

Leraar en leerondersteuner samen aan zet: De kracht van samenwerking bij de realisatie van een inclusief onderwijsaanbod voor leerlingen met een verstandelijke beperking

Bo Matton

[20222758]

Masterproef

Master in de opleidings- en onderwijswetenschappen

Promotor

Prof. dr. Jan Vanhoof

Copromotor

Prof. dr. Elke Struyf

Medebeoordelaar

Prof. dr. Kristin Vanlommel

Deze masterproef is een examendocument dat niet werd gecorrigeerd voor eventueel vastgestelde fouten. In publicaties mag naar dit werk worden gerefereerd, mits schriftelijke toelating van de promotor(en) vermeld op deze titelpagina.

Dankwoord

Het is zover, na een uitgebreid kennisdiner is mijn academische honger dan eindelijk gestild, toch? Want dat was toch waarom ik Opleidings- en Onderwijswetenschappen ging studeren? In de hoop dat ik voldaan zou buitenstappen met de idee: dit is het, dit is af. Begrijp me niet verkeerd, ik heb er ontzettend van genoten, ik wil alleen net niet dat hier een eind aan komt.

“Mijn hoofd lijkt een stort,
Studeer, schrijf en sport,
Ik haast mij en nog steeds
kom ik tijd te kort.
Ben bijna bij de bron,
Ik ben bijna rond,
Toch denk ik niet dat er een
eind aan komt”
(Alois & VLB, 2025)

Hoewel ik heel wat fijne ervaringen kan neerschrijven over de afgelopen drie jaar, werd mij verteld dat ik dit dankwoord best beperkt houd. Daarom zal ik me, voor nu, beperken tot mijn masterproefervaring. Of toch niet. Voor ik me echt ga beperken tot dit deel van de opleiding, wil ik graag even terugkeren naar de eerste keer dat ik de Meerminne binnenstapte, zo’n twee jaar voor ik aan de opleiding OOW begon. Ik heb namelijk tijdens mijn bacheloropleiding enkele vakken aan KU Leuven gevolgd. En zo was mijn eerste ervaring aan de Universiteit Antwerpen in het kantoor van Prof. Dr. Jan Vanhoof waar ik langskwam voor een interview over zijn kijk op Vlaamse Toetsen. Hoewel ik vaak heb gedacht dat het fijn zou zijn om deze anekdote te delen, vond ik nooit het juiste moment. Al lijkt dit misschien wel het perfecte moment, niet Jan?

Prof. Dr. Jan Vanhoof was samen met Prof. Dr. Elke Struyf een trouwe coach in dit masterproeftraject. Hun unieke kenniscombinatie van inclusief onderwijs, kwaliteit en effectiviteit, evenals hun luisterend oor, positieve feedback en kritische blik waren van onschatbare waarde. Ik had me geen betere promotoren kunnen inbeelden, bedankt! Naast twee coaches had ik binnen dit traject ook heel trouwe supporters. Binnen de opleiding kon ik steeds rekenen op Sara, Fien en Ilka. Ze waren er om te lachen, te huilen, te ventileren en te pingpongen. Mijn lieve collega’s van het Sas, bedankt voor jullie steun, inspiratie, knuffels, de wafels en de pannenkoeken. Een uitdrukkelijke dankjewel aan Brontë en Karen, het is me een eer en genoeg om met jullie de tandem-XL van de garnalenklas te vormen!

Daarnaast heb ik ook enkele supporters die al lang voor er sprake was van OOW aan mijn zijde staan. Ynke, Steven bedankt voor alle steun en aanmoediging. Ynke, je bent een grote steun en inspiratiebron! Wat ben ik trots dat ik stapjes mag zetten op de weg die jij reeds hebt afgelegd! Lieve en Dirk, bedankt om mij vanaf dag één in jullie warme gezin op te nemen en voor de onvoorwaardelijke steun die ik van jullie krijg in alles wat ik doe. Eva, Michèle, Caroline, Bastiaan en Matthias, mijn schone zusters en broeders, bedankt voor de kritische vragen en om het beste in mij naar boven te halen, ik kan niet onderdoen toch?

En dan is er uiteraard nog mijn eigen familie die mij, ondanks mijn hobbelige studiekeuze in het hoger onderwijs, nog steeds luidkeels aanmoedigt bij alles wat ik doe. Oma Boetje, bedankt voor je lekker eten en je onvoorwaardelijke liefde. Opa, dankjewel voor alles wat je stil, achter de schermen doorheen mijn hele leven hebt gedaan om mij te helpen. Saskia, bedankt om mij, ondanks mijn chaos, rommel en sterke mening, graag te zien alsof ik je eigen dochter ben. Mama, papa, bedankt om mij op te voeden tot de vrouw die ik geworden ben. Ik weet dat jullie trots op me zijn, en dat ben ik ook op jullie! Zo onvoorwaardelijk, warm, liefdevol en teder.

Eindigen doe ik dit dankwoord bij de parels in mijn leven. Jenna, Khalid, Nessim, Samiya, Darman en Adnan, lieve garnalen. Jullie vormen de inspiratie van deze masterproef. Het is een eer om jullie juf te zijn. Voor jullie wil ik bijdragen aan de realisatie van inclusief onderwijs. En dan is er nog Arno, de man die zich kenmerkt door stabiliteit. Jij bracht de voorbije jaren rust midden in de wervelwind en elke turbulentie. Bij jou mag ik helemaal mezelf zijn. Zonder masker, met elke emotie, mijn stomme moppen, mijn luide aanwezigheid, mijn rommel en chaos, mijn verschrikkelijke muzieksmaak en mijn liefde voor FC De Kampioenen, gewoon ik. Bedankt voor al je liefde.

Met heel veel warmte,
Bo

Mei 2025.

Toelichting van aanpak en eigen inbreng

Dit masterproefonderwerp kwam tot stand dankzij mijn eigen klaspraktijk. Als leraar in een school voor buitengewoon onderwijs voor leerlingen met een fysieke en/of verstandelijke beperking, vormen mijn eigen leerlingen een belangrijke inspiratiebron. Ook mijn academische stage binnen het OBPWO-project Kompas 2/9 droeg bij aan mijn inhoudelijke kennis over een passend onderwijsaanbod voor leerlingen met een verstandelijke beperking. Deze masterproef is dan ook een zelfgekozen onderwerp, waarvan de opzet door mijzelf werd bepaald. Hoewel mijn promotoren door kritische reflecties richting gaven aan de onderzoeksvragen, werden deze in eerste instantie door mijzelf geformuleerd.

Ondanks de vrijheid in literatuurkeuze werd voor het opstellen van de probleemstelling deels gebruikgemaakt van artikels die ik tijdens mijn stage doornam in het kader van een systematische reviewstudie. Deze probleemstelling werd bovendien herhaaldelijk gereviewd door mijn promotoren, wat richtinggevend was voor zowel de inhoud als de structuur van de gehele studie. De literatuur voor het theoretisch kader werd door mij gezocht en geanalyseerd. Ook de interviewleidraad stelde ik zelf op, waarna mijn promotoren deze grondig hebben gereviewd en waardevolle suggesties, beperkingen en kritische bedenkingen formuleerden. Daarnaast kwam het voorstel om schaalvragen volgens Visser (2012) toe te voegen van Prof. Dr. Elke Struyf. Zowel de zoektocht naar respondenten als de dataverzameling en transcriptie gebeurden door mijzelf.

Voor deze studie koos ik bewust voor een cross-case-analyse, zoals gedoceerd door Dr. Marie-Hélène Paré tijdens de 13e Annual IPSA-NUS Summer School for Social Science Research Methods (2024), waar ik de zomercursus Qualitative Data Analysis I & II volgde. De analysetechniek en de bijhorende sterktes en beperkingen werden vooraf besproken met mijn promotoren. Hoewel Prof. Dr. Jan Vanhoof me wees op het tijdsintensieve karakter van deze aanpak, besloot ik toch bewust voor cross-case-analyse te kiezen.

Tijdens de analysefase kon ik rekenen op een peer debriefing met medestudente Sara-Maria Van Wonterghem, waarbij we elkaars codeboek met bijhorende codelabels en tekstfragmenten kritisch onder de loep namen. Ook tijdens de rapportagefase boden mijn promotoren waardevolle ondersteuning. Het beschrijven van de percepties van respondenten en het toevoegen van illustratieve citaten vond ik bijzonder uitdagend, zeker met het oog op het waarborgen van anonimiteit. Aangezien de leraar en leerondersteuner afzonderlijk werden geïnterviewd en er expliciet beloofd werd dat hun uitspraken niet traceerbaar zouden zijn voor het andere teamlid, ontwikkelde ik samen met Prof. Dr. Elke Struyf een werkbaar format.

Samenvattend ging ik in dit hele proces zo zelfstandig mogelijk te werk. Dat was een bewuste, persoonlijke keuze, met als doel mijn onderzoekscompetenties maximaal te ontwikkelen. Ik ben ervan overtuigd dat het zoeken, twijfelen, proberen en opnieuw beginnen net heeft bijgedragen aan de kwaliteit van dit werk. Ik wil dan ook mijn promotoren uitdrukkelijk bedanken voor het vertrouwen en de geboden autonomie.

Abstract

Alle leerlingen hebben recht op kwaliteitsvol, inclusief onderwijs, ook zij met een verstandelijke beperking. Echter blijkt de inclusie van deze specifieke doelgroep complex en uitdagend. In Vlaanderen wordt ingezet op ondersteuning van zowel de leerling als de leraar door middel van een leerondersteuner, met als doel inclusie in de klaspraktijk te versterken. Hoewel eerdere studies voornamelijk focussen op de impact van deze ondersteuning op leerlinguitkomsten, blijft de samenwerkingsdynamiek tussen leraren en leerondersteuners en de invloed ervan op individuele leraren onderbelicht. Deze kwalitatieve studie onderzoekt het samenwerkingsproces tussen leraren en leerondersteuners, met bijzondere aandacht voor de impact ervan op de attitude en zelfeffectiviteit van leraren ten aanzien van inclusie van leerlingen met een verstandelijke beperking en de realisatie van een passend onderwijsaanbod. Hiervoor werden achttien semigestructureerde interviews afgenomen bij negen duo's van leraren en leerondersteuners. De cross-case analyse toont aan dat de mate waarin de samenwerking wordt gekenmerkt door afstemming, gedeelde kennis, wederzijds vertrouwen en een gezamenlijke identiteit, bepalend is voor de intensiteit van samenwerking. Binnen deze studie worden drie samenwerkingsstypologieën onderscheiden: coöperatie, coördinatie en collaboratie. Hoewel de attitude van leraren relatief stabiel blijft, wijzen de bevindingen op een positieve samenhang tussen de intensiteit van de samenwerking en de attitude ten aanzien van inclusie. Samenwerkingen die evolueren richting collaboratie worden als meer effectief ervaren. Ze gaan vaker gepaard met een positieve attitudeverschuiving en versterken de zelfeffectiviteit van leraren. Toch blijft de positieve impact niet beperkt tot die ene typologie en blijkt elke vorm van samenwerking, hoe klein de impact ook moge zijn, de zelfeffectiviteit van leraren positief te beïnvloeden.

Abstract

Every child has the right to high-quality, inclusive education, including those with intellectual disabilities. However, for this specific group of children, creating appropriate educational provision within mainstream education proves to be particularly complex and challenging. In Flanders, inclusive classroom practices are supported through the involvement of learning support professionals, who work alongside both students and teachers. While previous studies have primarily focused on the impact of this support on student outcomes, the collaborative dynamics between teachers and learning support professionals, as well as their influence on individual teachers, remain underexplored. The aim of this qualitative study is to describe the collaborative process between teachers and learning support professionals, with particular emphasis on its impact on teachers' attitudes and self-efficacy regarding the inclusion of students with intellectual disabilities. Semi-structured interviews were conducted with both members of nine teacher-learning support professional pairs, resulting in a total of 18 interviews. Findings from the cross-case analysis indicate that the degree to which collaboration is characterised by alignment, shared knowledge, mutual trust, and a shared identity is a key determinant of its intensity. Three typologies of collaboration were identified: cooperation, coordination, and collaboration. Although teachers' attitudes tend to remain relatively stable, the findings suggest a positive relationship between the intensity of collaboration and attitudes towards inclusion. Teacher-learning support professional pairs who evolve into full collaboration are seen as the most effective. Their collaboration is more often associated with positive shifts in attitudes and enhanced teacher self-efficacy. Nevertheless, the positive impact of collaboration is not limited to this typology alone, even modest forms of collaboration appear to positively influence teachers' self-efficacy.

Hoe kunnen we ook inclusief onderwijs waarmaken voor leerlingen met een verstandelijke beperking?

Elk schooljaar opnieuw krijg ik als kleuteronderwijzer in het buitengewoon onderwijs leerlingen in de klas die overkomen uit het gewoon onderwijs. Kinderen met een verstandelijke beperking die daar vaak slechts halftijds, bijvoorbeeld twee halve dagen per week, welkom waren. Hoewel Vlaanderen, samen met vele andere landen, inzet op het recht op inclusief onderwijs (UNESCO, 2017), blijft de integratie van leerlingen met een verstandelijke beperking in het gewoon onderwijs zeldzaam (Het Rekenhof, 2024). Waar leerlingen met leerstoornissen of fysieke beperkingen vaker hun plek vinden in de gewone klas, blijkt de weg naar inclusie voor leerlingen met een verstandelijke beperking bijzonder hobbelig (Oliveira et al., 2023). Nochtans verdienen ook zij een plaats binnen een reguliere klaspraktijk, toch?



