukt het u om deze leerling te kalmeren wanneer hij/zij de les verstoort of luidruchtig is?	1.00	7.00	3.66	1.43
Hoe goed lukt het u te voorkomen dat deze leerling de sfeer negatief beïnvloedt?	1.00	6.00	4.00	1.20
In hoeverre lukt het u deze leerling te helpen om leren belangrijk te gaan vinden?	1.00	6.00	3.84	1.39
In hoeverre lukt het u om deze leerling te motiveren voor schoolwerk?	1.00	6.00	3.84	1.44
Hoe goed lukt het u om deze leerling grip te geven op de leerstof?	1.00	6.00	3.78	1.32
Hoe goed lukt het u om deze leerling te stimuleren door te denken op de geboden stof?	1.00	6.00	3.91	1.38
Hoe goed lukt het u een veilige en geborgen omgeving te creëren voor deze leerling?	1.00	7.00	3.97	1.29
Hoe goed slaagt u erin op het juiste moment ondersteuning te bieden aan deze leerling?	1.00	7.00	3.53	1.41
In hoeverre bent u in staat om deze leerling ruimte te geven om eigen keuzes te maken?	1.00	7.00	3.84	1.54
In hoeverre lukt het u om opdrachten af te stemmen op de wensen en interesses van deze leerling?	1.00	7.00	3.97	1.51





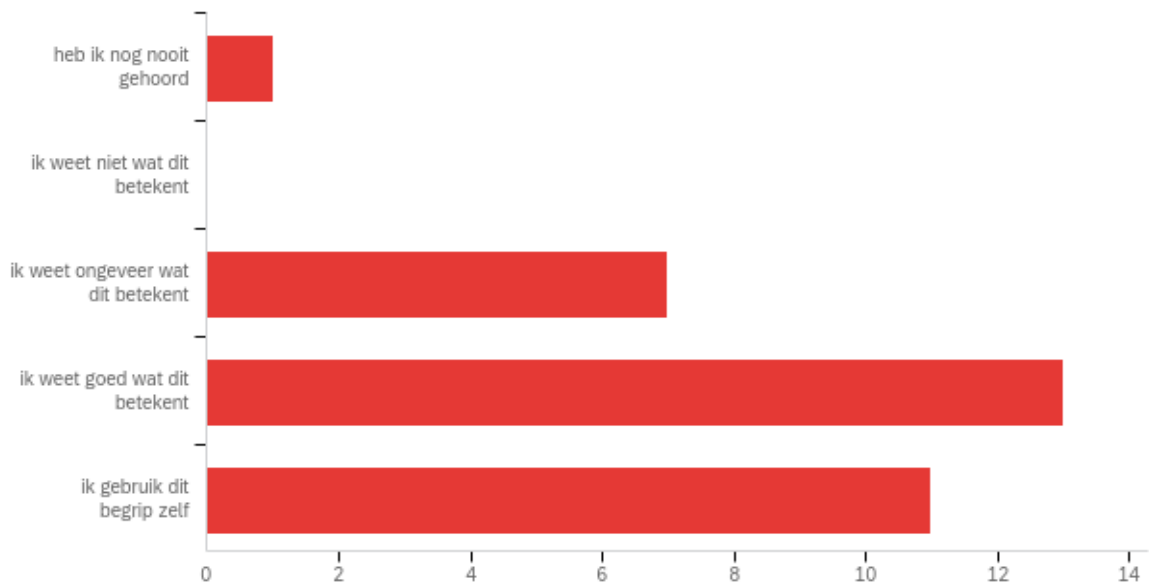
Vraag	1	2
In deze situatie voel ik me onzeker.:In deze situatie zie ik veel kansen.	62.50% 20	37.50% 12
Ik voel me vaardig aan deze leerling les te geven.:Ik heb nog meer kennis en oefening nodig.	18.75% 6	81.25% 26
Ik ben niet bereid deze leerling volgend jaar in mijn klas op te vangen.:Ik ben bereid, met de nodige ondersteuning, deze leerling volgend jaar in mijn klas op te vangen.	28.13% 9	71.88% 23

**Ervaring:**

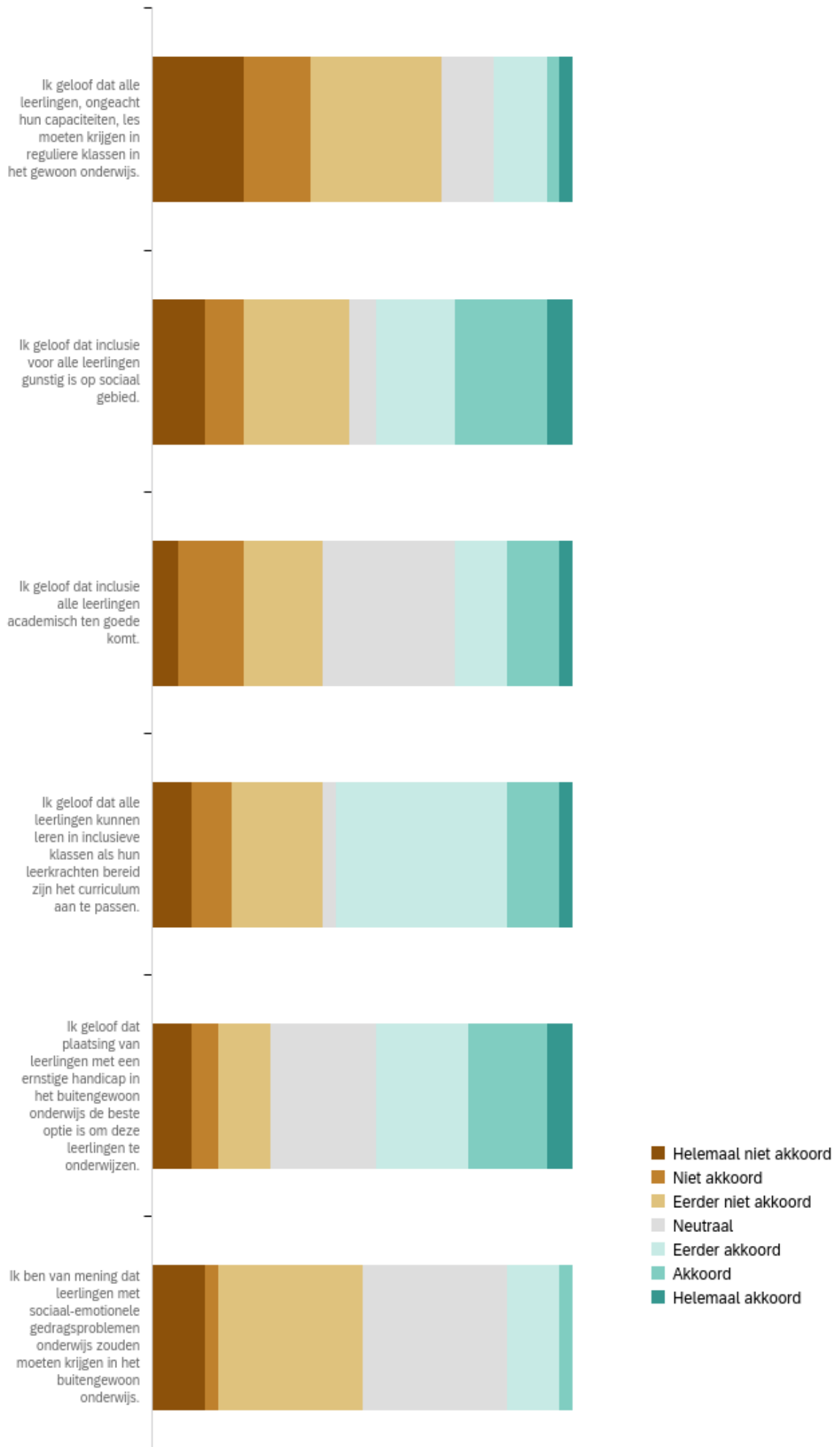


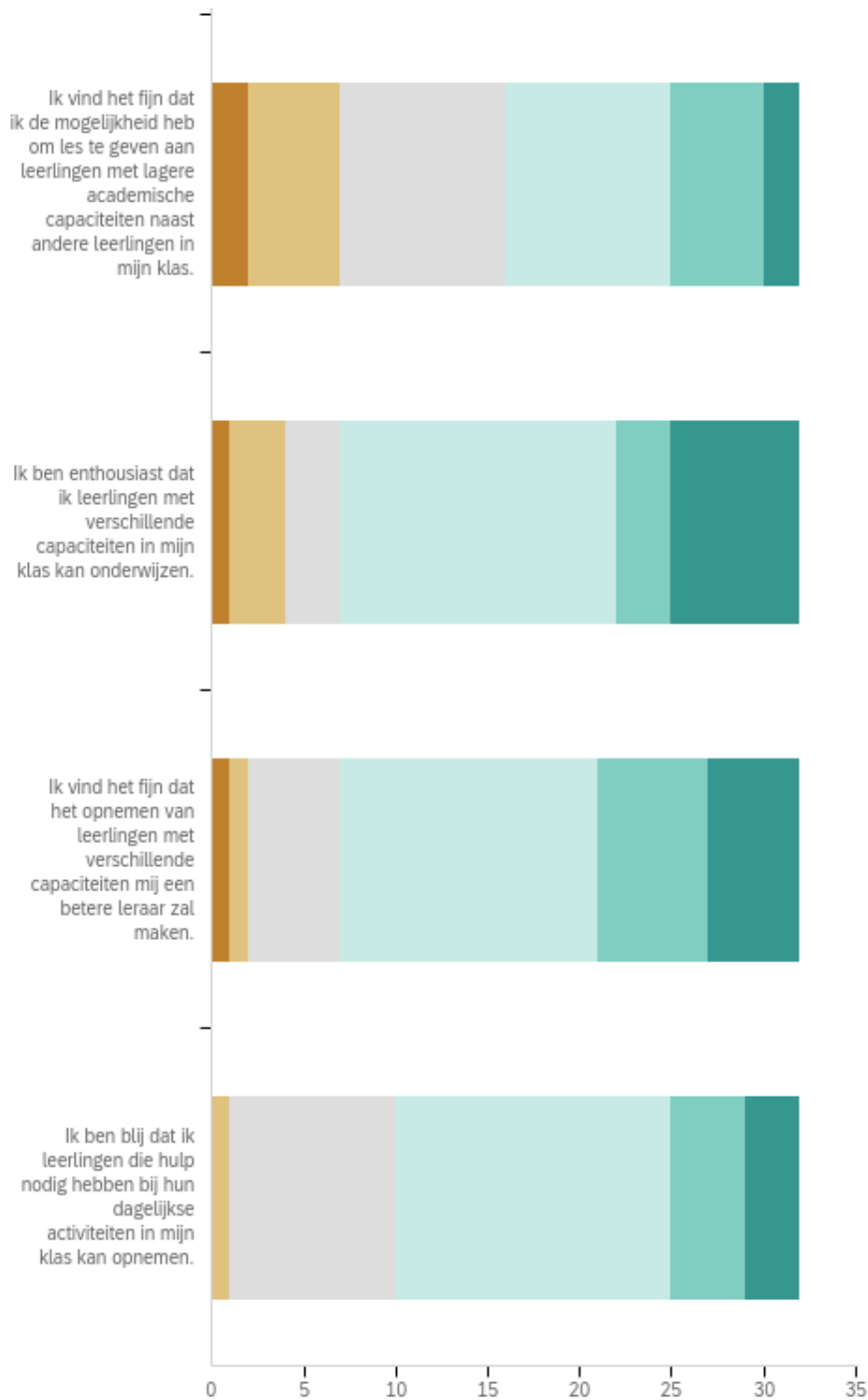
Field	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Std afwijking	Variantie
je persoonlijke leefwereld	1.00	4.00	1.97	1.05	1.09
je eigen schoolloopbaan	1.00	3.00	1.34	0.54	0.29
theoretische vakken EduMa	1.00	3.00	1.91	0.84	0.71
stage EduMa	1.00	5.00	1.63	0.93	0.86
andere onderwijservaring	1.00	5.00	2.28	1.66	2.76