Om inclusief onderwijs te realiseren, voorziet Vlaanderen via het Leersteundecreet in ondersteuning vanuit leersteuncentra. Deze ondersteuning richt zich zowel op het afstemmen van het onderwijsaanbod op de noden van de leerling als op de professionalisering van leraren. Uiteindelijk is het de leraar die, naast de drie tot vijf uur ondersteuning door een leerondersteuner, het onderwijsaanbod vormgeeft binnen de dynamiek van een volledige klasgroep. De bevindingen van onze studie zijn hoopgevend voor de professionalisering van de leraar. Elke vorm van samenwerking, hoe klein de impact ook moge zijn, heeft een positieve invloed op het gevoel van vaardigheid van de leraar.

Hoe kunnen leraren en leerondersteuners maximale voordelen halen uit de samenwerking en inclusief onderwijs ook voor leerlingen met een verstandelijke beperking waarmaken?

Door in te zetten op afstemming, gedeelde kennis, wederzijds vertrouwen en een gezamenlijke identiteit!



De onderzoeksresultaten tonen aan dat samenwerkingen die gericht zijn op afstemming, gedeelde kennis, wederzijds vertrouwen en een gezamenlijke professionele identiteit vaker gepaard gaan met voordelen. Zo is er vaker sprake van een positieve verschuiving in de attitude van leraren ten aanzien van de inclusie van leerlingen met een verstandelijke beperking. Bovendien heeft deze vorm van samenwerking een grotere positieve invloed op het gevoel van bekwaamheid

van de leraar om voor deze leerlingen een passend onderwijsaanbod te realiseren. Door de samenwerking tussen leraren en leerondersteuners te versterken, kunnen we een ondersteunende en uitdagende onderwijsomgeving creëren voor alle leerlingen, ook voor die met een verstandelijke beperking. Het vraagt om een proces waarbij leraar en leerondersteuner samen aan zet zijn. Zo komen leraren, leerondersteuners en het volledige onderwijslandschap tegemoet aan het recht op inclusief onderwijs: onderwijs waarin niemand achterblijft.

Verder lezen? Ga naar het onderzoeksrapport van de masterproef: *Leraar en leerondersteuner samen aan zet: De kracht van samenwerking bij de realisatie van een inclusief onderwijsaanbod voor leerlingen met een verstandelijke beperking*

Inhoudsopgave

1	INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	8
2	THEORETISCH KADER.....	10
2.1	DEFINITIE.....	10
2.2	DE SAMENWERKING TUSSEN DE LERAAR EN DE LEERONDERSTEUNER: EEN SYSTEEMBENADERING.....	10
2.2.1	ESSENTIËLE PROCESKENMERKEN: VERTROUWEN, GEDEELDE KENNIS EN GEZAMENLIJKE IDENTITEIT	11
2.2.2	DE ROL VAN ATTITUDE EN ZELFEFFECTIVITEIT IN HET REALISEREN VAN INCLUSIE	13
2.3	DE DYNAMIEK BINNEN DE SAMENWERKING EN HAAR IMPACT OP LERAREN: NAAR EEN GEÏNTEGREERD CONCEPTUEEL KADER	14
3	METHODOLOGIE.....	15
3.1	ONDERZOEKSDESIGN	15
3.2	RESPONDENTEN	16
3.2.1	RESPONDENTEN	16
3.3	BESCHRIJVING VAN DE CASES.....	17
3.4	DATAVERZAMELING	21
3.4.1	DIEPTE-INTERVIEW MET BEHULP VAN EEN SEMIGESTRUCTUREERDE INTERVIEWLEIDRAAD	21
3.5	DATA-ANALYSE	22
3.5.1	CROSS-CASE ANALYSE	22
3.5.2	GEBRUIK VAN ANALYTISCHE MEMO'S VOOR VALIDITEIT, BETROUWBAARHEID EN REPLICERBAARHEID	23
3.5.3	POSITIONALITEIT EN REFLEXIVITEIT	24
4	RESULTATEN.....	24
4.1	DE DYNAMIEK TUSSEN SAMENWERKINGSPROCESSEN ALS BEPALENDE COMPONENT VAN HET TYPE SAMENWERKING.....	25
4.1.1	RICHTING COÖPERATIE	25
4.1.2	RICHTING COÖRDINATIE	26
4.1.3	RICHTING COLLABORATIE	28
4.2	ATTITUDE TEGENOVER INCLUSIE VAN LEERLINGEN MET EEN VERSTANDELIJKE BEPERKING: ROL VAN DE SAMENWERKING.....	30
4.3	DE BIJDRAGE VAN SAMENWERKING AAN DE ZELFEFFECTIVITEIT VAN DE LERAAR.....	32
5	DISCUSSIE.....	34
5.1	BEPERKINGEN EN VERVOLG ONDERZOEK	35
6	CONCLUSIE	36
7	REFERENTIELIJST.....	37

8	BIJLAGE	40
8.1	BIJLAGE 1: DIGITAAL INFORMED CONSENT VIA QUALTRICS.....	40
8.2	BIJLAGE 2: INFORMED CONSENT BIJ AANVANG VAN HET INTERVIEW	48
8.3	BIJLAGE 3: INTERVIEWLEIDRAAD	52
8.4	BIJLAGE 4: HET FINALE CODEBOEK	69
8.5	BIJLAGE 5: VOORBEELD VAN EEN ANALYTISCHE MEMO	77
	BIJLAGE 6: ADDENDUM – GEÏNFORMEERDE TOESTEMMING: TOESTEMMINGSFORMULIER OPNAME VAN SYSTEMATISCHE MEMO	85
TABEL 1	ACHTERGRONDGEGEVENS VAN RESPONDENTEN VERZAMELD VIA QUALTRICS-FORMULIER	17
TABEL 2	BESCHRIJVING VAN DE CASES A-C.....	18
TABEL 3	BESCHRIJVING VAN DE CASES D-F.....	19
TABEL 4	BESCHRIJVING VAN DE CASES G-I	20
TABEL 5	VIJF FASEN VOOR DE ONTWIKKELING VAN EEN INTERVIEWLEIDRAAD VOLGENS KALLIO ET AL. (2016)	22
FIGUUR 1	DE DYNAMIEK BINNEN DE SAMENWERKING EN HAAR IMPACT OP LERAREN: NAAR EEN GEÏNTEGREERD CONCEPTUEEL KADER - EEN VISUELE VOORSTELLING	14
FIGUUR 2	VISUELE VOORSTELLING VAN HET ONDERZOEKSDSIGN	16
FIGUUR 3	SCHAALVRAGEN VOLGENS VISSER (2012).....	21
FIGUUR 4	CLUSTERBOOM: SAMENWERKINGSTYPOLOGIEËN	24

1 Inleiding en probleemstelling

Elke leerling heeft recht op inclusief en kwaliteitsvol onderwijs, ongeacht beperking, etniciteit, sociale afkomst, taal of gender (European Commission, 2021; UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD), 2016; UNESCO, 2017). Ook België bekrachtigde in 2009 het VN-verdrag voor de rechten van personen met een handicap en verplichtte zich daarmee tot de realisatie van een inclusief onderwijssysteem (Standaert & Valcke, 2020; Struyf et al., 2024a). Vervolgens werd het recht op redelijke aanpassingen in 2021 opgenomen in Titel II van de Belgische grondwet, wat het recht op inclusie van alle leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs onderstreept (artikel 22ter). Dit alles impliceert dat ook leerlingen met een verstandelijke beperking recht hebben op hoogwaardig onderwijs binnen reguliere scholen. Toch toont onderzoek aan dat de realisatie van inclusief onderwijs voor deze doelgroep een complexe en uitdagende opdracht is (Ginevra et al., 2021; Heiman & Avissar, 2024; Het Rekenhof, 2024).

Hoewel inclusief onderwijs voordelen biedt voor alle leerlingen en bijdraagt aan de academische, sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen met een verstandelijke beperking (Heiman & Avissar, 2024), wijzen studies op een grote variatie in de inclusieve attitude van leraren. Deze attitude blijkt bovendien sterk afhankelijk van het type beperking (Guillemot et al., 2022; Oliveira et al., 2023; Smeets et al., 2013). Leraren staan vaak positief tegenover leerlingen met leerstoornissen zoals dyslexie of dyscalculie, een fysieke beperking of autisme, maar staan vaak veel minder open voor de inclusie van leerlingen met een verstandelijke beperking. Hoewel ook deze leerlingen de kans zouden moeten krijgen om samen met leeftijdsgenoten in het gewoon onderwijs te participeren, ervaren leraren de inclusie van deze groep als bijzonder uitdagend, waardoor ze hier vaak terughoudend of sceptisch tegenover staan (Ginevra et al., 2021; Heiman & Avissar, 2024; Smeets et al., 2013).

Leerlingen met een verstandelijke beperking krijgen in Vlaanderen via het Leersteundecreet (2023) ondersteuning binnen het gewoon onderwijs, ongeacht of ze een individueel aangepast curriculum (IAC-verslag) of het gemeenschappelijk curriculum (GC-verslag) volgen. De ondersteuning combineert pedagogische en handicapspecifieke expertise en omvat zowel onderwijsondersteuning voor de leerling in de klas als coaching van de leraar en zijn schoolteam in de realisatie van een passend onderwijsaanbod voor de leerling (Struyf et al., 2024a). De samenwerking tussen de leraar en de leerondersteuners speelt hierin een sleutelrol. Aan de ene kant wordt kennis en expertise gedeeld met de leraar wanneer een leerondersteuner in de klas met de leerling aan de slag gaat. Aan de andere kant wordt aandacht besteed aan de competentieontwikkeling van de leraar. Op die manier kan de samenwerking ertoe leiden de leraar meer openstaat voor de inclusie van deze doelgroep en zich na verloop van tijd bekwaam voelt om ook zelfstandig ondersteuning te bieden aan die specifieke leerling. Ondanks de ondersteuningsinspanningen stijgt het aantal leerlingen met een verstandelijke beperking in het Vlaamse buitengewoon onderwijs (Het Rekenhof, 2024).

Enerzijds steeg het aantal kleuters met een verstandelijke beperking tussen schooljaar 2015-2016 ($n = 0.42\%$) en schooljaar 2022-2023 ($n = 0.52\%$) met zo'n 23.81%. Anderzijds nam het aantal lagere schoolkinderen in diezelfde periode toe met 15,66%. Ook in het gewoon onderwijs steeg tussen 2018 en 2021 het aantal leerlingen met een verstandelijke beperking dat via een verslag recht heeft op ondersteuning, met 566 leerlingen, tot een totaal van 824 (Struyf et al., 2024b). Dit ligt in lijn met internationaal onderzoek dat aantoont dat leerlingen met een verstandelijke beperking minder vaak deelnemen aan inclusief onderwijs binnen reguliere scholen dan leerlingen met andere beperkingen (Casale-Giannola et al., 2023; Morningstar et al., 2016).

Een mogelijke verklaring voor deze trend is de specifieke onderwijsaanpak die leerlingen met een verstandelijke beperking vereisen, wat in combinatie met de rest van de klasgroep een complexe opdracht is voor leraren. Bovendien missen ze vaak de nodige expertise om een passend aanbod te realiseren voor deze doelgroep (Foreman, 2009; Göransson et al., 2011). Verder ervaren leraren de ondersteuning voor leerlingen met een verstandelijke beperking vaak als ontoereikend, waardoor hun draagkracht onder druk komt te staan. Ze zien weinig haalbare mogelijkheden om het onderwijsaanbod voldoende aan te passen zodat deze leerlingen volwaardig kunnen participeren in het gewoon onderwijs (Het Rekenhof, 2024). Bovendien is er volgens Bowman

en Plourde (2012) veel discussie over wat de meest geschikte onderwijsomgeving is voor leerlingen met een verstandelijke beperking.

Samenvattend brengt de realisatie van inclusief onderwijs aanzienlijke uitdagingen met zich mee. Hoewel elke leerling er recht op heeft, blijft de integratie van leerlingen met een verstandelijke beperking in het gewoon basisonderwijs moeilijk en uitzonderlijk (Het Rekenhof, 2024). Leraren beschikken vaak niet over voldoende kennis of middelen om deze leerlingen adequaat te ondersteunen, zeker in drukbezette klasgroepen (Heiman & Avissar, 2024). Hoewel er in lopend onderzoek aandacht is voor leerlingen met een verstandelijke beperking, ligt de focus vooral op het toeleidingsproces naar een verslag dat toegang geeft tot ondersteuning of buitengewoon onderwijs, evenals op het waarborgen van een kwaliteitsvol onderwijsaanbod voor deze doelgroep (Struyf et al., 2024b). Wanneer de onderzoeksfocus daarentegen ligt op de samenwerking tussen leraar en leerondersteuner bij het realiseren van een passend onderwijsaanbod, wordt de effectiviteit van de ondersteuning veelal beoordeeld op basis van de leerresultaten van de leerling. De impact op de competenties, het gevoel van zelfeffectiviteit en de attitude van de leraar blijft daarbij vaak onderbelicht (Het Rekenhof, 2024). Desalniettemin wijst onderzoek op de positieve samenhang tussen de attitude van leraren ten opzichte van leerlingen met een beperking en de mate waarin ze inclusieve onderwijspraktijken realiseren (De Boer & Smeets, 2022; Ginevra et al., 2021), waardoor een focus op de leraar essentieel is. Dit vraagt om onderzoek dat niet alleen leerlinguitkomsten, maar ook de professionele groei van leraren in kaart brengt.

Concluderend stelt deze studie vast dat onderzoek ontbreekt naar de samenwerkingsdynamiek tussen leraren en leerondersteuners bij het realiseren van een passend onderwijsaanbod voor leerlingen met een verstandelijke beperking, evenals naar de impact daarvan op individuele leraren. Als het Vlaamse onderwijs daadwerkelijk wil inzetten op hoogwaardig inclusief onderwijs waar ook leerlingen met een verstandelijke beperking deel van uitmaken, is diepgaand inzicht in de samenwerking tussen leraren en leerondersteuners evenals de impact daarvan op leraren onmisbaar. Daarom heeft deze masterproef tot doel deze kennislacune te vullen door de samenwerking en de bijbehorende proceskenmerken in kaart te brengen, evenals de impact ervan op de attitude en zelfeffectiviteit van leraren ten aanzien van de inclusie van deze leerlingen in het gewoon onderwijs. Hieruit vloeien drie onderzoeksvragen voort:

OV1: Wat kenmerkt de dynamiek in het samenwerkingsproces tussen een leraar en een leerondersteuner bij het gezamenlijk realiseren van een onderwijsaanbod voor een leerling met een verstandelijke beperking in het gewoon basisonderwijs?

OV2: Wat is de bijdrage van deze samenwerking aan de attitude van leraren ten opzichte van de inclusie van leerlingen met een verstandelijke beperking?

OV3: Wat is de bijdrage van deze samenwerking aan de zelfeffectiviteit van de leraar in het onderwijzen van een leerling met een verstandelijke beperking?

2 Theoretisch kader

2.1 Definitie

Binnen internationaal onderzoek wordt een verstandelijke beperking vaak gedefinieerd volgens de American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). Recente literatuur van Schalock et al. (2021) conceptualiseert een verstandelijke beperking als een significante beperking die begint in de ontwikkelingsperiode, vóór de leeftijd van 22 jaar en zich zowel uit in beperkt verstandelijk functioneren als in beperkt adaptief gedrag. Het beperkt verstandelijk functioneren wordt door de American Psychiatric Association (2013) geoperationaliseerd als beperkt cognitief functioneren, met moeilijkheden op het vlak van redeneren, probleemoplossend denken, plannen, abstract denken, beoordelingsvermogen, leren uit ervaring en academisch leren. De grenswaarde voor het vaststellen van een verstandelijke beperking ligt bij een IQ < 70. Hoewel de IQ-grenswaarde van 70 op de Gauss-curve voorspelt dat ongeveer 3% van de wereldbevolking een verstandelijke beperking heeft, erkent McKenzie et al. (2016) dat uitsluitend aandacht voor IQ onvoldoende is om de volledige omvang van verstandelijke beperkingen te bepalen.

Beperkt cognitief functioneren leidt volgens de American Psychiatric Association (2013) tot beperkt adaptief gedrag. Hierdoor is de persoon niet in staat om te voldoen aan de sociale normen met betrekking tot onafhankelijkheid en verantwoordelijkheid in het dagelijks leven. Dit komt tot uiting in zwakke communicatie, beperkte sociale participatie en problemen met academisch of beroepsmatig functioneren. Adaptief gedrag neemt in complexiteit toe naarmate de persoon ouder wordt, waardoor er leeftijdgebonden verwachtingen bestaan. Bij personen met een verstandelijke beperking verloopt deze ontwikkeling echter niet op een leeftijdsadequate manier (Schalock et al., 2021).

2.2 De samenwerking tussen de leraar en de leerondersteuner: een systeembenadering

Dit onderzoek richt zich op de samenwerking tussen een leraar en een leerondersteuner. Volgens de systeemtheorie kan dit dynamische proces worden omschreven als een logisch en gestructureerd verband tussen diverse factoren of condities die de effectiviteit bevorderen en bijdragen aan een gewenst (leer)resultaat. Binnen schooleffectiviteitsonderzoek wordt dit verband vaak onderzocht aan de hand van context-, input-, proces- en outputindicatoren (CIPO-model) (Scheerens, 1990, 2023; Scheerens & Blömeke, 2016). Deze studie past dit model toe op de samenwerking, die als onderwijsproces genest is in een context op klasniveau (micro-), schoolniveau (meso-), en systeemniveau (macroniveau).

Met andere woorden, er zijn diverse contextfactoren die interprofessionele samenwerking beïnvloeden, zoals de geografische ligging van de school, de schoolgrootte (Sannen et al., 2021), het leiderschap, de klassamenstelling en de beschikbare overlegtijd. De grootte en samenstelling van een klas kunnen bijvoorbeeld bepalend zijn voor de ondersteuning die leraren kunnen bieden en de manier waarop zij de leeromgeving inrichten (Guillemot et al., 2022). Daarnaast kan bijvoorbeeld het schoolleiderschap impact hebben op de motivatie en betrokkenheid van leraren, wat op zijn beurt effect heeft op de samenwerkingsprocessen (NCSE, 2011). Ook de beschikbare tijd en planningsruimte spelen een cruciale rol in het al dan niet effectief uitvoeren van samenwerkingsprocessen. (Mulholland & O'Connor, 2016; Oliveira et al., 2023; RyanSheehan, 2023; Van Mieghem et al., 2018). Hoewel contextfactoren invloed uitoefenen op de samenwerking, valt een diepgaande analyse ervan buiten de scope van dit onderzoek.

Verder brengen zowel de leraar als de leerondersteuner persoonlijke eigenschappen binnen de samenwerking, de zogenaamde inputfactoren zoals leeftijd, ervaring, attitude en zelfeffectiviteit. Deze beïnvloeden de proceskenmerken van de samenwerking, die gezamenlijk leiden tot een uniek type samenwerking met een eigen

dynamiek. Tot slot wordt de output van onderwijsprocessen vaak omschreven als de cognitieve prestaties van leerlingen (Scheerens, 1990, 2011). Dit sluit aan bij de bevinding van Het Rekenhof (2024) dat de effectiviteit van ondersteuning doorgaans wordt beoordeeld op basis van de leerresultaten van de leerling met een beperking. Desalniettemin geeft Scheerens (2011) aan dat het model niet voorschrijft welke vormen van output gebruikt moeten worden om de effectiviteit van een onderwijsproces te beoordelen. Dit opent de mogelijkheid om de impact van samenwerking op de attitude en zelfeffectiviteit van de leraar ten aanzien van inclusie te onderzoeken, wat bovendien binnen het Leersteundecreet wordt gezien als een beoogde professionaliseringsuitkomst. Om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen focust deze studie daarom voornamelijk op de samenwerkingsprocessen en op de uitkomsten voor de leraar, namelijk de impact van deze samenwerking op diens attitude en zelfeffectiviteit ten aanzien van inclusie van leerlingen met een verstandelijke beperking.

2.2.1 Essentiële proceskenmerken: vertrouwen, gedeelde kennis en gezamenlijke identiteit

Interprofessionele samenwerking is een veelbelovende aanpak om de inclusie van leerlingen met specifieke onderwijs behoeften in het gewoon onderwijs te realiseren (Gerdes et al., 2020; Gerdes et al., 2021; Mulholland & O'Connor, 2016). Teamteaching bijvoorbeeld waarbij klasleerkrachten, leerondersteuners en resourceleerkrachten gezamenlijk lesgeven, kan de onderwijspraktijk verrijken en bijdragen aan een positievere attitude van leraren ten aanzien van inclusie (Mulholland & O'Connor, 2016). Daarnaast benadrukken zowel Griffiths et al. (2020) als Mulholland en O'Connor (2016) het belang van een collegiaal samenwerkingsproces op school. Een effectieve samenwerking wordt volgens hen gekenmerkt door het delen van kennis, expertise en verantwoordelijkheid, open communicatie, wederzijds vertrouwen en respect en gezamenlijke besluitvorming.

Dit sluit aan bij het **analytisch raamwerk voor interdisciplinaire samenwerking binnen inclusief onderwijs** van Gerdes et al. (2020) en Gerdes et al. (2021). Enerzijds biedt dit raamwerk handvatten om de essentiële proceskenmerken van de samenwerking tussen professionals, zoals tussen een leraar en een leerondersteuner, systematisch in kaart te brengen. Zo wijzen Gerdes en collega's op het belang van **gedeelde kennis en expertise** over vakgebieden heen, **wederzijds vertrouwen** en het ontwikkelen van een **gezamenlijke identiteit** als essentiële proceskenmerken. Anderzijds leidt de mate waarin deze essentiële proceskenmerken aanwezig zijn, evenals hun onderlinge dynamiek tot drie samenwerkingsvormen, die verschillen in intensiteit: coöperatie, coördinatie en collaboratie. In wat volgt worden zowel de proceskenmerken als deze drie samenwerkingsvormen afzonderlijk toegelicht.

Essentiële proceskenmerken: Wederzijds vertrouwen, gedeelde kennis en gezamenlijke identiteit

Vertrouwen is een belangrijke factor binnen het samenwerkingsproces (Gerdes et al., 2020; Gerdes et al., 2021; Griffiths et al., 2020; Mulholland & O'Connor, 2016). Wanneer de samenwerking wordt gekenmerkt door een intense vorm van wederzijds vertrouwen zijn de partners, in dit geval de leraar en de ondersteuner, ervan overtuigd dat elke partij samenwerkt vanuit een gemeenschappelijk doel en met dezelfde intenties. Elk teamlid houdt zich aan de afspraken waardoor het gedrag voorspelbaar, betrouwbaar en consistent is. Daarnaast heeft elk teamlid positieve verwachtingen en vertrouwen in de competenties van de ander. Dit stelt iedereen in staat om creatief en innovatief te denken en ideeën te delen om het gemeenschappelijke doel te bereiken (Gerdes et al., 2020; Gerdes et al., 2021; Griffiths et al., 2020).

Elk individu binnen een interprofessionele samenwerking beschikt over een persoonlijke denkwereld met bijbehorende kennis en vaardigheden, gevormd door opleiding, socialisatie en expertise (Griffiths et al., 2020). Interactie tussen de teamleden zorgt ervoor dat zij de grenzen van hun eigen expertisegebieden overschrijden en **gedeelde kennis** creëren. Hierdoor blijft hun gezamenlijke kennis niet beperkt tot wat de individuele expertisegebieden gemeen hebben, maar breidt deze uit, wat essentieel is voor een succesvolle samenwerking (Gerdes et al., 2020; Gerdes et al., 2021; Griffiths et al., 2020; Mulholland & O'Connor, 2016). Deze gecombineerde kennis stelt het team niet alleen in staat om complexere problemen aan te pakken (Gerdes et

al., 2020), maar bevordert ook creatief en innovatief denken, wat essentieel is voor de ontwikkeling van nieuwe oplossingen (Griffiths et al., 2020). Bovendien benadrukken Mulholland en O'Connor (2016) dat het delen van kennis binnen de samenwerking de competenties van leraren versterkt en het leerproces van leerlingen bevordert.

Wanneer de leden zich binnen de samenwerking identificeren met het team en elkaar waarderen, ontstaat er een **gezamenlijke identiteit** waarin iedereen gezamenlijk doelen nastreeft en bereid is kennis en middelen te delen (Gerdes et al., 2020; Gerdes et al., 2021). Deze gezamenlijke identiteit wordt gevormd door de interactie tussen teamleden en het gevoel dat zij een gemeenschappelijke samenwerkingspraktijk delen. Dit uit zich in een sterk wij-gevoel. Bovendien versterkt de intensiteit van de samenwerking het gezamenlijke wij-gevoel, wat leidt tot een grotere betrokkenheid bij de samenwerking. Hierdoor is het team in staat om gezamenlijk actie te ondernemen bij taakonduidelijkheden of onzekerheden binnen de omgeving. Daartegenover staat een wij-zij-identiteit, waarbij de leraar en de leerondersteuner elkaar beschouwen als afzonderlijke professionals met verschillende expertisegebieden. Deze professionals worden geassocieerd met verschillende groepen, namelijk de groep van leraren en de groep van ondersteuners (Gerdes et al., 2020; Gerdes et al., 2021). In lijn hiermee benadrukt RyanSheehan (2023) dat een uitgesproken wij-zij-identiteit de teamdynamiek kan verstoren, wat vervolgens de effectiviteit van de samenwerking tussen leraar en leerondersteuner kan belemmeren.