## BEGRIP INCLUSIE



Antwoord	%	Aantal
heb ik nog nooit gehoord	3.13%	1
ik weet niet wat dit betekent	0.00%	0
ik weet ongeveer wat dit betekent	21.88%	7
ik weet goed wat dit betekent	40.63%	13
ik gebruik dit begrip zelf	34.38%	11
Totaal	100%	32





Field	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Std afwijking
Ik geloof dat alle leerlingen, ongeacht hun capaciteiten, les moeten krijgen in reguliere klassen in het gewoon onderwijs.	1.00	7.00	3.00	1.56
Ik geloof dat inclusie voor alle leerlingen gunstig is op sociaal gebied.	1.00	7.00	4.00	1.84
Ik geloof dat inclusie alle leerlingen academisch ten goede komt.	1.00	7.00	3.78	1.49

Ik geloof dat alle leerlingen kunnen leren in inclusieve klassen als hun leerkrachten bereid zijn het curriculum aan te passen.	1.00	7.00	4.06	1.62
Ik geloof dat plaatsing van leerlingen met een ernstige handicap in het buitengewoon onderwijs de beste optie is om deze leerlingen te onderwijzen.	1.00	7.00	4.25	1.64
Ik ben van mening dat leerlingen met sociaal-emotionele gedragsproblemen onderwijs zouden moeten krijgen in het buitengewoon onderwijs.	1.00	6.00	3.41	1.22
Ik vind het fijn dat ik de mogelijkheid heb om les te geven aan leerlingen met lagere academische capaciteiten naast andere leerlingen in mijn klas.	2.00	7.00	4.50	1.27
Ik ben enthousiast dat ik leerlingen met verschillende capaciteiten in mijn klas kan onderwijzen.	2.00	7.00	5.16	1.30
Ik vind het fijn dat het opnemen van leerlingen met verschillende capaciteiten mij een betere leraar zal maken.	2.00	7.00	5.19	1.16
Ik ben blij dat ik leerlingen die hulp nodig hebben bij hun dagelijkse activiteiten in mijn klas kan opnemen.	3.00	7.00	4.97	0.95

# INCLUSIEF ONDERWIJS VOOR GROENTJES

Annelies De Meulenaere



# Voorwoord

*Inclusief onderwijs voor groentjes* – deze brochure is in de eerste plaats gericht op student-leraren en startende leraren secundair onderwijs die met inclusief onderwijs – of onderwijs überhaupt – nog niet veel ervaring hebben. Geen nood, je zal zien dat het bij inclusief onderwijs niet zozeer om kennis gaat, maar dat alles vertrekt bij een open houding en goede moed!

Je kan deze brochure in je eentje doornemen, maar interessanter wordt het, wanneer je samen met anderen kan nadenken over de reflectievragen en je ideeën kan uitwisselen.

In het **eerste deel** van deze brochure gaat het over opvattingen. Hoe kijk jij naar inclusief onderwijs? En waarom? We gaan in op de belangrijkste kenmerken van inclusief onderwijs en tonen aan de hand van vooraanstaande literatuur de voordelen daarvan aan.

Het **tweede deel** is bedoeld om jou, als (toekomstig) leraar, in je vaardigheden te sterken. Aan de hand van een concrete casus denk je gestructureerd na op welke manier je een leerling met specifieke onderwijsbehoeften kan ondersteunen. En om beter te begrijpen hoe deze ondersteuning in de praktijk mogelijk wordt gemaakt, duiken we in de Vlaamse wetgeving rond inclusief onderwijs.

Inclusief onderwijs is de basis voor een maatschappij, waarin iedereen welkom is en deel kan nemen. ***“Inclusion is the celebration of diversity put into action”*** – fijn dat ook jij daaraan wil meewerken!

Deze brochure werd gemaakt als deel van mijn masterproef voor de Educatieve Master aan de Universiteit Antwerpen. Enkele resultaten uit deze masterproef komen aan bod, naast de vele inzichten, theoretische achtergrondinformatie en voorbeelden, die ik tijdens het werken aan deze masterproef heb verzameld.

Ik bedank mijn beide promotoren, prof. Wil Meeus en prof. Elke Struyf, voor hun kritische blik en bemoedigende begeleiding tijdens het afgelopen jaar.



# Inhoudstafel

## Deel 1: Opvattingen

1.1 Introductie: Wat is mijn motivatie?

1.2 Van exclusie naar inclusie

1.2.1 Inleiding

1.2.2 Inclusief onderwijs – wat is dat?

1.3 Attitudes tegenover inclusief onderwijs

1.4 Voordelen van inclusief onderwijs

1.4.1 Een duik in de literatuur

1.4.2 Het effect op medeleerlingen

1.4.3 De voordelen op lange termijn

1.5 Inclusie in de praktijk

1.6 Nalezen

## Deel 2: naar de praktijk

2.1 Introductie: Casus

2.2 Profiel van inclusieve leraren

2.3 Inclusief onderwijs in Vlaanderen

2.3.1 Historische ontwikkeling

2.3.2 Hoe gaat het praktisch in zijn werk?

2.3.3 Is Vlaanderen verplicht om inclusief onderwijs om te zetten?

2.4 Doelmatigheidsbeleving

2.5 Inclusie in de praktijk

2.6 Nalezen

# DEEL 1: OPVATTINGEN

---



# 1.1 Introductie: Wat is mijn motivatie?



## OPDRACHT

Op de volgende pagina vind je enkele uitspraken van studenten in New York over inclusief onderwijs.

- Kies 1 uitspraak die je bijzonder aanspreekt.
- Vertel over ...
  - ... je eigen ervaring met personen met een beperking;
  - ... je visie op inclusie in het onderwijs.
- Op welke manier heeft je vroegere ervaring deze visie beïnvloed?



## Een woordje uitleg

Er zijn verschillende redenen waarom inclusief onderwijs voor jou belangrijk kan zijn. Misschien heb je je vroeger zelf niet welkom gevoeld op je school. Of misschien word jij wel sterk geleid door morele argumenten.

Iedereen heeft bepaalde voorervaringen. Soms zijn deze positief, soms ook niet. Door je bewust te zijn van je eigen perspectief kan je uit je ervaringen leren en daarop verder bouwen, op weg naar een (nog) inclusievere blik.

*"Ik heb nog nooit echt ervaring gehad met inclusie. Toen ik jonger was, of op school zat, en in de buurt kwam van iemand waarvan ik wist dat die een handicap had, voelde ik me ongemakkelijk. Ik wist niet goed hoe ik met hen om moest gaan, en ik vind dat nu een beetje gek." – Stephanie*

*"Het beeld dat ik voor ogen heb is om een leraar te zijn die voor elk kind klaarstaat. Ik wil er zijn voor een kind dat op de een of andere manier lichamelijk beperkt is, voor een kind dat een leerachterstand heeft, en voor een kind dat emotioneel teruggetrokken is." – Melanie*

*"Ik denk dat veel mensen een handicap niet zien als een sociale constructie, maar als realiteit. We zouden erover moeten nadenken hoe dit historisch is geëvolueerd en hoe we manieren kunnen vinden om anderen dit te helpen begrijpen." – Sharon*

*"Het hele idee van een label, welk label dan ook, is gewoon schadelijk voor de mogelijkheden en het potentieel van een leerling. Een leerling van mij had problemen met wiskunde en toen ik haar een opdracht gaf, zei ze mij: "Wie hou je voor de gek, ik kan dit niet. Ik heb een vrijstelling voor wiskunde." Ze had zichzelf wijsgemaakt dat ze het niet kon omdat andere mensen het niet van haar verwachtten." – Liz*

*"Ik behandel alle mensen als mensen en zo vind ik ook dat mensen met een handicap behandeld zouden moeten worden." – Stephanie*

## 1.2 Van exclusie naar inclusie

### 1.2.1 Inleiding

*Leon is 15 jaar. Vorig jaar verhuisde hij met zijn familie uit Spanje naar jouw dorp. Hij leerde een aantal maanden Nederlands en kwam dan, zoals dat doorgaans gebeurt, in een klas in het buitengewoon onderwijs terecht – type buitenlander. Daar krijgt hij les op zijn eigen taalniveau, samen met andere buitenlanders die ook meer taalondersteuning nodig hebben. Hoewel Leon erg intelligent is, weet hij dat hij met zijn diploma later moeilijk werk zal vinden.*

*Op zijn nieuwe school leerde Leon Melanie kennen. Melanie verloor 3 jaar geleden haar vader en ging toen een paar maanden niet naar school. Toen ze terug wilde inpikken, was dat erg zwaar: de school verwachtte dat ze de leerstof zelfstandig zou inhalen en kon haar geen vrijstelling geven voor grote tests of examens. Door de zware belasting voelde Melanie zich niet goed in haar vel en besloten de leerkrachten in samenspraak met haar ouders, dat ze in het buitengewoon onderwijs beter op haar plaats zou zijn. Dat ze daardoor haar vriendinnen nauwelijks nog ziet, vindt Melanie erg jammer.*





## OPDRACHT

Lees de fictieve tekst op de vorige pagina en noteer voor jezelf een antwoord op de volgende vragen:

- Wat zijn je reacties bij het lezen van deze tekst?
- Lijkt het jou een goed idee om alle anderstalige leerlingen samen in een klas te zetten? Waarom wel/niet?
- Zou jij als leerkracht bereid zijn, extra maatregelen uit te werken voor Melanie? Vanuit welke motivatie doe je dit?
- Welke voordelen hebben Leon en Melanie als ze, zoals het in Vlaanderen wel gebeurt, in het gewoon onderwijs een plaats krijgen?