Vormen van samenwerking: coöperatie, coördinatie en collaboratie

Coöperatie, de eerste en minst intensieve vorm van samenwerking, wordt gekenmerkt door instrumentele en incidentele communicatie en samenwerking, met weinig contact en afstemming. Het wederzijds vertrouwen binnen deze samenwerkingsvorm is gebaseerd op betrouwbaarheid. Teamleden vertrouwen erop dat iedereen de gemaakte afspraken nakomt. Hoewel de leraar en de leerondersteuner gezamenlijke doelen nastreven, doen ze dit elk op hun eigen manier. Er vindt wel enige kennisoverdracht plaats, maar er is weinig gedeelde kennis over de expertisegebieden heen. Het onderwijstraject voor de leerling met een verstandelijke beperking blijft bijvoorbeeld de verantwoordelijkheid van de leraar, terwijl het ondersteuningstraject de verantwoordelijkheid van de ondersteuner blijft. Hierdoor ontstaat binnen deze samenwerkingsvorm een duidelijke wij-zij-identiteit (Gerdes et al., 2020; Gerdes et al., 2021).

De tweede samenwerkingsvorm kenmerkt zich door afstemming en **coördinatie**. Hierbij zijn de communicatie en samenwerking frequenter en worden de interventies op elkaar afgestemd. Zowel de leraar als de ondersteuner nemen deel aan officiële overlegmomenten over de leerling in kwestie. Daarnaast hebben de teamleden vertrouwen in elkaars expertise en competenties, waardoor ze hun acties op elkaar afstemmen en gezamenlijk beslissingen nemen. Om deze afstemming mogelijk te maken, delen en vertalen de teamleden vakspecifieke kennis, zodat de ander deze begrijpt. Er is tevens een verschuiving richting de wij-identiteit. De teamleden zien elkaar als partners die met dezelfde intenties aan een gemeenschappelijk doel werken (Gerdes et al., 2020; Gerdes et al., 2021).

De laatste en meest intense samenwerkingsvorm is **collaboratie**. Daarbij vervagen de grenzen van de verschillende expertisedomeinen en streven de teamleden naar een gezamenlijk traject. Kenmerkend is een sterk en persoonlijk wederzijds vertrouwen, waarbij de teamleden erop rekenen dat ze elkaar zullen helpen om de doelen te bereiken en geloven dat ze van elkaar afhankelijk zijn. Het delen van kennis over de grenzen van de afzonderlijke expertisedomeinen heen staat hierbij centraal. Zo wordt de vakspecifieke kennis getransformeerd tot gezamenlijke kennis, waaraan de teamleden tezamen betekenis geven. Door het gezamenlijk nastreven van de doelen, vanuit een sterk vertrouwen en gedeelde kennis ontstaat een sterke wij-identiteit, waarbij alle leden worden beschouwd als leden van dezelfde groep, in plaats van de afzonderlijke groepen waartoe hun expertise behoort (Gerdes et al., 2020; Gerdes et al., 2021).

2.2.2 De rol van attitude en zelfeffectiviteit in het realiseren van inclusie

Onderzoek toont aan dat de **attitude** van de leraar ten opzichte van inclusie evenals diens **zelfeffectiviteit** bepalend zijn voor de mate waarin ze zich willen inzetten voor de realisatie van inclusief onderwijs (Forlin, 2013; Ginevra et al., 2021; Guillemot et al., 2022; Oliveira et al., 2023; Sannen et al., 2021; Savolainen et al., 2011; Van Mieghem et al., 2018; van Steen & Wilson, 2020; Wilson et al., 2019; Yada & Savolainen, 2017). Specifiek benadrukken Guillemot et al. (2022) in hun meta-analyse dat een positieve attitude een cruciale succesfactor is voor de realisatie van inclusief onderwijs binnen reguliere klassen. Bovendien wijzen Savolainen et al. (2011) op een positieve samenhang tussen de zelfeffectiviteit van leerkrachten en hun houding ten opzichte van inclusie.

Attitudes worden volgens Petty et al. (1997) en later ook door Bizer et al. (2006) gedefinieerd als samenvattende evaluaties, gebaseerd op affectieve, cognitieve of gedragsmatige overtuigingen, die variëren op een continuüm van positief tot negatief. Mensen ontwikkelen attitudes ten opzichte van diverse objecten, zoals zichzelf, andere personen, tastbare objecten, ideeën, onderwerpen, problemen of vraagstukken. Hoe vaker een persoon een attitude uitdrukt, hoe toegankelijker deze attitude wordt in het geheugen. Dit houdt in dat de attitude sneller kan worden opgeroepen en gebruikt bij toekomstige oordelen of beslissingen.

Attitudes worden vaak automatisch geactiveerd bij confrontatie met een attitudeobject. Met andere woorden, wanneer een leraar en een leerondersteuner in contact komen met elkaar en met een leerling met een verstandelijke beperking, wordt dit onbewust gekoppeld aan eerdere ervaringen, wat automatisch een specifieke attitude oproept. Hoe vaker deze koppeling tussen object en attitude plaatsvindt, hoe makkelijker de attitude wordt opgewekt en hoe extremer deze kan worden. Zo kan een positieve attitude met de tijd steeds positiever worden en een negatieve attitude steeds negatiever. Hoewel attitudes over het algemeen vrij stabiel zijn, kunnen ze doorheen de tijd veranderen door nieuwe informatie, persoonlijke ervaringen of bewuste reflecties (Bizer et al., 2006; Petty et al., 1997).

Verschillende studies tonen aan dat de attitude van de leraar ten opzichte van inclusie afhangt van het type beperking van de leerling (Guillemot et al., 2022; Oliveira et al., 2023). In lijn hiermee tonen Ginevra et al. (2021) aan dat leraren doorgaans minder positief staan tegenover de schoolprestaties en sociale acceptatie van leerlingen met een verstandelijke beperking dan tegenover die van leerlingen met bijvoorbeeld een zintuiglijke beperking. Daarnaast wijzen verschillende studies op een positieve samenhang tussen de attitude van de leraar en de realisatie van inclusieve onderwijspraktijken (Ginevra et al., 2021; Wilson et al., 2019).

Vervolgens verwijst **zelfeffectiviteit**, zoals gedefinieerd door Bandura (1995) en verder uitgewerkt door Zimmerman (2000), naar de persoonlijke inschatting van het eigen vermogen om specifieke taken of handelingen succesvol uit te voeren binnen een bepaalde context. Op basis van deze inschatting stelt een individu bepaald gedrag. Zelfeffectiviteit wordt gevormd door persoonlijke ervaringen, overeenstemming met referentiefiguren, verbale overtuigingen van personen uit de omgeving en fysiologische reacties zoals emoties. Mensen met een hoge zelfeffectiviteit zijn eerder geneigd om uitdagendere taken op zich te nemen, meer inspanning te leveren, door te zetten en minder angst en stress te ervaren.

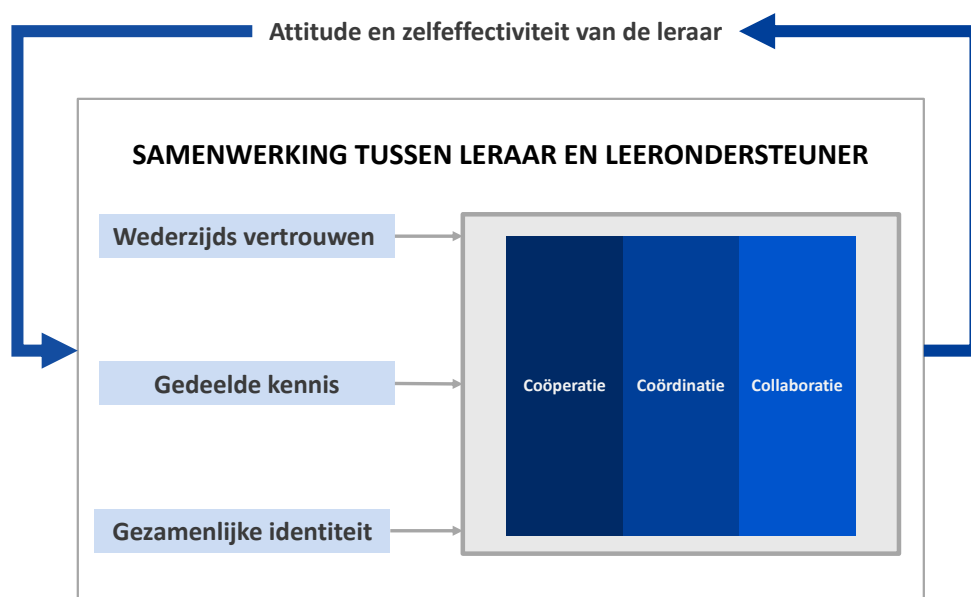
Zelfeffectiviteit, die in deze studie wordt opgevat als het geloof van leraren in hun eigen kennis, vaardigheden en capaciteiten om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van leerlingen met een beperking, geldt als een belangrijke voorspeller van het succes van inclusief onderwijs en de mate waarin leraren inclusieve leerstrategieën en didactiek toepassen (Forlin, 2013; Wilson et al., 2019). Net als bij attitudes wordt ook de zelfeffectiviteit van leraren beïnvloed door het type beperking van de leerling. Leraren voelen zich doorgaans competent bij het ondersteunen van leerlingen met mildere onderwijsbehoeften, zoals leerstoornissen, terwijl ze een lagere mate van zelfeffectiviteit ervaren bij het lesgeven aan leerlingen met intensievere noden, zoals een verstandelijke beperking of gedragsproblemen (Oliveira et al., 2023).

2.3 De dynamiek binnen de samenwerking en haar impact op leraren: Naar een geïntegreerd conceptueel kader

De samenwerking tussen een leraar en een leerondersteuner is gericht op het realiseren van kwaliteitsvol inclusief onderwijs voor leerlingen met een verstandelijke beperking (Gerdes et al., 2020; Gerdes et al., 2021; Mulholland & O'Connor, 2016). Volgens het analytisch raamwerk voor interdisciplinaire samenwerking binnen inclusief onderwijs wordt deze samenwerking gekenmerkt door drie essentiële proceskenmerken: wederzijds vertrouwen, gedeelde kennis en gezamenlijke identiteit. De onderlinge dynamiek tussen deze kenmerken bepaalt de intensiteit en aard van de samenwerking. Binnen dit raamwerk worden drie samenwerkingstypologieën onderscheiden, die bovendien oplopen in intensiteit: coöperatie, coördinatie en collaboratie.

Leraren beschikken bij aanvang van de samenwerking over een eigen, persoonlijke attitude ten aanzien van de inclusie van leerlingen met een verstandelijke beperking in het gewoon basisonderwijs, evenals een bepaalde mate van zelfeffectiviteit om voor deze doelgroep binnen hun klascontext een passend onderwijsaanbod te realiseren (Oliveira et al., 2023). Echter speelt de manier waarop leraren en ondersteuners samenwerken eveneens een rol in de ontwikkeling van een positieve attitude ten aanzien van inclusief onderwijs (Sannen et al., 2019). Onderzoek suggereert bovendien dat de samenwerking met een leerondersteuner niet alleen kan leiden tot een positievere attitude van de leraar, maar dat leraren dankzij deze samenwerking ook een hogere mate van zelfeffectiviteit kunnen ervaren om met deze doelgroep aan de slag te gaan (Oliveira et al., 2023; Ozokcu, 2018).

Samenvattend heeft deze studie tot doel om de dynamiek binnen diverse samenwerkingen tussen leraren en leerondersteuners in kaart te brengen, door de essentiële proceskenmerken: wederzijds vertrouwen, gedeelde kennis en gezamenlijke identiteit, te belichten. Op basis hiervan wordt beoogd om samenwerkingen te categoriseren volgens samenwerkingstypologieën die van elkaar verschillen in intensiteit. Daarnaast richt de studie zich op het beschrijven van de attitude en zelfeffectiviteit van de leraar, met bijzondere aandacht voor de impact die de samenwerking kan hebben op de positieve ontwikkeling van beide. Een visuele voorstelling van dit geïntegreerd conceptueel kader wordt weergegeven in figuur 1.



Figuur 1 De dynamiek binnen de samenwerking en haar impact op leraren: Naar een geïntegreerd conceptueel kader - een visuele voorstelling

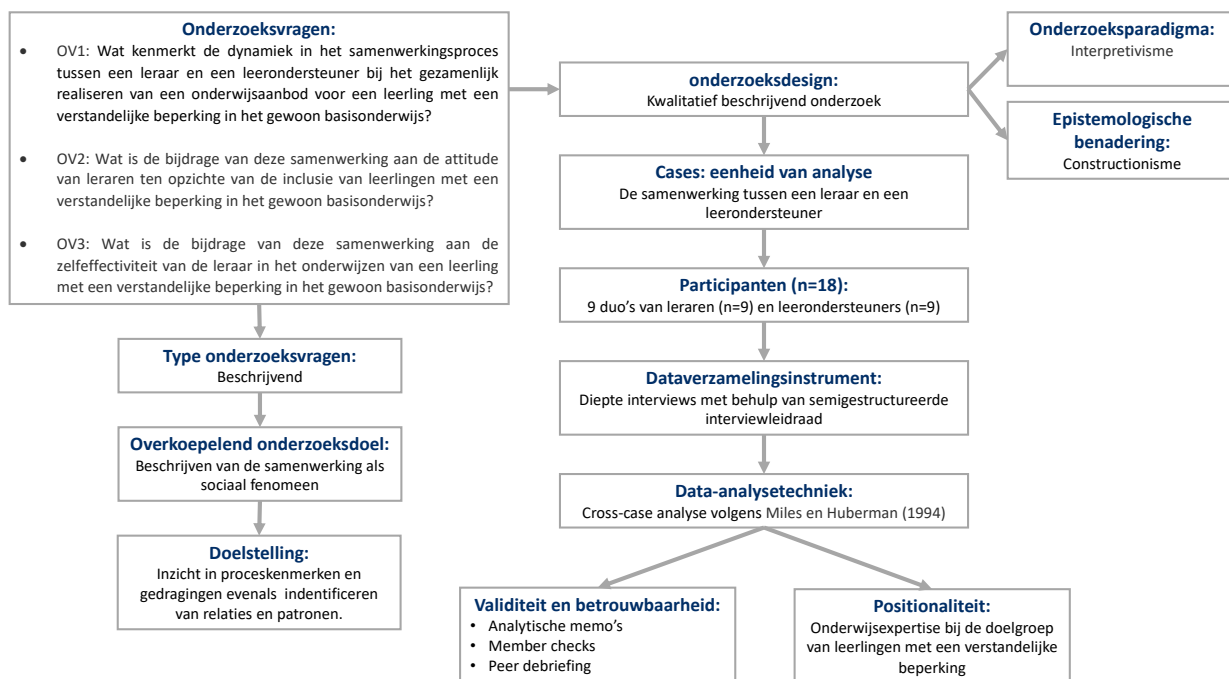
3 Methodologie

3.1 Onderzoeksdesign

De vooropgestelde onderzoeksvragen vereisen een **kwalitatief onderzoeksdesign met een beschrijvend karakter**. Dit onderzoeksdesign is volgens Blaikie (2010) uitermate geschikt om een sociaal fenomeen met specifieke kenmerken, processen en gedragingen diepgaand in kaart te brengen. In lijn met zijn omschrijving van het interpretivisme paradigma gaat deze studie uit van de idee dat de sociale werkelijkheid ontstaat door interactie met de omgeving. Door herhaaldelijk te onderzoeken hoe specifieke actoren betekenis geven aan hun ervaringen en handelingen in concrete situaties, worden sociale patronen geleidelijk zichtbaar (Blaikie, 2010). Dit sluit naadloos aan bij het doel van dit onderzoek, dat diepgaand inzicht beoogt in de proceskenmerken die de samenwerking tussen een leraar en een leerondersteuner beïnvloeden, evenals de attitude en zelfeffectiviteit van de leraar en de onderlinge relatie tussen deze elementen. Bovendien worden patronen over verschillende samenwerkingen heen geïdentificeerd, wat bijdraagt aan een beter begrip van de dynamiek tussen deze proceskenmerken.

Om tegemoet te komen aan het onderzoeksdoel vormt de samenwerking tussen de leraar en de leerondersteuner als proces de eenheid van analyse en worden meerdere cases onderzocht, zoals aanbevolen door Miles en Huberman (1994) en Miles et al. (2014). In totaal betreft het de analyse van negen samenwerkingscases waarbij zowel de leraar als de leerondersteuner afzonderlijk deelnemen aan een diepte-interview (Cohen et al., 2018; Patton, 2015). Deze ruwe data wordt geanalyseerd aan de hand van een cross-case analyse zoals beschreven door Miles en Huberman (1994). Deze analysetechniek maakt het mogelijk om elke samenwerking afzonderlijk te verkennen alsook relaties en patronen te identificeren over de verschillende cases heen.

De data-analyse baseert zich op een wisselwerking tussen een inductieve en een deductieve benadering. Zo beïnvloedt het theoretisch kader de formulering van de onderzoeksvragen en de interviewleidraad (Kallio et al., 2016) en is het richtinggevend tijdens de analysefase. Dit sluit aan bij het constructionisme, zoals beschreven door Blaikie (2010) en Patton (2015), een epistemologische benadering die erkent dat sociaalwetenschappelijke kennis altijd beïnvloed wordt door de interpretatie en de achtergrondkennis van de onderzoeker, zoals concepten, theorieën en eerdere ervaringen. Om ten slotte de betrouwbaarheid en validiteit te waarborgen, wordt er aandacht besteed aan de positionaliteit van de onderzoeker en maakt deze studie gebruik van systematische memo's, member checks en peer debriefing. Figuur 2 biedt een overzicht van het onderzoeksdesign, waarvan de belangrijkste onderdelen in de volgende paragrafen worden toegelicht.



Figuur 2 Visuele voorstelling van het onderzoeksdesign

3.2 Respondenten

3.2.1 Respondenten

Binnen deze studie worden duo's van leraren en leerondersteuners geselecteerd op basis van **purposive sampling**, zoals beschreven door Cohen et al. (2018) en Patton (2015). In totaal worden 128 basisscholen, 30 leersteuncentra en 20 schoolgemeenschappen gecontacteerd met een oproep via e-mail. Daarnaast wordt de oproep verspreid via sociale mediakanalen zoals Facebook en LinkedIn. Geïnteresseerde duo's ontvangen via een digitaal Qualtrics-formulier achtergrondinformatie over het doel en verloop van de studie, evenals over de dataverzameling, -verwerking en -opslag. Dit formulier bevat ook een digitaal informed consent (Bijlage 1). Geïnteresseerden geven digitaal toestemming door het vakje aan te vinken met de tekst: *"Ik heb bovenstaande informatie gelezen en begrepen en heb antwoord gekregen op al mijn vragen betreffende deze studie. Ik stem toe om deel te nemen"*. Nadat ze toestemming geven wordt hen gevraagd enkele achtergrond gegevens achter te laten. Deze worden weergegeven in Tabel 1. Aansluitend worden geïnteresseerden persoonlijk gecontacteerd om een moment voor het interview in te plannen.

Uiteindelijk worden de negen duo's die zich als eerste inschrijven weerhouden voor deelname. Door het gekozen aantal cases beantwoordt dit onderzoek zowel aan de behoefte aan variatie en rijkheid als aan de vereiste diepgang, met een minimum van vijf en een maximum van tien cases zoals aanbevolen door Miles en Huberman (1994) en Miles et al. (2014). Bij aanvang van het interview ontvangen alle respondenten opnieuw een informed consent (Bijlage 2) waarin staat dat de verzamelde gegevens alleen voor onderzoeksdoeleinden worden gebruikt en dat alle uitspraken van de respondenten in de eindrapportage geanonimiseerd worden (Patton, 2015). Door dit document in te vullen en te ondertekenen geven zij schriftelijk toestemming voor hun deelname en het maken van een audio-opname van het interview.

Tabel 1 Achtergrondgegevens van respondenten verzameld via Qualtrics-formulier

Verzamelde gegevens in het Qualtrics-formulier

- Naam en voornaam
- Rol binnen de samenwerking: leraar of leerondersteuner
- School of leersteuncentrum waar de persoon werkzaam is
- Onderwijsniveau: kleuter of lager
- E-mailadres
- Keuze voor fysiek of online interview
- Voorkeursmomenten (voormiddag, namiddag of avond) en beschikbare dagen in februari

3.3 Beschrijving van de cases

Dit onderzoek bevraagt negen duo's, wat resulteert in een totaal van 18 vrouwelijke respondenten die elk afzonderlijk worden geïnterviewd. Tabel 2, 3 en 4 geven per case achtergrondinformatie weer, gepresenteerd in willekeurige volgorde. Dit is tevens de enige plaats waar cases afzonderlijk worden besproken. De daaropvolgende resultatenrubrieken verwijzen uitsluitend naar drie samenwerkingstypologieën. Beschrijvingen en citaten illustreren daar de kenmerken van elke typologie, zonder onderscheid te maken tussen individuele cases of respondenten. Op die manier blijft in het resultatenluik de anonimiteit van de respondenten binnen de verschillende samenwerkingen gewaarborgd. Aangezien de respondenten hun percepties, gevoelens en ervaringen binnen de samenwerking in vertrouwen hebben gedeeld is het immers noodzakelijk dat zij niet kunnen achterhalen wat hun teamgenoot heeft gerapporteerd.

Tabel 2 Beschrijving van de cases A-C

Casekenmerk	Case A: 1 ^e leerjaar	Case B: 1 ^e kleuterklas	Case C: 1 ^e leerjaar
Leraar			
Onderwijservaring	35 jaar	25 jaar	24 jaar
Ervaring met leerlingen met verstandelijke beperking	• Leerlingen met een lichte ontwikkelingsachterstand en ernstige ontwikkelingsachterstand in de klas gehad	• Leerlingen met een verstandelijke beperking in de klas gehad • Ervaring in het buitengewoon onderwijs • Leerling zit voor het tweede jaar in de klas	• Nee
Leerondersteuner			
Ondersteuningservaring	2 jaar	3 jaar	2 jaar
Expertise/achtergrond	• Werkte met volwassenen met een verstandelijke beperking en in de psychiatrische zorg • Gaf de leerling vorig schooljaar ook ondersteuning	• 40 jaar onderwijservaring • Ervaring als klasleerkracht, taakleerkracht en zorgcoördinator • Gaf de leerling vorig schooljaar ook ondersteuning	• 9 jaar ervaring in de bijzondere jeugdzorg, ook met kinderen met een verstandelijke beperking.
Leerling			
Traject	IAC-traject	IAC-traject	IAC-traject
Kalenderleeftijd	6 jaar	5 jaar	7 jaar
Kenmerken van de verstandelijke beperking	• IQ 56 • Beperkte cognitieve vaardigheden • Beperkte communicatie en sociale participatie • Jonge sociaal-emotionele leeftijd	• Beperkte communicatie en sociale participatie • Cognitieve leeftijd 18 maanden • Kan lezen en cijfers herkennen • Niet zindelijk	• IQ 66 • Sterke sociale en probleemoplossende vaardigheden • Eerder zwakke verbale communicatie • Vertraagde ontwikkeling
Bijkomende informatie	Motorische achterstand en autisme	Autisme	Anderstalige nieuwkomer
Samenwerking			
Start samenwerking	September 2024	September 2024	Oktober 2024
Frequentie	3 uur per week	5 uur per week	5 uur per week

Tabel 3 Beschrijving van de cases D-F

Casekenmerk	Case D: Oudste kleuters	Case E: 2 ^e leerjaar	Case F: 2 ^e kleuterklas	
Leraar				
Onderwijservaring	2 jaar	5 jaar	4 jaar	
Ervaring met leerlingen met verstandelijke beperking	Leerling met vermoeden van een verstandelijke beperking	Leerlingen met vermoeden van een verstandelijke beperking, maar nooit eerder ondersteuning	- Leerlingen met vermoeden van een verstandelijke beperking, maar nooit eerder ondersteuning - Stage-ervaring in het buitengewoon onderwijs	
Leerondersteuner				
Ondersteuningservaring	2 jaar	8 jaar	Sinds december 2024	
Expertise/achtergrond	1 jaar onderwijservaring als zorgleerkracht	29 jaar onderwijservaring in buitengewoon onderwijs voor leerlingen met ernstige emotionele en gedragsstoornissen	Opvoeder bij volwassenen met een verstandelijke beperking	
Leerling				
Traject	IAC-traject	IAC-traject	IAC-traject	GC-traject
Kalenderleeftijd	4 jaar	7 jaar	5 jaar	5 jaar
Kenmerken van de verstandelijke beperking	- Cognitieve leeftijd van 18-19 maanden - Beperkte cognitieve vaardigheden - Beperkte communicatie, volledig non-verbaal - Beperkte sociale participatie - Beperkt adaptief gedrag	- IQ < 70 - Zwakke communicatie: onduidelijk of dit enkel door een verstandelijke beperking komt - Ontwikkelingsachterstand	- IQ < 70 - Beperkte communicatie, volledig non-verbaal - Beperkte cognitieve vaardigheden	- IQ > 70 - Ontwikkelingsachterstand
Bijkomende informatie	De leerling gaat 2 dagen per week naar het revalidatiecentrum	Anderstalige nieuwkomer	Vermoeden van autisme	Moeilijke thuissituatie
Samenwerking				
Start samenwerking	September 2024	November 2024	Februari 2025	
Frequentie	4 uur per week	3-4 uur per week	7 uur per week	

Tabel 4 Beschrijving van de cases G-I

Casekenmerk	Case G: 1 ^e leerjaar	Case H: 3 ^e kleuterklas		Case I: 1 ^e leerjaar
Leraar				
Onderwijservaring	14 jaar, eerste keer in het eerste leerjaar	21 jaar		15 jaar
Ervaring met leerlingen met verstandelijke beperking	Nee	Leerling zit voor het tweede jaar in de klas		Nee
Leerondersteuner				
Ondersteuningservaring	Sinds oktober 2024	2 jaar		2 jaar
Expertise/achtergrond	16 jaar ervaring als leertrajectbegeleider in Volwassenonderwijs	17 jaar onderwijservaring als kleuteronderwijzer 1 jaar ervaring als zorgcoördinator		40 jaar onderwijservaring - Ervaring als klasleerkracht, taakleerkracht en zorgcoördinator - Gaf de leerling vorig schooljaar ook ondersteuning
Leerling				
Traject	IAC-traject	IAC-traject	GC-traject	IAC-traject
Kalenderleeftijd	6 jaar	6 jaar	6 jaar	7 jaar
Kenmerken van de verstandelijke beperking	- Beperkte cognitieve vaardigheden - Beperkte communicatie en sociale participatie - Volledig individueel aanbod	- Beperkte communicatie, bijna volledig non-verbaal - Beperkte cognitieve vaardigheden	- Vermoeden van een verstandelijke beperking - Beperkte communicatie en sociale participatie	- Beperkte communicatie (vooral op school naar volwassenen) en sociale participatie - Cognitieve leerachterstand
Bijkomende informatie	/	Ouders aanvaarden de diagnose niet	Leerling heeft een GC-verslag type 3: emotionele- en gedragsstoornissen	De leerling heeft selectief mutisme en een diagnose autisme (ASS) maar vertoont weinig ASS-kenmerken
Samenwerking				
Start samenwerking	Januari 2025	September 2024		September 2024
Frequentie	2-4 uur per week	7 uur per week		5 uur per week