### Een woordje uitleg

Je mening rond inclusief onderwijs wordt niet alleen door je voorervaringen bepaald. Ook de huidige onderwijssituatie in Vlaanderen is voor ons bekend en vanzelfsprekend. Zonder er al te veel erbij na te denken, vinden we het al snel normaal dat leerlingen met een beperking in het buitengewoon onderwijs les volgen.

Wat 'normaal' is, is echter heel sterk van de tijd en cultuur afhankelijk. In 1951 werd de 7-jarige Linda Brown in Kansas in alle "blanke" scholen geweigerd (wat leidde tot het *Brown v. Board of Education* proces). Daarentegen werd in Italië in 1977 al beslist om alle leerlingen met een beperking in het gewoon onderwijs te integreren. De weg naar inclusief onderwijs is er steeds op gericht, leerlingen die uitgesloten werden in het onderwijs toe te laten, van **exclusie** naar **inclusie** dus.

## 1.2.2 Inclusief onderwijs – wat is dat?

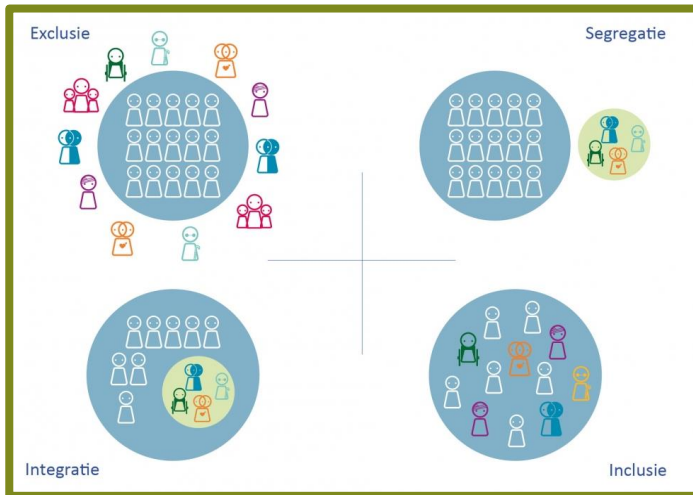
De centrale boodschap van inclusief onderwijs is eenvoudig: **“every learner matters and matters equally”** (UNESCO 2017). Dat betekent, dat inclusie niet slechts gaat over bepaalde groepen leerlingen, maar over **alle** leerlingen. Mel Ainscow, professor emeritus aan de universiteit Manchester, beschrijft inclusie als een proces, een *reis*. Elke school is tot op zekere hoogte inclusief, betreft sommige kinderen in het schoolgebeuren. De vraag die een school zich moet stellen, is: “wat kunnen we doen om nog meer kinderen toe te laten?” Dat betekent dat er nooit een inclusieve school zal zijn, omdat er altijd nieuwe kinderen zullen komen, met nieuwe uitdagingen, waardoor een school opnieuw zal moeten nadenken hoe ze barrières voor deze kinderen kunnen wegwerken.

*“Inclusief onderwijs is een proces. Een proces van herkennen en wegnemen van barrières om de aanwezigheid en participatie van alle leerlingen te verbeteren, met extra aandacht voor diegenen die risico lopen.”*  
– Mel Ainscow

Deze visie onderscheidt inclusief onderwijs van:

- **exclusie:** enkele leerlingen wordt het recht op onderwijs volledig ontnomen. Alle leerlingen in de klas worden gezamenlijk onderwezen.
- **segregatie:** enkele leerlingen leren in aparte scholen en in een apart onderwijssysteem. Alle leerlingen in een groep, die als homogeen wordt beschouwd, worden gezamenlijk onderwezen.
- **integratie:** leerlingen die als anders worden waargenomen, worden in de klas opgenomen. Aanpassingen en ondersteuning zijn nodig om leren voor deze leerlingen mogelijk te maken.

In tegenstelling tot integratie wordt de diversiteit onder leerlingen in **inclusief onderwijs** gewaardeerd. Het onderwijssysteem, de infrastructuur, methodes, lesmateriaal en personeelsbeleid, past zich dan aan aan de behoeften van individuele leerlingen, en niet andersom. Alle leerlingen krijgen onderwijs op maat en leren van elkaar.



## Kenmerken van inclusief onderwijs

Volgens het VN-Comité dat toezicht houdt op het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap dient het onderwijs te voldoen aan de 'vier A's':

1. **Beschikbaarheid** (Availability): er zijn voldoende onderwijsinstellingen en -programma's van goede kwaliteit.
2. **Toegankelijkheid** (Accessibility): het volledige onderwijssysteem is toegankelijk; infrastructuur, informatie en communicatie, curriculum, onderwijsmateriaal, onderwijsmethodes, evaluatie en ook de kostprijs.
3. **Aanvaardbaarheid** (Acceptability): de vorm en de inhoud van het onderwijs respecteren de behoeften, cultuur, mening en taal van alle leerlingen.
4. **Flexibiliteit** (Adaptability): leerkrachten en ander personeel zijn in staat om tegemoet te komen aan de uiteenlopende behoeften van alle leerlingen, onder meer dankzij flexibele curricula en vormen van evaluatie.



# 1.3 Attitudes tegenover inclusief onderwijs

## OPDRACHT

Wil je weten hoe je zelf naar inclusief onderwijs kijkt? De *Attitudes towards Inclusion Scale* (AIS) gaat na welke opvattingen leraren hebben tegenover inclusief onderwijs. Lees de stellingen en kruis aan, in hoeverre jij akkoord gaat met deze stelling. Achteraf zie je hoe je de resultaten kan interpreteren.

Praat in groep over enkele stellingen, die jullie aanspreken:

- Waarom heb je deze mening?
- Hoe denken anderen erover?

	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Eerder niet akkoord	Neutraal	Eerder akkoord	Akkoord	Helemaal akkoord
Ik geloof dat alle leerlingen, ongeacht hun capaciteiten, les moeten krijgen in reguliere klassen in het gewoon onderwijs.							
Ik geloof dat inclusie voor alle leerlingen gunstig is op sociaal gebied.							
Ik geloof dat inclusie alle leerlingen academisch ten goede komt.							
Ik geloof dat alle leerlingen kunnen leren in inclusieve klassen als hun leerkrachten bereid zijn het curriculum aan te passen.							

	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Eerder niet akkoord	Neutraal	Eerder akkoord	Akkoord	Helemaal akkoord
Ik geloof dat plaatsing van leerlingen met een ernstige handicap in het buitengewoon onderwijs de beste optie is om deze leerlingen te onderwijzen.							
Ik ben van mening dat leerlingen met sociaal-emotionele gedragsproblemen onderwijs zouden moeten krijgen in het buitengewoon onderwijs.							
Ik vind het fijn dat ik de mogelijkheid heb om les te geven aan leerlingen met lagere academische capaciteiten naast andere leerlingen in mijn klas.							
Ik ben enthousiast dat ik leerlingen met verschillende capaciteiten in mijn klas kan onderwijzen.							
Ik vind het fijn dat het opnemen van leerlingen met verschillende capaciteiten mij een betere leraar zal maken.							
Ik ben blij dat ik leerlingen die hulp nodig hebben bij hun dagelijkse activiteiten in mijn klas kan opnemen.							



## Een woordje uitleg

Positieve attitudes zijn een cruciale voorwaarde om inclusief onderwijs te realiseren en ervoor te zorgen dat elke leerling gewaardeerd wordt. Uit onderzoek blijkt, dat leraren met positieve attitudes meer gebruik maken van doeltreffende differentiatiemethoden in de klas en zo gelijke leerkansen creëren.

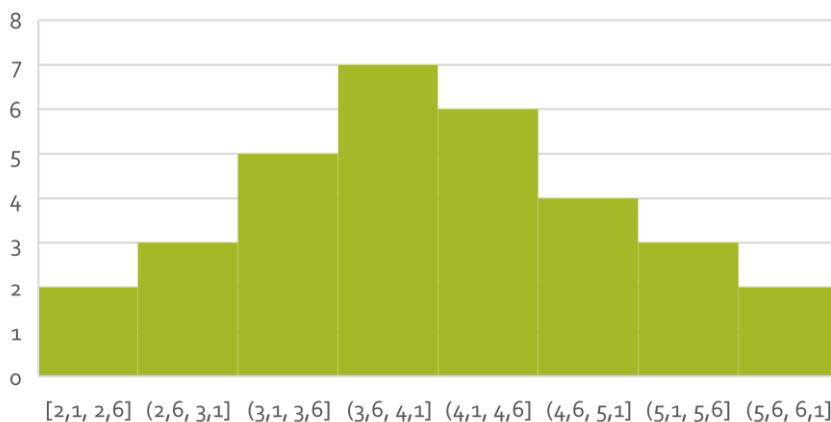
De AIS vragenlijst werd ontwikkeld door Sharma en Jacobs (2016). Zij zien de uitdaging van inclusief onderwijs in het veranderen van de context, in plaats van een leerling met een beperking als 'probleem' te zien, en gaan deze opvatting aan de hand van 10 stellingen na.