3.4 Dataverzameling

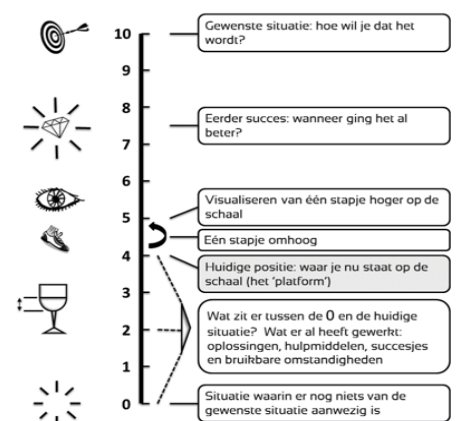
3.4.1 Diepte-interview met behulp van een semigestructureerde interviewleidraad

In deze studie wordt het **diepte-interview**, zoals beschreven door Cohen et al. (2018) en Patton (2015) ingezet als dataverzamelingstechniek. Concreet wordt zowel de leraar als de leerondersteuner afzonderlijk één uur geïnterviewd om het perspectief van beide professionals op de samenwerking te capteren. De participanten kiezen tussen een fysiek of een online interview via Microsoft Teams. Het online interview verloopt synchroon en in realtime. Het gaat om een face-to-face video-interview, wat de spontane interactie tussen de interviewer en de geïnterviewde bevordert. Dankzij webcam- en audiocommunicatie blijven gezichtsuitdrukkingen, stemintonatie en gebaren waarneembaar waardoor de dynamiek van een persoonlijk interview grotendeels behouden blijft. Het is echter belangrijk om reflexief te zijn over mogelijke bias in deze signalen en onduidelijkheden af te toetsen (Cohen et al., 2018; James & Busher, 2012).

In totaal kiezen 17 respondenten voor een online interview via Microsoft Teams en één respondent voor een fysiek interview. De interviews vinden plaats tussen 18 februari en 9 maart 2025 en duren tussen de 45 minuten en één uur. Van elk interview wordt een audio-opname gemaakt, die nadien woordelijk wordt getranscribeerd. Belangrijke non-verbale reacties, zoals **lacht** of **maakt aanhalingstekens met de vingers**, worden eveneens genoteerd. Alle persoonlijke informatie wordt consistent geanonimiseerd in de transcripties: de naam van de leraar wordt vervangen door X, die van de leerondersteuner door Y, de naam van de leerling door A, en die van een eventuele tweede leerling door B. De naam van de school, het leersteuncentrum en andere informatie die herleidbaar is tot de respondent worden vervangen door GEANONIMISEERD.

Om systematiek in de dataverzameling te waarborgen maakt de studie gebruik van **twee semigestructureerde interviewleidraden** (Bijlage 3): één voor de leraren en één voor de leerondersteuners. De vragen uit deze leidraden zijn gebaseerd op het theoretisch kader en bieden een combinatie van structuur en flexibiliteit. Zo zorgen de vooraf geformuleerde kernvragen voor systematiek in de dataverzameling terwijl de verdiepende vragen respondenten aanmoedigen om concrete voorbeelden te geven, dieper in te gaan op hun ervaringen en ruimte laat voor onverwachte informatie (Cohen et al., 2018; Kallio et al., 2016; Patton, 2015).

De interviewleidraden maken tevens gebruik van enkele schaalvragen volgens Visser (2012), die tijdens het interview visueel worden ondersteund door Figuur 3. Op basis daarvan beoordelen respondenten de situatie op een schaal van 0 tot 10, waarbij 10 staat voor de realisatie van de gewenste samenwerking en 0 aangeeft dat de samenwerking afwezig is of als onwenselijk wordt ervaren. De stappen daartussen worden kort omschreven, wat houvast biedt aan de respondent. Zo'n schaalvraag is eenvoudig in gebruik en helpt respondenten te verwoorden hoe doeltreffend zij de samenwerking ervaren, welke evolutie de samenwerking reeds heeft doorgemaakt en hoe deze in de toekomst nog kan groeien (Visser, 2012).



Figuur 3 Schaalvragen volgens Visser (2012)

De interviewleidraden zijn opgesteld aan de hand van de **vijf fasen**, gepresenteerd in Tabel 5. Deze opeenvolgende fasen waarborgen de constructvaliditeit van de leidraden en de betrouwbaarheid van de dataverzameling (Kallio et al., 2016). Hoewel de interviewleidraden worden geoptimaliseerd in fase 5, is de verzamelde data tijdens de pilootstudie kwalitatief genoeg om mee te nemen in de vervolgstappen van deze studie.

Tabel 5 Vijf fasen voor de ontwikkeling van een interviewleidraad volgens Kallio et al. (2016)

Vijf fasen voor de ontwikkeling van een interviewleidraad	Beschrijving
<i>Fase 1. Identificatie van de randvoorwaarden</i>	De semigestructureerde interviewleidraad is geschikt om systematisch de perceptie van respondenten te verkennen over vooraf afgebakende onderzoeksvragen en concepten.
<i>Fase 2. Theoretische achtergrond</i>	De interviewleidraad is ontwikkeld op basis van het theoretisch kader. De vragen beogen een diepgaande beschrijving van de kernconcepten en hun onderlinge dynamiek.
<i>Fase 3. Uitwerken van een voorlopige interviewleidraad</i>	Een eerste versie van de interviewleidraad wordt opgesteld met het oog op diepgaande, spontane en persoonlijke antwoorden. Daarom zijn zowel de kern- als vervolgvragen: • Open • Niet sturend • Duidelijk geformuleerd • Enkelvoudig (één thema per vraag)
<i>Fase 4. Pilotstudie van de interviewleidraad</i>	Om de kwaliteit van het dataverzamelingsinstrument na te gaan, gebeuren er twee veldtesten , één bij een leraar en één bij een leerondersteuner. Deze pilotstudie levert feedback over duidelijkheid, relevantie, volgorde en vorm van de vragen evenals de interviewtijd.
<i>Fase 5. Optimalisatie van de finale interviewleidraad</i>	Op basis van feedback uit de pilotstudie wordt de interviewleidraad geoptimaliseerd. De finale interviewleidraad wordt weergegeven in Bijlage 3.

3.5 Data-analyse

3.5.1 Cross-case analyse

Dit onderzoek past **Cross-case analyse** volgens Miles en Huberman (1994) en Miles et al. (2014) toe, met behulp van *NVivo 14 software (versie 14.24.3)*. Deze cross-case analyse start met een afzonderlijk within-case analyse van elke unieke samenwerkingscase en gaat daarna over in de cross-case analyse waarin de verschillende cases systematisch met elkaar worden vergeleken. Voorafgaand aan de **within-case analyse (WCA)** wordt een startcodeboek opgesteld met de kernconcepten uit het theoretisch kader omdat deze rechtstreeks aansluiten bij het onderzoeksdoel, de onderzoeksvragen en de interviewleidraad. Deze startlijst ligt vast vóór de analyse, maar wordt tijdens de WCA verder uitgebreid: eerst met beschrijvende codes, vervolgens met interpretatieve codes en ten slotte met theoretische (patroon)-codes die bij de opeenvolgende fasen van de WCA horen. Hierdoor bezit deze studie zowel kenmerken van een inductieve- als een deductieve onderzoeksaanpak (Miles et al., 2014).

Allereerst wordt tijdens de **beschrijvende fase in vivo** gecodeerd. Uit de ruwe data worden fragmenten uitgelicht die in de eigen woorden van de respondent een bepaald concept omschrijven. Elke code unit is een betekenisvolle tekstpassage waarvoor een segmentatie op basis van inhoud, ongeacht de lengte van de tekstfragmenten wordt gehanteerd (Tesch, 1990). Deze units krijgen een codelabel dat zo dicht mogelijk aansluit bij de originele formuleringen van de respondent, zoals bijvoorbeeld “*in het begin dacht ik: oei, wat nu*” of “*ik geloof dat buitengewoon onderwijs beter zou zijn*”. Dit verhoogt de inhoudsvaliditeit (Miles & Huberman, 1994).

In de **interpretatieve fase** worden de in vivo-codes vervolgens geabstraheerd naar een hoger niveau. Daarbij worden proceskenmerken gecategoriseerd als eerder hoog of eerder laag. Bij de thema's attitude en zelfeffectiviteit wordt telkens gewerkt met drie subcodes: positieve, gematigde en negatieve attitude/zelfeffectiviteit, wat toelaat om de nuances zichtbaar te maken. Tot slot vindt de **theoretische fase** plaats. Hierin worden de codes gekoppeld aan theoretische inzichten met behulp van zogenaamde patrooncodes. Deze analyse suggereert dat het interview ook een bijkomend concept bevreemdt, namelijk afstemming. Dit concept blijkt eerder op zichzelf staand dan geïntegreerd deel uit te maken van andere proceskenmerken binnen de samenwerking. Hierdoor wordt afstemming als een vierde essentieel kernproces meegenomen in de cross-case analyse en het resultatenluik.

Volgend op de WCA wordt een **cross-case analyse (CCA)** uitgevoerd om patronen overheen de cases te verkennen (Miles et al., 2014; Miles & Huberman, 1994). Eerst worden meerdere matrix-codingqueries uitgevoerd waarin de proceskenmerken onderling worden vergeleken. Daarna worden de attitude en zelfeffectiviteit van de leraar gekruist met die proceskenmerken om aanvullende verbanden op te sporen. Tot slot wordt een matrix-codingquery uitgevoerd waarin de verschillende cases en de proceskenmerken tegenover elkaar worden afgezet. Deze matrix wordt vergeleken met een automatisch gegenereerde clusteranalyse binnen NVivo om drie casetypologieën in de data op te sporen. De clusteranalyse groepeerde cases op basis van de mate waarin zij dezelfde codes delen. Met andere woorden, hoe meer overlappende coderingen, hoe dichter de cases bij elkaar in de clusterboom komen te liggen. Deze clusterboom wordt weergegeven in Figuur 4. Om de anonimiteit van de respondenten te waarborgen correspondeert het casenummer in deze figuur niet met de caseletters uit de beschrijving in Tabel 2, 3 en 4.

3.5.2 Gebruik van analytische memo's voor validiteit, betrouwbaarheid en replicerbaarheid

Analytische memo's bieden de nodige systematiek tijdens deze Cross-case analyse (Miles et al., 2014; Miles & Huberman, 1994). Voor elke respondent wordt een **conceptuele clustermatrix** opgesteld waarin de inhoud van de interviewdata wordt gelinkt aan de onderzoeksvragen. In de cellen worden codelabels, interviewfragmenten, samenvattingen van langere fragmenten en persoonlijke reflecties van mij als onderzoeker opgenomen. Dit laatste omvat persoonlijke bedenkingen, aandachtspunten voor vervolganalyses en notities over wijzigingen of samenvoegingen van codelabels. Na elke afzonderlijke WCA wordt een bijgewerkte versie van het codeboek opgeslagen. Zo wordt de codeboekontwikkeling zorgvuldig gedocumenteerd en blijft latere reconstructie mogelijk. Een voorbeeld van een ingevulde memo is opgenomen in Bijlage 5. Voor het toevoegen van dit voorbeeld is toestemming verkregen via het *Addendum – Geïnformeerde toestemming: Toestemmingsformulier opname van systematische memo in het onderzoeksrapport van de masterproef*, weergegeven in Bijlage 6.

De meerwaarde van deze memo's is meervoudig. Het zorgvuldig vastleggen van afzonderlijke respondentenmemo's evenals de documentatie van de codeboekontwikkeling met bijbehorende definities versterkt zowel de constructvaliditeit als de betrouwbaarheid en vergroot zowel de transparantie als de replicerbaarheid van het onderzoek. Daarnaast vindt op basis van deze memo's een eenmalige **member check** plaats bij elke respondent om de bevindingen en interpretaties af te toetsen. Dit zorgt voor descriptieve triangulatie en bevordert zowel beschrijvende validiteit als indruksvaliditeit (Leech & Onwuegbuzie, 2007; Newton & Shaw, 2014; Patton, 2015). Bovendien vindt een **peer debriefingsessie** plaats met een collega-masterstudent om de analyses en interpretaties te bespreken en mogelijke bias in de analysefase te identificeren (Leech & Onwuegbuzie, 2007; Patton, 2015). Tot slot worden alle memo's als **audit trail** ingediend, zodat een externe lezer het volledige analyse- en beslissingsproces stap voor stap kan volgen (Patton, 2015).

3.5.3 Positionaliteit en reflexiviteit

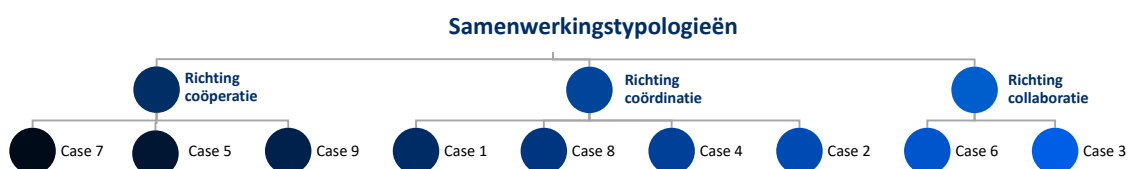
Binnen deze studie is het belangrijk om mijn eigen **positionaliteit** als onderzoeker te erkennen, aangezien deze invloed heeft gehad op het gehele onderzoeksproces, inclusief dataverzameling, analysefase en interpretatie van de resultaten. (Berger, 2015; Macbeth, 2001). Zo heb ik affiniteit met de doelgroep doordat ik klastitularis ben in het buitengewoon onderwijs waar ik lesgeef aan kleuters met een verstandelijke beperking. Mijn positionaliteit draagt bij aan een gemeenschappelijke taal en het vermogen om een vertrouwelijke relatie op te bouwen met de individuele respondenten. Als gevolg hiervan merk ik dat respondenten sneller geneigd zijn eerlijk te antwoorden en hun bezorgdheden openlijk te bespreken, mogelijk omdat ik bekend ben met het schoolse functioneren van de doelgroep.

Hoewel mijn achtergrond waardevolle inzichten biedt in de complexiteit van een passend onderwijsaanbod voor deze doelgroep alsook in de bijbehorende samenwerking, kan dit leiden tot bias bij de analyse en interpretatie van de resultaten. Door in elke onderzoeksfase mijn **reflexiviteit** te bewaken en stil te staan bij mijn eigen positionaliteit en de mogelijke invloed daarvan blijf ik me bewust van potentiële bias. Bovendien streef ik naar een objectieve onderzoekshouding door systematische reflectie toe te passen en transparant te communiceren over de verschillende onderzoeksfasen (Macbeth, 2001; Patton, 2015).

4 Resultaten

De volgende secties presenteren de onderzoeksresultaten van deze studie. Het resultatenluik volgt de logica van de drie onderzoeksvragen. Eerst worden de processen beschreven die de dynamiek binnen samenwerkingen bepalen (**OV1**). De bevindingen worden gepresenteerd in drie samenwerkingstypologieën, weergegeven in figuur 4. Zowel de kleurschakering als de positie van elke case illustreren de mate waarin cases op elkaar lijken. Met andere woorden, hoe sterker de gelijkenissen tussen twee cases, des te meer hun kleurschakeringen op elkaar lijken en des te kleiner de afstand tussen beide in de figuur. Deze relatie geldt zowel voor de vergelijking van cases binnen één typologie als tussen verschillende typologieën. Deze weergave waarborgt bovendien de anonimiteit van de respondenten omdat uitspraken aan een typologie worden gekoppeld in plaats van aan een individuele case. Dit voorkomt dat respondenten kunnen achterhalen wat hun teamgenoot heeft verteld.

Vervolgens wordt de invloed van de samenwerking op de attitude van leraren ten aanzien van de inclusie van leerlingen met een verstandelijke beperking besproken (**OV2**). Ten slotte behandelt dit hoofdstuk de impact van de samenwerking op de zelfeffectiviteit van leraren bij de realisatie van een passend onderwijsaanbod voor deze doelgroep (**OV3**). Waar relevant worden de resultaten toegelicht met behulp van illustratieve citaten uit de data om een genuanceerd beeld te schetsen.



Figuur 4 Clusterboom: Samenwerkingstypologieën

4.1 De dynamiek tussen samenwerkingsprocessen als bepalende component van het type samenwerking

4.1.1 Richting coöperatie

De samenwerkingstypologie die neigt in de richting van coöperatie omvat drie cases met **lage tot matige afstemming, redelijke kennisdeling, matig onderling vertrouwen en weinig gezamenlijke identiteit**. Respondenten geven aan dat ze zoekende zijn naar een goede rolverdeling binnen de samenwerking waarbij het vaak onduidelijk is wat ze nu exact van de ander mogen verwachten. Daarnaast rapporteren ze een gebrek aan communicatie of een noodzaak om beter af te stemmen, afspraken te maken en taken te verdelen. Sommige respondenten binnen deze samenwerkingstypologie wijzen bovendien op tijdsgebrek als belemmerende factor.

” Ik weet niet of ik dat ook mag verwachten van haar dat ze zij bijvoorbeeld die dingen maakt of dat ik dat moet maken, dus dat maakt het nu zo'n beetje lastig, want ik denk misschien dat ik dat allemaal moet maken terwijl dat misschien gewoon niet de bedoeling is dat ze zij dat maakt ofzo dat loopt nu een beetje stroef denk ik maar dat is misschien meer van mijn kant omdat ik misschien gewoon niet zo goed weet wat te verwachten. (Leraar)

Respondenten ondervinden niet alleen organisatorische belemmeringen maar merken ook op dat de ander weinig tijd vrijmaakt voor overleg. Daarnaast wordt opgemerkt dat het initiatief tot overleg meestal van één kant komt. Wanneer er overleg plaatsvindt, blijft dit vaak beperkt tot louter informatie-uitwisseling, met weinig aandacht voor het gezamenlijk afstemmen van de aanpak en het onderwijsaanbod voor de leerling. Als er toch sprake is van enige afstemming, beperkt die zich doorgaans tot een afgelijnd individueel takenpakket, zoals het aanpassen van werkboeken en toetsen of het voorzien van aangepast materiaal. Eén respondent merkt eveneens op dat zij liever al vóór de start van het schooljaar met de leerondersteuner had samengezeten, zodat ze elkaar eerder konden leren kennen, informatie konden uitwisselen en een gezamenlijke aanpak vastleggen.

Deze samenwerkingstypologie kenmerkt zich door een **degelijke mate van kennisdeling**. Zo geven leraren bijvoorbeeld aan dat ze veel leren van de leerondersteuner. Ze vertellen over concrete tips die ze ontvangen rond aangepast materiaal, zoals concrete verwijzers en één-taakdozen, maar ook over klasinrichting, visualisaties en over welke verwachtingen de leraar mag hebben ten aanzien van de leerling met een IAC. Daarnaast geeft ook een leerondersteuner aan dat ze van de leraar leerde dat de leerling nood heeft aan duidelijke grenzen en dat ze mag doorzetten wanneer de leerling weigert iets te doen. Desalniettemin merken leraren op dat de leerondersteuner soms weinig initiatief neemt om kennis te delen. Een leraar vertelt bijvoorbeeld dat ze vooral bij kennisoverdracht blijft, terwijl een andere leraar uitkijkt naar een samenwerking waarbij ze samen activiteiten kunnen uitwerken.

” Zij weet er heel veel van maar al die informatie zit vooral bij haar, daar ben ik allé ja, ik heb gewoon het papierwerk gekregen en ik heb er een beeld van gevormd gekregen maar het is niet dat ik daar echt een expert al in ben. (Leraar)

Ook leerondersteuners ervaren uitdagingen. Zo beschrijft een leerondersteuner hoe ze had afgesproken om een aangepast dictee te voorzien, maar nadien ontdekte dat de leraar al soortgelijk leermateriaal in de klas had, zonder dit te communiceren. Meerdere leerondersteuners geven bovendien aan dat hun adviezen niet altijd worden opgevolgd en dat aanpassingen tijd en herhaling vragen. Verder wijst een respondent op het gebrek aan gedeelde schoolafspraken, waardoor ze bijvoorbeeld niet wist dat de leerling op een andere speelplaats moest spelen dan de rest van de klas.

Verder heerst binnen deze samenwerkingen een **matig onderling vertrouwen**. Respondenten geven aan vertrouwen te hebben in elkaars expertise en elkaar positief te bekrachtigen. Ze zijn ervan overtuigd dat ze samenwerken met beste bedoelingen en de leerling zo goed mogelijk willen ondersteunen. Sommige respondenten voelen zich bovendien veilig om open en eerlijk te communiceren. Toch geeft een respondent aan dat er niet van twee kanten oog is voor elkaar, en dat de samenwerking niet altijd prettig aanvoelt. Daarnaast vinden sommigen het moeilijk om de ander goed in te schatten en vangen ze ook soms tegenstrijdige signalen op.

” Dan zit bijvoorbeeld de zorgcoördinator daarbij en dan is het allemaal moeilijk, moeilijk, moeilijk [...] en als ik haar dan apart zie dan is het ja maar nee het is allemaal niet zo moeilijk het is eerder denk ik met de zorgcoördinator erbij dat ze zich dan gesterkt voelt van oh jullie vragen toch veel van mij, hè. (Leerondersteuner)

De beperkte afstemming, gebrekkige kennisdeling en het beperkt onderlinge vertrouwen resulteren in drie samenwerkingen waarin **nauwelijks sprake is van een gezamenlijke identiteit**. Teamleden nemen elk hun eigen rol op en doen vooral hun eigen ding. Zo geven leraren aan dat ze het passend onderwijsaanbod voor de leerling grotendeels overlaten aan de leerondersteuner, zodat zij zich kunnen richten op de rest van de klasgroep. Hoewel de leerondersteuners meestal samen met de leerling in de klas aanwezig zijn, blijft de ondersteuning vaak beperkt tot één-op-éénactiviteiten die weinig aansluiten bij de klasinhoud.

” Ik heb zelf heel sterk het gevoel dat ik iemand ben die in haar klas komt, maar waar er niet direct echt een samenwerking eigenlijk echt is. (Leerondersteuner)

Daarnaast merken leerondersteuners op dat leraren het vaak moeilijk vinden om de vooropgestelde klasdoelen en de bijhorende prestatiedruk voor de leerling los te laten. Zo geven sommige respondenten aan dat de leraar de leerling benadert vanuit diens beperkingen, terwijl leerondersteuners vooral focussen op mogelijkheden en talenten. Daarnaast benoemt één ondersteuner expliciet dat er, ondanks gedeelde intenties, sprake is van een verschil in visie op het doel van de ondersteuning.

” We hebben zeker met dezelfde intenties... de leerling laten participeren in de klas op eigen niveau, maar het doel denk ik... mijn doel is vooral om dat ook te kunnen doen als ik er niet ben en ik denk dat X¹ doel meer is allé denk dat X meer het ding heeft van dat ik ze dingen kan bijleren één op één en daardoor dat ze dingen gaat bijleren, want ze heeft daar niet altijd de tijd voor met al de andere kindjes, maar ik weet niet of dat ze ja ik zeg het die aanpassing voor de leerkrachten zijn soms moeilijk om te doen in de klas en het is gelijk soms een stap, ja ik weet het niet... (Leerondersteuner)

4.1.2 Richting coördinatie

De samenwerkingstypologie die richting coördinatie evolueert omvat vier cases met een **matige tot hoge mate van afstemming, waarbij gedeelde kennis, onderling vertrouwen en een zeker wij-gevoel aanwezig zijn**. Respondenten geven aan dat ze zowel formeel als informeel vlot communiceren, afspraken maken, overleggen en elkaar goed aanvoelen. Ze zoeken samen naar een passende rolverdeling en houden elkaar op de hoogte van activiteiten, successen en moeilijkheden. Eén respondent omschrijft de samenwerking bijvoorbeeld als een

¹ De naam van de leraar werd in alle transcripties vervangen door X ter bescherming van de anonimiteit.

goede flow. Toch mist een leerondersteuner soms klare taal over de verwachtingen van de leraar en geven verschillende respondenten aan dat verdere afstemming wenselijk blijft. Sommigen zouden het waarderen mocht de ander meer initiatief nemen om te overleggen zodat ze een meer gezamenlijke onderwijsaanpak kunnen nastreven.

Binnen deze samenwerkingstypologie benadrukt één respondent de nood aan meer tips en gedeelde expertise. Een leerondersteuner merkt bovendien op dat de leraar haar snel in de expertrol plaatst en soms weinig initiatief toont om bijvoorbeeld de interesses van de leerling te delen. Desondanks is er wel degelijk **sprake van gedeelde expertise**. Respondenten rapporteren dat ze zowel handicapspecifieke kennis, zoals prikkelverwerking, ondersteunende communicatie en het werken met een individuele daglijn, als onderwijskundige inzichten uitwisselen. Ook materialen van zowel de leraar als de leerondersteuner, zoals puzzels, spelletjes, één-taakdozen en takenkaftjes, worden gedeeld. Daarnaast geven leerondersteuners aan dat ze proberen om de leraar een inclusieve mindset bij te brengen door te tonen hoe de leerling kan participeren in het klasgebeuren.