Om je **score** te berekenen, geef je jezelf per stelling tussen de 1 en 7 punten, afhankelijk van het gekozen antwoord. Bij de meeste stellingen krijg je meer punten wanneer je meer akkoord gaat (helemaal niet akkoord = 1, helemaal akkoord = 7). Enkel bij stellingen 5 en 6 moet je deze schaal omdraaien (helemaal niet akkoord = 7, helemaal akkoord = 1). Tel deze punten op en deel het totaal door 10 om je gemiddelde score te vinden.

In het kader van mijn masterproef werden de attitudes bij 32 studenten van de educatieve masteropleidingen aan de Universiteit Antwerpen bevroegd. Zij hadden een gemiddelde score van 4.1, wat op internationaal niveau redelijk laag ligt. In het histogram zie je dat de meeste studenten er neutrale opvattingen op na houden, hoewel enkelen ook erg positief en anderen net negatief tegenover inclusief onderwijs staan. Waar bevind jij je in het diagram?



## Attitudes van student-leraren



Wil je zelf werken aan een positievere houding? Dan ben je goed bezig! Het blijkt namelijk dat attitudes positiever worden door een toename van kennis of het volgen van een cursus over inclusie. Bovendien helpt het, wanneer je ervaring opdoet met leerlingen met een beperking. Uit de resultaten van de masterproef bleek vooral **ervaring in een schoolcontext** – tijdens een stage of door vroegere onderwijservaring – de attitudes positief te beïnvloeden. Ga deze ervaringen dus zeker niet uit de weg, maar beschouw ze als een zinvol leerproces!



## 1.4 Voordelen van inclusief onderwijs

### 1.4.1 Een duik in de literatuur



Inclusie van leerlingen met een beperking en specifieke onderwijsbehoeften (SOB) is in Vlaanderen (nog) erg beperkt. Daarom staan in deze brochure deze leerlingen extra in de kijker. Om te begrijpen welk effect inclusief onderwijs voor hen heeft, bekijk je in dit hoofdstuk 2 wetenschappelijke studies in het secundair onderwijs.

Bereiken leerlingen meer in inclusief onderwijs dan in bijzonder onderwijs? Dat is de vraag die door Jon Olav **Myklebust** (2006) in Noorwegen werd onderzocht. Over een periode van 6 jaar volgde hij 494 leerlingen met SOB tijdens hun laatste jaren in het secundair onderwijs.

Informatie over de leerlingen met SOB:

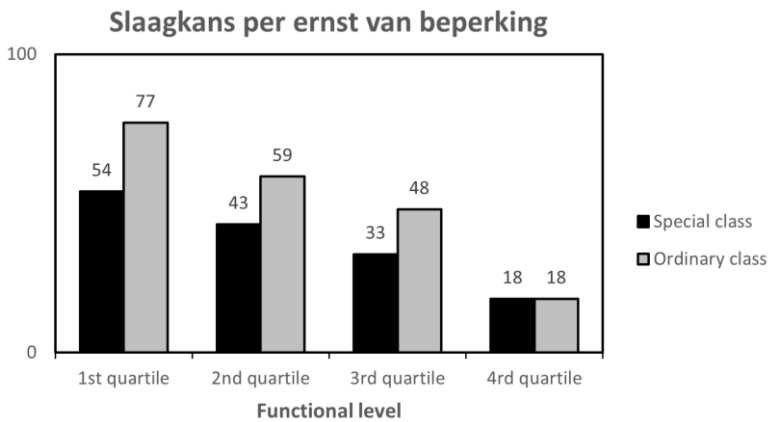
- De meerderheid volgt beroepsonderwijs.
- 45% heeft leerproblemen en meer dan 50% heeft moeilijkheden met lezen, schrijven en rekenen.
- Ongeveer de helft heeft psychosociale problemen.
- Slechts klein percentage heeft een fysieke beperking (zien, horen, bewegen, coordinatie).
- De meeste leerlingen hebben meer dan 1 diagnose.

Al deze leerlingen volgden les in een gewone school, hoewel de klassen op verschillende manieren werden samengesteld. Ongeveer de helft van de leerlingen volgde uitsluitend les in gewone klassen. Andere leerlingen werden – volledig of voor enkele vakken – in ‘speciale klassen’ geplaatst. In deze klassen krijgen ze les in kleinere groep, per 4 of 8 leerlingen.

Aan het einde van hun secundaire schoolcarrière, 4 tot 6 jaar later, ging Myklebust na hoeveel leerlingen het diploma hadden gehaald. Wat bleek? **Van de leerlingen met SOB die in gewone klassen les volgden, behaalde 60% een diploma. Bij de leerlingen in speciale klassen was dat slechts 35%.**

Dat is misschien niet erg verbazend, zou je denken, gezien leerlingen met een zware beperking vermoedelijk in de speciale klassen terechtkomen. Om dit na te gaan, onderzocht Myklebust de **ernst van de beperkingen** van alle leerlingen en verdeelde ze in 4 kwartielen onder. In het eerste kwartiel zijn de 25% leerlingen met de lichtste beperking, in het 4de kwartiel de 25% met de zwaarste beperking. Elk kwartiel omvat dus zo'n 124 leerlingen. Wanneer hij de verdeling van deze leerlingen over de klassen bekeek, bleek er slechts een lichte trend te zijn om leerlingen met zwaardere beperkingen in speciale klassen te onderwijzen. Voor het eerste kwartiel bijvoorbeeld, waarvan we zouden vermoeden dat deze leerlingen in gewone klassen goed kunnen volgen, werd toch 43% in speciale klassen geplaatst.

Bij de groep met de zwaarste beperking bleken de slaagkansen in gewone of speciale klassen gelijk. Voor alle andere groepen was er een duidelijk verschil te zien: **in gewone klassen was de kans op het behalen van een diploma beduidend hoger dan in speciale klassen**. De onderstaande grafiek toont per kwartiel het percentage leerlingen dat het diploma secundair behaalde.



**Conclusie:** Het plaatsen van leerlingen in verschillende soorten klassen op basis van verstandelijke capaciteiten is ongunstig voor degenen met beperkte capaciteiten. Dit vergroot de kloof tussen 'goede' en 'zwakke' leerlingen. In gewone klassen moeten leerlingen voldoen aan verwachtingen van de leerkrachten en van hun medeleerlingen. Hierdoor hebben ze meer mogelijkheden om de nodige competenties te behalen dan in speciale klassen.

Leerlingen boeken niet alleen een academische vooruitgang bij inclusief onderwijs. Ook op sociaal vlak kunnen klassen met leerlingen met en zonder beperking erg veel teweegbrengen. Daarvoor bekijken we de studie van **Cawley, Hayden, Cade en Baker-Kroczyński** (2002). Zij evalueerden een project, waarbij leerlingen met en zonder beperking voor het vak wetenschappen samen les kregen.



In de school waar dit project werd doorgevoerd, zaten 114 leerlingen in grade 7 en 8 (wat overeenkomt met het 1e en 2e jaar secundair onderwijs). Leerlingen met een ernstige emotionele beperking of leerstoornis worden normaal gezien in aparte klassen geplaatst, met een eigen leraar bijzonder onderwijs. Voor het vak wetenschappen echter volgden leerlingen met SOB en één leraar bijzonder onderwijs de les samen met een 'gewone' klas. Per jaargang was er nog een tweede klas, waar geen leerlingen met SOB aanwezig waren.

Alle leerlingen kregen dezelfde opdrachten en dezelfde tests. Tijdens de wetenschapslessen werd gezorgd voor veel interactie tussen leraren en leerlingen. De leraren kregen als voorbereiding op dit project een training om wetenschap vanuit een "hands-on" perspectief aan te brengen. De leraar bijzonder onderwijs nam tijdens deze lessen de rol op van een gewone leraar wetenschappen, in team-teaching met de andere leraar.

Uit de resultaten blijkt dat, **op academisch vlak**, 69% van de leerlingen met SOB slaagt op het eindexamen, wat ongeveer evenveel is als de leerlingen zonder SOB.

**Op sociaal vlak** maakten de leraren veel positieve observaties. De leerlingen met SOB leken goed aanvaard te worden door de andere leerlingen. Tijdens de lessen konden alle leerlingen zelf hun zitplaats kiezen en de meeste leerlingen met SOB kozen ervoor, bij elkaar te gaan zitten. Toch waren er ook twee jongens met SOB die contact zochten met meisjes uit de andere klas. En de leerlingen met SOB werden regelmatig gevraagd door de andere leerlingen om bij hen te komen zitten.

Ook buiten de klas hadden leerlingen een andere omgang met elkaar. De leerlingen met en zonder beperking gingen vaak met elkaar om en hadden typische conversaties met elkaar. De leerlingen met SOB werden veel beter sociaal geaccepteerd dan wanneer ze de hele dag in aparte klassen les volgen, merkten de leraren op.

Ten slotte werd ook het **gedrag** van de leerlingen opgevolgd. De aanwezigheid van leerlingen met SOB bleek geen invloed te hebben op het gedrag van leerlingen zonder SOB. In één inclusieve klas werden zelfs 50% minder gedragsproblemen gerapporteerd dan in een klas zonder leerlingen met SOB.



**Conclusie:** Leerlingen met SOB behalen goede resultaten in klassen samen met leerlingen zonder SOB. Hun aanwezigheid heeft geen negatief effect op het gedrag van leerlingen zonder SOB. De observaties wijzen op sociale inclusie van leerlingen met een beperking in de klas wetenschappen.

Een heel aantal studies hebben onderzocht welk effect inclusief onderwijs heeft op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Net zoals de bovenstaande voorbeelden, tonen de meeste studies aan dat er **veel voordelen** zijn, zowel op academisch vlak als op sociaal vlak. We geven nog enkele **resultaten uit meta-analyses**:

- **Groeperen van leerlingen** is meestal bedoeld om hun academische prestaties te verbeteren. Een studie van Slavin (1993) toont echter aan dat het groeperen van leerlingen in het secundair onderwijs nagenoeg **geen effect** heeft, zowel voor sterke, gemiddelde en zwakke leerlingen.
- Een meta-analyse van 74 studies toont aan dat het **effect van inclusie niet erg groot is, maar wel positief!** Segregatie in speciale klassen is daarentegen zelfs schadelijk voor de academische prestaties en sociale aanpassing van leerlingen met SOB (Baker et al., 1994, zoals geciteerd in Myklebust, 2006).
- Freeman en Alkin (2000) onderzoeken inclusie van jongeren met een **verstandelijke beperking**. In een inclusieve klas worden zij maar zelden echt geaccepteerd, vaak minder sterk dan hun medeleerlingen. Maar de **academische en sociale competenties** nemen wel veel sterker toe dan in apart onderwijs.
- In Italië is inclusief onderwijs sinds 1977 in de wet verankert. Uit hun lange ervaring blijkt dat leerlingen met beperking **langere schoolcarrières** hebben dan vroeger en vaker de volledige secundaire school doorlopen (lanes et al., 2020).



## Opmerking

De resultaten uit studies zijn vaak onduidelijk en spreken elkaar regelmatig ook tegen (Ruijs et al., 2010). De ene studie kan stellen dat leerlingen met een zware beperking het meest profiteren van inclusief onderwijs, terwijl de andere studie net meer positieve effecten voor leerlingen met een lichte beperking aantoont. Inclusief onderwijs lijkt veel sociale voordelen te brengen, doordat de leerlingen in contact komen met kinderen uit de buurt. Anderzijds wordt mogelijks meer vergeleken met leerlingen zonder beperking, waardoor het zelfvertrouwen kan zinken.

**Of inclusief onderwijs wel of niet aanslaat, hangt er sterk van af hoe dit onderwijs wordt gerealiseerd.** Welke ondersteuning wordt aan leerlingen met SOB geboden? Welke onderwijsmethoden worden toegepast? Hoeveel ervaring heeft de leraar op dit gebied? De effecten zullen in elke school, bij elke leerkracht, voor elke leerling verschillend zijn. Net daarom zijn de bovengenoemde meta-analyses van belang, omdat de hierin beschreven effecten steeds door een grote meerderheid van studies wordt ondersteund.



## 1.4.2 Het effect op medeleerlingen

Geen enkele klas is homogeen, ook niet een klas zonder leerlingen met SOB. Diversiteit is een realiteit, waarmee we in de klas dagelijks om moeten gaan. Toch wordt in de praktijk vaak de vraag gesteld of bepaalde leerlingen – bijvoorbeeld met een gedragsstoornis of een andere moedertaal – **het leerproces van de medeleerlingen** niet in het gedrang brengen?

Er is veel onderzoek gedaan naar het effect van inclusie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op de medeleerlingen. Bijna alle studies tonen een **positief of neutraal effect** aan (Kalambouka et al., 2008).

- Vooral op sociaal vlak ondervinden medeleerlingen veel voordelen bij inclusief onderwijs. Ze ontwikkelen een positievere houding tegenover diversiteit, hebben een beter zelfbeeld en gaan warme, zorgzame vriendschappen aan.
- Op de leerprestaties heeft de inclusie van leerlingen met SOB geen effect. De scores gaan niet omlaag en leerlingen zonder beperking krijgen nog steeds evenveel aandacht van de leerkracht.

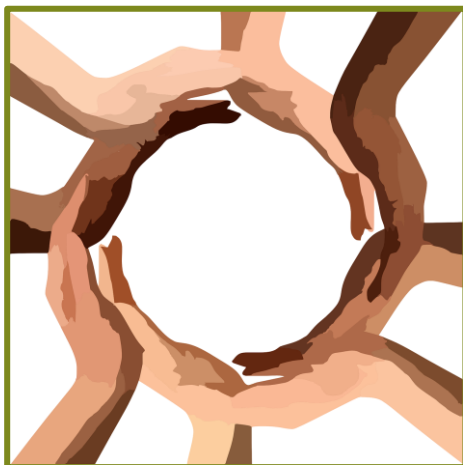


Eén van de eerste studies is het onderzoek van **Lundeen & Lundeen** (1993). 5 klassen in het secundair onderwijs kregen les via team-teaching door de vakleraar en een leraar uit het bijzonder onderwijs. Door aan leerlingen met en zonder SOB samen les te geven, verbeterden de scores van alle leerlingen in alle vakken.

Bovendien benadrukt inclusief onderwijs net het belang van een goede **brede basiszorg**, waarvan alle leerlingen profiteren. Onderzoek in Italië (lanes et al., 2020) toont aan dat leraren in inclusieve klassen een bredere waaier aan onderwijsmethoden gebruiken en vaker leerling-gecentreerde methodes inzetten zoals coöperatief leren. Dit komt alle leerlingen ten goede.

### 1.4.3 De voordelen op lange termijn

*"Het belang van inclusief onderwijs kan niet worden onderschat. Wanneer kinderen met een handicap les volgen in het gewoon onderwijs, zullen ze als jongvolwassenen ook makkelijker de overstap kunnen maken naar het hoger onderwijs en naar de reguliere arbeidsmarkt. Zullen ze makkelijker een zelfstandig leven kunnen uitbouwen middenin de maatschappij. En zullen ook de kinderen zonder handicap met wie ze samen school hebben gelopen, uitgroeien tot volwassenen die betekenisvolle relaties aangaan met hun buur of collega met een handicap. Zullen ze als werkgever open staan voor sollicitanten met een handicap. Zullen ze als architect nadenken over de toegankelijkheid van hun ontwerpen. Zullen ze als ingenieur producten bedenken die iedereen kan gebruiken."* (UNIA)



Inclusief onderwijs is de **basis van een inclusieve maatschappij**. Wanneer we personen met een beperking gelijke kansen willen bieden, begint dat in het onderwijs. Het *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* maakte in 2018 een studie van de effecten die inclusief onderwijs heeft op lange termijn, na het secundair onderwijs.

Inclusief onderwijs – zo blijkt – bevordert **sociale inclusie** in de bereiken onderwijs, tewerkstelling en leven in de gemeenschap:

- Het biedt meer mogelijkheden tot **interactie met leeftijdsgenoten** en vriendschappen tussen leerlingen met en zonder beperking.
- Leerlingen met een beperking hebben na inclusief onderwijs hogere **academische en sociale vaardigheden** dan leerlingen uit het bijzonder onderwijs.
- Inclusief onderwijs (met de nodige ondersteuning) verhoogt de kansen op **inschrijven in het hoger onderwijs**.
- Inclusief onderwijs verhoogt kans op **tewerkstelling** van personen met een handicap.
- De aard van het curriculum kan de **werkkans** limiteren of doen toenemen.
- **Zelfstandig leven** wordt bepaald door het onderwijs en de wetgeving rond sociale zekerheid.
- Inclusief onderwijs verhoogt de kans op **financiële onafhankelijkheid** na het secundair onderwijs.
- Inclusief onderwijs verhoogt de kans om deel te nemen aan **vrijtijdsactiviteiten**.



Bovendien toont het onderzoek aan dat **onderwijs in gesegregeerde settings de kansen op sociale inclusie vermindert**. Het leidt tot minder academische en beroepskwalificaties, tewerkstelling in beschutte werkplaatsen, financiële afhankelijkheid, minder mogelijkheden om zelfstandig te leven en een zwakker sociaal netwerk.

## 1.5 Inclusie in de praktijk



### OPDRACHT

Hoe ziet dat er dan uit – inclusief onderwijs? Om de theorie uit dit hoofdstuk concreet te maken, kan je de onderstaande video's bekijken:

- Ward, een jongen met Downsyndroom:  
<https://www.youtube.com/watch?v=rugVNngOFgl4&t=269s>
- Een nieuwe pedagogische aanpak in Herzele:  
<https://www.youtube.com/watch?v=rZd283AmtFM>

Noteer bij het bekijken van de video's ...

- ... de voordelen voor leerling(en) met SOB;
- ... de voordelen voor leerling(en) zonder SOB.



### Zin in meer?

Ook onderstaande video's kunnen we aanbevelen:

- Kurt Willems, professor onderwijsrecht aan de KULeuven, legt uit wat inclusief onderwijs als mensenrecht betekent en impliceert.  
<https://www.youtube.com/watch?v=gqlhXrEd6Gc>
- "Inclusief", een documentaire uit 2018 van Ellen Vermeulen.
- Werkt inclusie ook voor leerlingen met een zware beperking? Bekijk het voorbeeld van Tana:  
<https://www.youtube.com/watch?v=RL8u7h6zEkw>

## 1.6 Nalezen



### Websites

- UNIA: <https://www.unia.be/nl/actiedomeinen/onderwijs/inclusief-onderwijs>
- Defence for Children: <https://www.defenceforchildren.nl/contact/veelgestelde-vragen/inclusief-onderwijs/>



### Literatuur

- Cawley, J., Hayden, S., Cade, E., & Baker-Kroczyński, S. (2002). Including students with disabilities into the general education science classroom. *Council for Exceptional Children*, 68(4), 423-435.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature*. (S. Symeonidou, ed.). Odense, Denmark
- Freeman, S. F. N. & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21 (1), 3-18.
- Hamre, B., & Oyler, C. (2004). Preparing teachers for inclusive classrooms: Learning from a collaborative inquiry group. *Journal of Teacher Education*, 55(2), 154-163.
- Ianes, D., Demo, H., & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 49, 249-263.

- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382.
- Lundeen, C. & Lundeen, D. J. (1993). Effectiveness of Mainstreaming with Collaborative Teaching.
- MOOC "Inklusion" – Forschungszentrum Inklusive Bildung.  
<https://imoox.at/course/Inklusion>
- Myklebust, J.O. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 33(2), 76-81.
- Ruijs, N., Peetsma, T., & van der Veen, I. (2010) The presence of several students with special educational needs in inclusive education and the functioning of students with special educational needs. *Educational Review*, 62(1), 1-37.
- Sharma, U., & Jacobs, D.K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13–23.
- Slavin, R. E. (1993). Ability grouping in the middle grades: achievement effects and alternatives. *The Elementary School Journal*, 93 (5), 535–552.
- UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Beschikbaar via: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

# DEEL 2: NAAR DE PRAKTIJK

---





## 2.1 Introductie: Casus



### OPDRACHT

In deze module maken we de sprong naar de praktijk. Kies één van de casussen op de volgende pagina en lees deze samen door. Noteer of bespreek in groep jullie eerste reacties en ideeën bij deze casus.

- Welke gevoelens en gedachten komen bij je op?
- Welke ervaring en kennis heb je al, die je kan helpen?
- Welke vragen en zorgen leven bij jou / in de groep?

### Casus Matea

*"Matea is 17 jaar. Ze heeft een fysieke beperking. Ze draagt beugels aan de onderbenen, gebruikt krukken om te lopen en heeft een rolstoel nodig voor langere uitstappen. Door therapie en doktersbezoeken kan Matea regelmatig niet naar school komen. Wanneer ze voor een langere periode weg blijft, moet ze de lessen achteraf inhalen. Daardoor loopt ze regelmatig achterstand op en enkele leerkrachten vinden dat ze zich niet genoeg inzet, deze leerstof te verwerken. Matea gebruikt een computer op school omdat ze traag schrijft. Soms is het moeilijk te begrijpen wat ze zegt. In het verleden werd daar vaak mee gelachen, waardoor ze zich bij groepsgesprekken en mondelinge opdrachten eerder op de achtergrond houdt. In haar huidige klas voelt ze zich op haar gemak en wordt ze bewonderd voor haar goede geheugen. Ze helpt regelmatig medeleerlingen met geschiedenis."*

### **Casus Simon**

*"Simon is 16 jaar en zit in het vijfde middelbaar. Zijn aandachtsspanne is kort en hij vindt stilzitten een uitdaging. Het voorbije schooljaar liep hij een steeds grotere leerachterstand op. Hij heeft moeite met lezen en schrijft langzaam en in eenvoudige zinnen. Notities neemt hij vrijwel nooit. De leraren vermoeden dat hij misschien ADHD heeft, maar zijn ouders willen niet dat hij medicijnen neemt of een etiket opgeplakt krijgt. Tijdens de les geeft Simon regelmatig luidop opmerkingen en luistert nauwelijks wanneer medeleerlingen aan het woord zijn. Hij heeft moeite om met anderen samen te werken en wil alles op zijn manier doen. Gamen is Simons passie en hij wint tegen veel van zijn leeftijdsgenoten."*

### **Casus Carmen**

*"Carmen heeft autisme. Ze is 14 jaar, zit in het derde middelbaar en heeft een voltijdse begeleider. Ze is vrij stil, wiebelt op haar stoel in de klas en speelt met bladeren op de speelplaats. Carmen praat niet. Ze lijkt inhoudelijk wel leerstof mee te krijgen en haar begeleider zoekt steeds nieuwe manieren, waarop Carmen haar kennis en vooruitgang kan tonen. Ze heeft altijd in een klas in het gewoon onderwijs gezeten, maar volgt een individueel aangepast curriculum, dat door het CLB wordt opgevolgd. De andere leerlingen negeren haar volledig, zelfs als ze geagiteerd raakt en geluiden maakt. Carmen houdt van tekenen en schilderen en kan hier uren in opgaan. De begeleider voelt zich soms Carmens babysitter omdat ze steeds alleen is in de klas en op de speelplaats, zonder dat andere leerlingen met haar proberen om te gaan. Haar ouders willen graag dat ze samen bij haar oudere broer op dezelfde school kan blijven."*

## 2.2 Profiel van inclusieve leraren

Om inclusie in een school om te zetten, speelt de leraar een centrale rol. Wanneer zij zich niet kunnen vinden in het schoolbeleid, is de kans op succes klein. Maar wat wordt er dan precies van jou als leraar verwacht? Welke competenties heb je nodig voor inclusief onderwijs?

Om op deze vragen een antwoord te zoeken, startte het *European Agency for Development in Special Needs Education* in 2007 het project *Teacher Education for Inclusion (TE4I)* op. Doel van dit project was, te onderzoeken welke vaardigheden, kennis, begrip, attitudes en waarden nodig zijn om leraren voor te bereiden op het werken in inclusief onderwijs. Het is het opmerken waard, dat deze competenties voor alle leraren gedacht zijn, gezien diversiteit in elke klas voorkomt. Hieruit ontstaat het **profiel van inclusieve leraren**, dat vier kernwaarden of competentiedomeinen beschrijft.



### Profiel van inclusieve leraren

1. **Waarderen van diversiteit bij leerlingen:** diversiteit bij leerlingen wordt gezien als een bron en toegevoegde waarde voor het onderwijs;
2. **Ondersteunen van alle leerlingen:** leraren hebben hoge verwachtingen ten aanzien van de prestaties van alle leerlingen;
3. **Samenwerken met anderen:** samenwerking en teamwerk zijn essentiële werkvormen voor alle leerkrachten;
4. **Persoonlijke professionele ontwikkeling:** lesgeven is een leeractiviteit en leraren zijn verantwoordelijk voor hun eigen levenslang leren.



Bekijk de casus die je hebt gelezen opnieuw. Zoek in groep een antwoord op de volgende vragen, gebaseerd op de vier competentiedomeinen uit het profiel van inclusieve leraren:

1. Wat zijn de sterktes van deze leerling? Hoe kan ik dit benutten in mijn lessen?
2. Wat wil ik dat deze leerling leert? Hoe kan ik daarbij ondersteuning bieden?
3. Wie kan mij helpen? Welke personen spelen een rol in het leerproces?
4. Welke zorgen en vragen heb ik? Hoe kan ik deze aanpakken?



### In de kijker

Finland doet het de laatste jaren uitstekend op vlak van onderwijs en is een voorbeeld voor veel andere landen. In de volgende video zie je hoe het onderwijs in Finland georganiseerd wordt en hoe zij omgaan met inclusie. Ook de 4 competentiedomeinen komen in dit fragment duidelijk aan bod:

<https://www.youtube.com/watch?v=eD3pCojKROQY>

## 2.3 Inclusief onderwijs in Vlaanderen

Waarschijnlijk zijn er bij het bespreken van de casus nog enkele vragen opgedoken. Wat is in de praktijk wel en niet mogelijk? Hoe gaat dit in zijn werk? Misschien heb je al wel eens gehoord van een *individueel aangepast curriculum* of volg je vol spanning de ontwikkeling van het *leersteundecreet*. In dit hoofdstuk bekijken we welke rechten leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (SOB) in Vlaanderen hebben en hoe zij in het gewoon onderwijs ondersteuning krijgen.

### 2.3.1 Historische ontwikkeling



#### VN-verdrag

België ratificeerde op 2 juli 2009 het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap. Artikel 24 daaruit stelt:

*"De Staten die Partij zijn erkennen het recht van personen met een handicap op onderwijs. Teneinde dit recht zonder discriminatie en op basis van gelijke kansen te verwezenlijken, waarborgen Staten die Partij zijn een inclusief onderwijssysteem op alle niveaus en voorzieningen voor een leven lang leren."*

(Verenigde Naties, 2006, p.92)

## Van M-decreet naar leersteundecreet



Door het ondertekenen van het VN-verdrag koos Vlaanderen bewust voor inclusief onderwijs en zette daartoe de eerste stappen door het invoeren van het **M-decreet** in 2014, dat van inclusief onderwijs in Vlaanderen de **eerste optie** wilde maken.

Elk kind heeft het recht zich in te schrijven in een gewone school, al dan niet met een individueel aangepast curriculum. Om dit te verwezenlijken, wordt collegiale ondersteuning geboden door leraren van het buitengewoon onderwijs en pedagogische begeleiders. Toch is het M-decreet niet enkel gericht op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, maar wil het **gepaste zorg voor alle leerlingen** bieden. Er werd veel aandacht besteed aan samenwerking tussen verschillende actoren (via het **geïntegreerd zorgmodel**) en een gestructureerd leerlingenbeleid (volgens het **zorgcontinuüm**). Voor leerlingen met meer nood aan zorg zoekt de school naar redelijke aanpassingen, zodat ook zij de lessen kunnen volgen.

In de praktijk botste de omzetting van het M-decreet op een aantal problemen. Uit een tussentijdse evaluatie (Departement onderwijs en vorming, 2017) blijkt dat heel wat leraren zich niet competent genoeg voelen om aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften les te geven en, in het bijzonder in het secundair onderwijs, nood hebben aan externe ondersteuning.

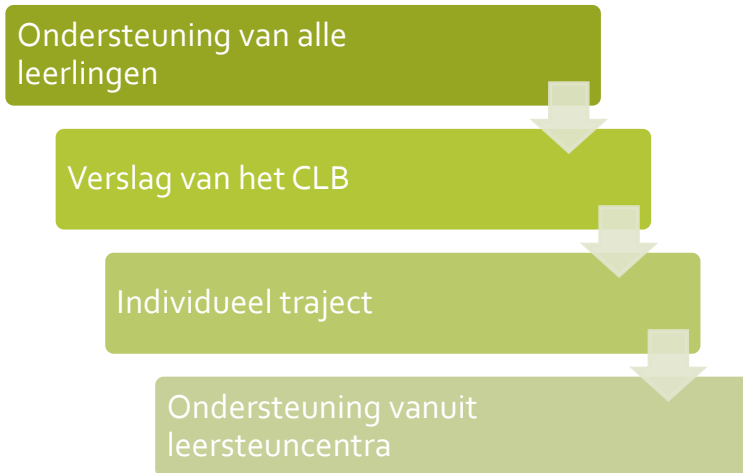
Vanaf 1 september 2023 wordt het M-decreet vervangen door het **leersteundecreet**. Dit heeft als doelstelling **de beste plaats** te zoeken voor elke leerling, met welke beperking ook. Ondersteuners krijgen met het leersteundecreet een vast ambt en statuut. Ook leraren zelf kunnen rekenen op extra bijscholing rond het opnemen van basiszorg en verhoogde zorg in de klas. Bovendien moedigt het leersteundecreet de **samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs** aan. Leerlingen moeten in beide richtingen kunnen bewegen en kunnen ook deeltijds in het gewoon en buitengewoon onderwijs les volgen.

### Nalezen

Meer informatie over het M-decreet en het leersteundecreet vind je op de website van Onderwijs Vlaanderen ([www.onderwijs.vlaanderen.be](http://www.onderwijs.vlaanderen.be)).

De weblinks vind je ook aan het einde van dit deel.

## 2.3.2 Hoe gaat het praktisch in zijn werk?



Eerst en vooral werkt elke school aan **ondersteuning van alle leerlingen** in de brede basiszorg of verhoogde zorg. Hier worden remediërende, differentiërende, compenserende of dispenserende maatregelen genomen voor leerlingen die hieraan nood hebben.

Heeft een leerling ondanks deze maatregelen nog extra ondersteuning nodig, is een **verslag van het CLB** nodig. Dit verslag is het resultaat van een *handelingsgericht diagnostisch traject*, waarbij het CLB samen met de school, de ouders en andere actoren de kwaliteiten en hulpvragen van de leerling en de leerkrachten in kaart brengt. Bij het informatiepunt van het leersteuncentrum kunnen ouders of de school al informatie over de mogelijke leersteun verkrijgen. Op basis daarvan wordt ofwel een "*verslag dat leidt tot een gemeenschappelijk traject*" of een "*verslag dat leidt tot individueel traject*" opgesteld. In dat verslag staan duidelijk de onderwijsbehoeften van de leerling en ondersteuningsbehoeften van de ouders en het schoolteam vermeld. De school geeft ook aan welke maatregelen ze in de fasen van basiszorg en verhoogde zorg al heeft ondernomen.

Volgt een leerling een **individueel traject** (individueel aangepast curriculum of IAC), kiezen de ouders om in het gewoon of buitengewoon onderwijs verder te gaan. Na invoering van het leersteundecreet speelt de school in deze beslissing opnieuw een grotere rol: "In scholen voor gewoon onderwijs blijft het gemeenschappelijk curriculum de leidraad." (Vlaamse Regering, 2022, p.7) Enkel wanneer de ouders én de school beide akkoord gaan, kan een leerling een individueel traject in het gewoon onderwijs volgen. Maar een school kan ook beslissen om een leerling niet op te nemen, als ze kan aantonen dat de aanpassingen disproportioneel zijn. Dit gebeurt altijd in overleg met de ouders, eventueel met een bemiddelaar van het CLB.

Voor alle leerlingen met een verslag voor een gemeenschappelijk of individueel traject kan de school ondersteuning aanvragen bij de **leersteuncentra**. Anders dan in de huidige ondersteuningsnetwerken zullen deze centra leersteun voor alle brede types aanleveren. De leerondersteuners in deze centra hebben expertise in het buitengewoon onderwijs en delen deze in scholen in het gewoon onderwijs. De leerondersteuner ondersteunt de leerling en leerkracht(en) en versterkt de school in het omgaan met leerlingen met SOB. Bovendien zorgt hij of zij voor de communicatie met de ouders en betreft hen bij de concretisering van de leersteun. De school voor gewoon onderwijs heeft steeds de regie over het totale leerproces, in gedeelde verantwoordelijkheid met de leerondersteuner en andere betrokken partners.

Bij invoering van het leersteundecreet is het de bedoeling, dat een individueel traject toepasbaar is in het gewoon én het buitengewoon onderwijs. Zo kunnen leerlingen de overstap tussen deze scholen in beide richtingen maken, of ook deeltijds in het gewoon en buitengewoon onderwijs les volgen.







## Welke middelen zijn er concreet?

- Er kan geen ondersteuning bij de leersteuncentra gevraagd worden voor leerlingen in de fase van basiszorg of verhoogde zorg (zie zorgcontinuüm).
- Voor leerlingen in **type 2, 4, 6 en 7** is er open-end financiering. Het budget wordt toegekend aan de hand van het aantal leerlingen in deze types dat in een school ingeschreven is. De onderstaande tabel toont het aantal uren ondersteuning vóór invoering van het leersteundecreet. De ondersteuning bij een individueel traject wordt onderverdeeld in lesuren (voor onderwijzend personeel) en uren (voor medisch, paramedisch, sociaal, psychologisch en orthopedagogisch personeel).

	Gemeenschappelijk traject	Individueel traject
Type 2, 4, 6 en 7	2 tot 4 begeleidingseenheden	3 tot 4 lesuren 1 tot 4 uren

- Voor de andere types (**basisaanbod, type 3 en 9**) is er enveloppe-financiering. Dit is een vast jaarlijks budget, onafhankelijk van het aantal leerlingen. Hoe meer leerlingen, en hoe meer leerlingen met een verslag in de scholen van een ondersteuningsnetwerk, hoe meer middelen aan dit ondersteuningsnetwerk worden toegekend.
- Hoeveel middelen na invoering van het leersteundecreet zullen worden toegekend, is nog niet duidelijk.
- **Je staat er niet alleen voor!** Ook binnen het schoolteam is met wat creativiteit heel veel mogelijk. Concrete voorbeelden daarvan vind je aan het eind van dit hoofdstuk.

## Een verslag – waarom, wanneer, hoe?

Wanneer een verslag wel of niet wordt opgesteld of toegekend, is niet altijd duidelijk. Het leersteundecreet wil werk maken van een gezamenlijke visie en werkwijze voor het afleveren van (gemotiveerde) verslagen, zodat dit objectief verloopt. Tot nu toe is het zo, dat een diagnose noodzakelijk is voor een verslag voor een individueel traject in de types 2, 3, 4, 6, 7 en 9. Voor het type basisaanbod of een verslag tot een gemeenschappelijk traject is een diagnose niet meer nodig.

Bovendien is het erg onduidelijk, wat het “gemeenschappelijk curriculum” precies inhoud. Gaat het hier om de eindtermen (de minimale onderwijsdoelen)? Dan kan een leerling in een gemeenschappelijk traject hetzelfde ‘finale doel’ hebben, maar met een individuele weg om dit te bereiken. Of wordt hiermee het leerplan bedoeld, al dan niet met uitbreidingsdoelen? Dan zal een leerling veel sneller een individueel traject worden toegekend en komt hij of zij mogelijks ook sneller in buitengewoon onderwijs terecht. UNIA en het Kinderrechtencommissariaat (2018) vragen daarom om duidelijkheid over het referentiekader en transparantie over het proces van besluitvorming.

## De verschillende types op een rijtje

- **Type basisaanbod:** leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voor wie het gemeenschappelijk curriculum met redelijke aanpassingen niet haalbaar is.
- **Type 2:** leerlingen met een verstandelijke beperking
- **Type 3:** leerlingen met een emotionele of gedragsstoornis, maar zonder verstandelijke beperking.
- **Type 4:** leerlingen met een motorische beperking
- **Type 5:** leerlingen in een ziekenhuis, een preventorium of een residentiële setting.
- **Type 6:** leerlingen met een visuele beperking
- **Type 7:** leerlingen met een auditieve beperking of een spraak- of taalstoornis
- **Type 9:** leerlingen met een autismespectrumstoornis, maar zonder verstandelijke beperking.



Met de kennis die je in dit hoofdstuk hebt opgedaan, kan je met een meer praktische blik opnieuw naar de casus kijken.

- Op welke manier kan de brede basiszorg van de school deze leerling al helpen, zich thuis te voelen? Wat zou je in je eigen klas kunnen ondernemen?
- Er wordt voor deze leerling een handelingsgericht diagnostisch traject opgestart. Welke ondersteuningsbehoeften geef je aan, die jij als leraar nodig hebt?
- Denk je dat deze leerling mee kan in het gemeenschappelijk traject, of nood heeft aan een individueel traject? In beide gevallen zal je ook je eigen lesgeven hierop moeten afstemmen. Welke acties kan je ondernemen?
- Welke externe ondersteuning kan je concreet voor deze leerling aanvragen? Van welke personen en bij welke organisaties?
- Welke vragen heb je nog in verband met deze concrete situatie? Zoek in de documenten van de Vlaamse Overheid naar antwoorden.



## 2.3.3 Is Vlaanderen verplicht om inclusief onderwijs om te zetten?

Los van de vraag of het buitengewoon onderwijs een meerwaarde biedt, stellen we ons hier de vraag of ons huidige onderwijssysteem eigenlijk wel wettelijk is?



### VN-verdrag

Het ratificeren van het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap verplicht België ertoe, inclusief onderwijs **geleidelijk aan** te verwezenlijken, omdat inclusief onderwijs een recht is van het kind. Dit proces kan even duren, maar **stilstaan of achteruitgaan is geen optie**. Het verdrag vraagt om aan de volgende zaken te werken, wat vooral de **taak is van de overheid**:

- Het in stand houden van twee onderwijssystemen (regulier en speciaal) is niet verenigbaar met deze verplichting.
- De wetgeving moet een duidelijke definitie van inclusie en de doelstellingen ervan bevatten.
- Samenwerking tussen onderwijs en andere beleidsdomeinen is noodzakelijk.
- Personen met een handicap moeten nauw betrokken worden bij het beleid.
- Er moeten voldoende middelen worden ingezet – middelen die nu worden geïnvesteerd in gesegregeerd onderwijs, moeten worden geïnvesteerd in inclusief onderwijs.
- Leraren moeten goed worden opgeleid en ondersteund.
- Curricula en evaluatiemethodes moeten flexibel zijn.
- De vooruitgang van inclusief onderwijs moet gemonitord worden.

Tegelijk rust een **onmiddellijke** verplichting op de Belgische Staat voor de volgende onderwerpen:

- Het recht op non-discriminatie.
- Het recht op redelijke aanpassingen.
- Het recht op gratis basisonderwijs.
- Het uitwerken van een strategie met duidelijke doelstellingen en een duidelijke timing voor de verwezenlijking van het recht op inclusief onderwijs.

In tegenstelling tot de eerste doelen is dit de **taak van scholen**, mogelijk gemaakt door de overheid. Wanneer dit niet verwezenlijkt wordt, wordt dit gezien als discriminatie. In dat geval kan een school worden aangeklaagd, of de overheid, wanneer de school in haar mogelijkheden werd beperkt.



## Implicaties

In 2018 stapte UNIA om deze reden naar de rechtbank, wanneer Maxim (een jongen met het syndroom van Down) niet langer welkom was in zijn lagere school, zonder aan te tonen dat de gevraagde aanpassingen onredelijk waren. De rechter oordeelde dat daarmee de rechten van het kind geschonden werden. Nalezen kan je hier: <https://www.unia.be/nl/artikels/veelgestelde-vragen-inclusief-onderwijs> en <https://www.unia.be/nl/artikels/eerste-vonnisd-dat-recht-op-inclusief-onderwijs-erkent>.

GRIP, de mensenrechtenorganisatie van personen met een handicap, volgde de ontwikkelingen van het M-decreet naar het leersteundecreet. Als Vlaanderen stappen terugneemt op de weg naar inclusief onderwijs, kan dit bij het VN-Comité aangekaart worden. Hier kan je nalezen, hoe zij de huidige ontwikkelingen zien: <https://www.gripvzw.be/nl/artikel/521/hoe-meer-buitengewoon-onderwijs-hoe-beter-is-dit-onderwijsbeleid-wel-legaal>

## 2.4 Doelmatigheidsbeleving

Stel je voor dat je de leerling, beschreven in de casus, volgend jaar in je klas hebt. Hoe schat je je eigen vaardigheden in?

Vul de vragenlijst op de volgende 2 pagina's in door telkens één antwoord per vraag aan te duiden. Achteraf lees je hoe je je resultaat kan interpreteren.



### Een woordje uitleg

De doelmatigheidsbeleving of self-efficacy geeft aan in welke mate je gelooft dat je kan slagen in wat je wil doen. De doelmatigheidsbeleving van leraren is in wetenschappelijk onderzoek erg vaak onderzocht en het blijkt dat een hoge doelmatigheidsbeleving veel positieve effecten heeft op de leerlingen: het verhoogt de resultaten, de motivatie en de eigen doelmatigheidsbeleving van leerlingen. Bovendien staan deze leraren meer open voor nieuwe ideeën en methoden om beter op de noden van leerlingen te kunnen inspelen. Om in een inclusieve context les te geven, blijkt dit dus zeker en vast een pluspunt!

Het is goed mogelijk, dat je sommige leerlingen uitdagender vindt dan andere. Onderzoek toont aan dat de doelmatigheidsbeleving tussen verschillende leerlingen kan variëren. In het bijzonder bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voelen veel leraren zich onzeker. Daarom werd de *Leerlingspecifieke Teacher Self-Efficacy Scale* door Zee en Koomen (2015) ontwikkeld, die de doelmatigheidsbeleving tegenover één individuele leerling bevraagt.

	Helemaal niet	Niet	Meer niet dan wel	Gemiddeld	Meer wel dan niet	Wel	Helemaal wel
Hoe goed lukt het u om deze leerling verschillende oplossingsstrategieën te laten toepassen?							
In hoeverre kunt u deze leerling uitdagen door prikkelende vragen te stellen?							
Hoe goed lukt het u om uw lessen af te stemmen op het niveau van deze leerling?							
Hoe goed lukt het u om deze leerling op een passende manier uit te dagen?							
Hoe goed lukt het u om storend gedrag bij deze leerling te beperken?							
Hoe goed lukt het u om deze leerling de klassenregels te laten volgen?							
Hoe goed lukt het u om deze leerling te kalmeren wanneer hij/zij de les verstoort of luidruchtig is?							
Hoe goed lukt het u te voorkomen dat deze leerling de sfeer negatief beïnvloedt?							

	Helemaal niet	Niet	Meer niet dan wel	Gemiddeld	Meer wel dan niet	Wel	Helemaal wel
In hoeverre lukt het u deze leerling te helpen om leren belangrijk te gaan vinden?							
In hoeverre lukt het u om deze leerling te motiveren voor schoolwerk?							
Hoe goed lukt het u om deze leerling grip te geven op de leerstof?							
Hoe goed lukt het u om deze leerling te stimuleren door te denken op de geboden stof?							
Hoe goed lukt het u een veilige en geborgen omgeving te creëren voor deze leerling?							
Hoe goed slaagt u erin op het juiste moment ondersteuning te bieden aan deze leerling?							
In hoeverre bent u in staat om deze leerling ruimte te geven om eigen keuzes te maken?							
In hoeverre lukt het u om opdrachten af te stemmen op de wensen en interesses van deze leerling?							





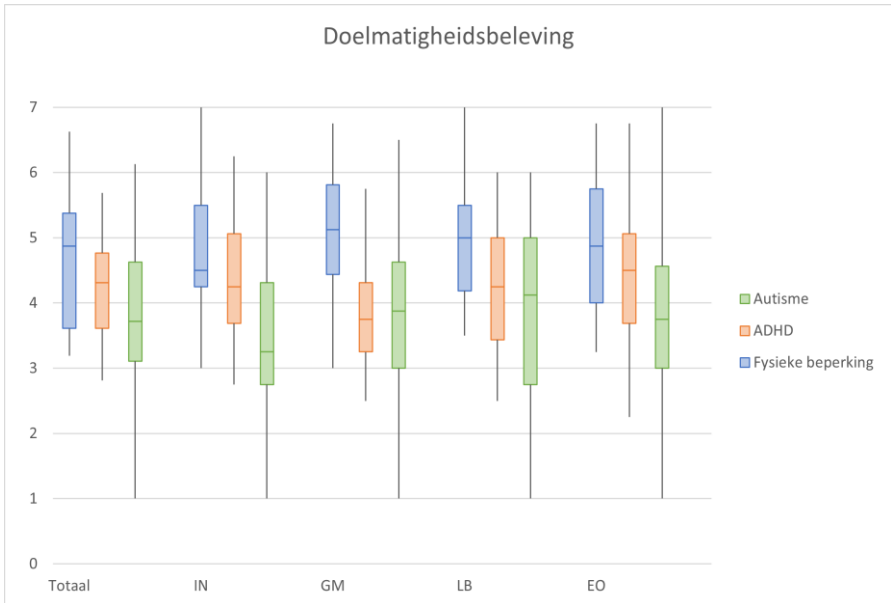
## Score

Je kan je score op deze schaal berekenen door de punten per vraag te bepalen (helemaal niet = 1, helemaal wel = 7) en vervolgens de gemiddelde score te berekenen (som van de punten / 16).

In deze vragenlijst worden 4 verschillende **domeinen van het lesgeven** onderscheiden. Zo kan je nagaan, welke domeinen bij deze leerling geen probleem zijn en op welk vlak je minder zeker voelt:

- **Instructiestrategieën** (vragen 1 – 4): de mate waarin je het gevoel heeft, instructiemethoden te kunnen inzetten, die het leren van de individuele leerling bevorderen.
- **Leerlingbetrokkenheid** (vragen 5 – 8): het gevoel, het interesse van een individuele leerling in zijn of haar schoolwerk te wekken.
- **Gedragsmanagement** (vragen 9 – 12): de mate waarin je jezelf in staat voelt, het gedrag van een specifieke leerling in goede banen te leiden.
- **Emotionele ondersteuning** (vragen 13 – 16): je taken en verantwoordelijkheden in verband met het opbouwen van positieve relaties met deze leerling, het omgaan met de mening en gevoelens van de leerling, en het creëren van een veilige leeromgeving waarin de leerling kan ontdekken en leren.

In het kader van mijn masterproef werd de doelmatigheidsbeleving van 32 studenten van de educatieve masteropleidingen aan de Universiteit Antwerpen bevestigd. De deelnemers kregen een casus te lezen over een leerling met een fysieke beperking, met ADHD of met autisme. Daarna beantwoordden ze de bovenstaande vragenlijst voor deze leerling. Uit de resultaten bleek dat de studenten hun **capaciteiten zwakker inschatten naarmate het zorgniveau van de leerling toeneemt**, zoals je in de figuur kan zien. Het onderscheiden van de 4 domeinen biedt nog meer inzicht: zo blijkt dat de leerling met **ADHD vooral op het vlak van gedragsmanagement een uitdaging** vormt.



Wil je je eigen doelmatigheidsbeleving verhogen? Uit de resultaten van de masterproef bleek dat meer **ervaring** met een bepaalde problematiek een positief effect heeft. Bovendien wordt deze ook verhoogd door intensieve **coöperatieve ondersteuning**, zoals coaching door iemand met expertise of team-teaching.



## 2.5 Inclusie in de praktijk



### OPDRACHT

Als leerkracht heb je veel mogelijkheden om inclusie in jouw klas waar te maken. De volgende video's kunnen je daarbij inspireren:

- Bert, een jongen met een fysieke beperking:  
<https://www.klasse.be/84622/inclusief-onderwijs-hoe-is-het-echt/>
- De klas 1B in Moerbeke:  
<https://www.youtube.com/watch?v=RBGpUl5jMgM>

Noteer bij het bekijken van de video's ...

- ... wat de leerkracht doet om de leerling(en) te ondersteunen;
- ... hoe de wetgeving voor ondersteuning zorgt.



## 2.6 Nalezen



### Literatuur

- Defence for Children (2018). *Factsheet: Inclusief onderwijs als kinderrecht*.
- Departement Onderwijs en Vorming (2017). *Meta-analyse M-decreet*. Beschikbaar via: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/tussentijdse-meta-evaluatie-m-decreet>
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark.
- Kinderrechtencommissariaat en UNIA (2018). *Kwaliteitsvol inclusief onderwijs in het belang van het kind*.
- Verenigde Naties (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. New York: UN. Beschikbaar via: <https://treaties.un.org/doc/publication/UNTS/Volume%202515/v2515.pdf>
- Vlaamse Regering (2022). *Conceptnota decreet leersteun*. Beschikbaar via: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/naar-een-decreet-leersteun-voor-leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2015). *Student-specific teacher self-efficacy: Investigating the factorial, convergent, and concurrent validity of a new instrument*. Poster presented at the biennial meeting of SRCD, Philadelphia, PA.



## Websites

- De grote lijnen van het M-decreet:  
<https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijspersoneel/van-basis-tot-volwassenenonderwijs/lespraktijk/je-leerlingen-helpen-en-begeleiden/specifieke-onderwijsbehoeften/grote-lijnen-van-het-m-decreet>
- Voor gedetailleerde informatie over de organisatie en ondersteuning volgens het M-decreet, kan je hier terecht:  
[https://data-  
onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15071#2](https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15071#2)
- Meer informatie over het leersteundecreet:  
<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/naar-een-decreet-leersteun-voor-leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften>



## Afbeeldingen

- Pixabay, Pexels, Unsplash, UNIA