Die ziet echt ah jullie zijn hier nu mee bezig ah dan ga ik hier nu mee aan de slag en ik denk ineens na hoe kunnen we A² daar dan in betrekken. (Leraar)

Wat eveneens opvalt binnen deze samenwerkingstypologie is het **wederzijds vertrouwen en respect**. Respondenten geven aan dat er transparantie heerst en dat ze zich veilig voelen om hun mening en bezorgdheden te delen. Ze ervaren steun bij elkaar wanneer ze moeilijkheden ondervinden met de leerling en waarderen elkaars enthousiasme, inzet, expertise en positieve feedback. Daarnaast geven ze aan dat er een klik is en ze op dezelfde golflengte zitten, waardoor ze positief op elkaar inspelen en gemeenschappelijke doelen nastreven voor de leerlingen, die ze bovendien samen vastleggen tijdens overlegmomenten. Daarenboven houden teamleden binnen deze samenwerkingstypologie rekening met elkaar. Zo zoeken ze samen naar een passend onderwijsaanbod dat binnen de mogelijkheden van de klas haalbaar is voor iedereen.



Y³ is altijd iemand die heel veel ideeën heeft en die zal die ook allemaal spuien maar die zal er ook altijd bijzeggen als ik te veel ben moet je het zeggen hè, dus die is zo heel... die is heel gedreven en heel enthousiast maar die zal ook altijd wel rekening houden met mij. (Leraar)



Het is wel echt iemand die ik meedraag in mijn hart en dat ik weet van ik ben veilig bij Y om die dingen te kunnen zeggen en zij ook bij mij, denk ik. (Leraar)

Deze typologie resulteert in vier samenwerkingen waarbij een **gematigde gezamenlijke identiteit** heerst. Respondenten rapporteren dat ze het onderwijstraject van de leerling samen dragen en zoeken naar aanpassingen om de leerling maximaal te laten participeren binnen het klasgebeuren. Zo vertelt een leerondersteuner bijvoorbeeld dat de leraar zelf initiatief neemt om samen tot een passend aanbod te komen, in plaats van die verantwoordelijkheid volledig bij de leerondersteuner te leggen. Daarnaast beschrijft een respondent hoe ze actief werkt aan een goede band met de leraar, door samen na te denken en samen deel te nemen aan oudercontacten en uitstappen.

² De naam van de leerling werd in alle transcripties vervangen door **A** ter bescherming van de anonimiteit.

³ De naam van de leerondersteuner werd in alle transcripties vervangen door **Y** ter bescherming van de anonimiteit.

” Zoiets van uitstappen of zo lossere momenten dat maakt dat wij toch de klas samen doen hè, dat is meer een samen-verhaal omdat je niet enkel naar één leerling kijkt als leerondersteuner maar ook naar de hele groep en ik probeer dat ook wel wanneer ik in de klas zit. (Leerondersteuner)

Ondanks de gemeenschappelijke doelen die de teamleden nastreven voor de leerling, doen ze dit vaak elk op hun eigen manier. Zo geven respondenten aan dat de leerondersteuner zich tijdens haar aanwezigheid in de klas voornamelijk over de leerling ontfermt, terwijl de leraar zich bezighoudt met de rest van de klasgroep. Aan de ene kant ervaren leraren deze momenten als rustgevend, omdat ze andere leerlingen even hun volle aandacht kunnen geven. Aan de andere kant vinden ze het soms lastig om nadien met de leerling verder te werken. Dit komt omdat de één-op-éénbegeleiding dan wegvalt, terwijl de leerling daar net nood aan heeft. Een respondent merkt bovendien op dat een frequentere aanwezigheid van de leerondersteuner de ontwikkeling van alle kinderen zou bevorderen.

” Eigenlijk zou ik ze liefst alle dagen hebben zodat we ook alle twee zoveel mogelijk uit de kinderen kunnen halen, zowel zij bij A als ik bij A en de andere kinderen, dus het is wel een heel grote meerwaarde. (Leraar)

4.1.3 Richting Collaboratie

De laatste en meest intensieve samenwerkingstypologie benadert collaboratie en kenmerkt zich door **zorgvuldige afstemming, een sterke mate van kennisdeling en een hoge mate van wederzijds vertrouwen**. Dit resulteert in een **uitgesproken wij-gevoel en een gezamenlijke identiteit**. In beide cases stellen de teamleden samen een plan op, waarin doelen, aanpak en taakverdeling helder worden vastgelegd. Respondenten geven aan dat ze een werkbaar cadans hebben gevonden waarbij de leerondersteuner nieuwe materialen of leerinhouden aanbrengt tijdens de ondersteuningsmomenten, waarna de leraar deze inoefent met de leerling op momenten dat de leerondersteuner er niet is. Zo slagen ze er samen in om doorheen de hele week een passend onderwijsaanbod te realiseren.

” Wij overleggen dan wel is tussen de middagpauze, waar staan wij wat willen we bereiken en dan bedenkt zij dingetjes die we kunnen doen en dan stemt ze eerst met mij af zie jij dat zitten, als ik dat dan zie zitten werkt zij het dan eigenlijk helemaal uit, maakt de prentjes, lamineert ze legt het ook aan hem uit en dan ga ik er eigenlijk mee aan de slag op de momenten dat zij er niet is dat het wel echt een succes kan worden. (Leraar)

De respondenten geven aan dat ze **expertise delen** en veel van elkaar leren. Leraren passen op eigen initiatief tips of aangepaste materialen toe, ook wanneer de leerondersteuner niet aanwezig is. Opvallend binnen deze samenwerkingstypologie is dat de rollen van leerondersteuner en leraar niet strikt gescheiden zijn. Zo geven respondenten aan dat ze samen nieuwe materialen of activiteiten creëren, waarbij ieder vanuit haar persoonlijke expertise waarde toevoegt. Binnen één van de cases ontwierpen de leraar en de leerondersteuner samen een takenkarretje dat de leerling kan meenemen binnen de dynamische klaswerking. De verschillende taakbakjes bevatten diverse materialen afgestemd op de noden van de leerling. Daarnaast nemen beide leerondersteuners de klas soms over wanneer de leraar individueel met de leerling werkt, en hebben zij ook oog voor de andere leerlingen in de klas. Daarnaast geven respondenten aan dat de leerondersteuner aanvankelijk fungeerde als een soort hulpboei. Door de samenwerking leerden ze gaandeweg om kindgericht te kijken en de algemene klasdoelen voor deze leerling los te laten.

” Dat loslaten dat was in het begin heel moeilijk dat gaat ze wel geleerd hebben en ook vooral gevoeld hebben hé na verloop van tijd als ze voelt van we zijn dat hier samen aan het doen ik doe dat niet alleen en als ze dan stukje bij stukje merkt, van oké dat komt hier goed... (Leerondersteuner)

De cases binnen deze samenwerkingstypologie kenmerken zich door een **hoge mate van wederzijds vertrouwen**. Respondenten uiten hun appreciatie voor elkaar en ervaren zowel een klik als een goede flow. De samenwerking wordt als bijzonder positief ervaren. Er is sprake van open en eerlijke communicatie, met ruimte om te ventileren. Ze houden rekening met elkaar en bieden wederzijdse steun in moeilijke momenten. Zo geven respondenten aan dat ze op elkaar kunnen rekenen tijdens oudergesprekken. Eén blik volstaat vaak om een situatie samen aan te pakken. Respondenten spreken over een gemeenschappelijke missie en visie en een gedeelde inclusieve mindset. Vanuit deze gedeelde overtuigingen streven ze ernaar om kinderen samen zo ver mogelijk te brengen binnen het gewoon onderwijs. Een leerondersteuner geeft zelfs aan dat ze deze samenwerking beschouwt als een voorbeeld van een succeservaring die haar eigen overtuiging versterkt en in de toekomst kan dienen als inspiratiebron.

Deze typologie resulteert in twee samenwerkingen waarbij een **sterk wij-gevoel en een gezamenlijke identiteit** heerst. De respondenten rapporteren een gedeelde verantwoordelijkheid waardoor ze het gevoel hebben dat ze er niet alleen voor staan. Ze geven aan dat ze het traject van de leerling samen dragen, waardoor het haalbaar is om de leerling in de klas te hebben. Naast verantwoordelijkheid spreekt een leerondersteuner ook over autonomie die ze binnen de klas krijgt om dingen uit te proberen en op klasniveau organisatorische veranderingen door te voeren.

” Die stond daar ook wel direct voor open van ja, zet die leerlingen maar bij mij, we zorgen er samen voor en dat is heel fijn en eigenlijk... ja samen... dat ik zeg van mag ik hier die tafels verschuiven en die hoek anders inrichten en dees plannertje proberen en die wil eigenlijk alles gewoon mee uitproberen en mee zorgen dat dat die kinderen zo ver geraken als dat binnen nu mogelijkheden ligt hè, dat is plezant. (Leerondersteuner)

Daarnaast geven respondenten aan dat de leerondersteuner steeds meer deel uitmaakt van de klas, waarbij de taakgrenzen vervagen. De leerondersteuners houden niet enkel rekening met de noden van de leerling met een verstandelijke beperking, maar proberen ook in te spelen op de behoeften van de volledige klasgroep. Hierdoor ervaren respondenten dat de samenwerking steeds meer evolueert richting een vorm van co-teaching.

” Ook kan het soms zijn dat ze A aan het werk zet en dat ze dan ziet dat ik daar zit met een rij van hier tot in... en dan zegt ze kom maar keer bij mij, ook zo dat merken we nu de laatste weken dat zo echt dat zij zo meer een deel van de klas wordt ook naar de andere kinderen toe. (Leraar)

” Daarin hebben we echt wel onze weg gevonden dat we meer samenwerken, ook allé in de klas daarnaast werkten we ook al samen, we wisten voor A, we werkten samen voor A, maar nu is het echt zo van ja, gelijk dat ze zeggen co-teachen allé dat is meer en meer dat... dat tot stand komt. (Leraar)

Tot slot merkt een leerondersteuner op dat ze onrechtstreeks voortdurend aanwezig is in de klas, ook al biedt ze slechts vijf uur ondersteuning. Dit komt door het aanwezige materiaal en de onderwijs- en ondersteuningsaanpak die zij en de leerkracht consistent hanteren. Daarnaast benadrukt ze dat ze samen een sterk klasduo zouden vormen mochten ze gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor de hele klas. Bovendien illustreert onderstaand citaat

hoe goede afstemming, gedeelde kennis en materialen evenals het vertrouwen dat de leerkracht hiermee aan de slag gaat, bijdragen aan een sterk wij-gevoel binnen deze samenwerkingsrelatie.

” Ik ben daar eigenlijk ook wel aanwezig ook al ben ik daar niet aanwezig, denk ik, door het feit dat ze zo haar aangepaste... ze heeft altijd haar kaartje mee dat ze van mij heeft gekregen dat is gelamineerd ze gebruikt dat bij elke oefening dat ze doet... ja zo al mijn hulpmiddelen liggen daar, al dat materiaal dat in haar kastje ligt is van mij dus ik ben daar wel, elke dag ben ik daar toch onrechtstreeks wel aanwezig, maar moest ik daar echt een tweede juf zijn in die klas, dan gingen wij echt een fantastisch duo geweest zijn. (Leerondersteuner)

4.2 Attitude tegenover inclusie van leerlingen met een verstandelijke beperking: Rol van de samenwerking

Binnen dit onderzoek is er variatie in de attitude van leraren ten aanzien van de inclusie van leerlingen met een verstandelijke beperking. Hoewel er geen eenduidig verband kan worden vastgesteld tussen de attitude van de leraar en de samenwerkingstypologie waartoe het duo behoort, suggereren de bevindingen alsnog mogelijke samenhang. Zo valt op dat één samenwerking binnen de typologie richting coöperatie bijna uitsluitend een negatieve attitude rapporteert. De samenwerkingen die evolueren richting collaboratie tonen daarentegen een beduidend positievere attitude ten opzichte van inclusie dan de overige duo's. Zij benadrukken vooral de meerwaarde van inclusie en focussen opvallend minder op de moeilijkheden. De overige duo's verwijzen zowel naar positieve als negatieve elementen die hun attitude beïnvloeden, waardoor elke attitude een zekere uniciteit vertoont.

Hoewel alle respondenten benadrukken dat de leraar de geboden ondersteuning door de leerondersteuner waardeert en hier positief tegenover staat, geven de meeste respondenten aan dat hun **attitude** ten aanzien van inclusie van deze doelgroep **ongewijzigd** is ten opzichte van de start van de samenwerking.

” Ik denk dat mijn gevoel of mijn keuze daarin nog altijd niet veranderd is... ja, ik blijf erbij dat A het beste geholpen zou zijn in het buitengewoon onderwijs, waarom omdat ze daar gewoon alles hebben je hebt daar een kinesist of een ergotherapeut, een logopedist je hebt het daar allemaal dat is zoiets moois wat wij in het gewoon onderwijs niet kunnen bieden. (Leraar)

Slechts twee leraren rapporteren dat de samenwerking hun attitude ten aanzien van de inclusie van een leerling met een verstandelijke beperking **in positieve zin** heeft **veranderd**. Zij geven aan de inclusie voor deze doelgroep nu als haalbaarder te beschouwen dan aanvankelijk het geval was, op voorwaarde dat er blijvende ondersteuning is in de klas. Bovendien benadrukken deze leraren dat ze er plezier uithalen wanneer ze de leerling zien glunderen en zich op eigen niveau ziet ontwikkelen.

” Y is er, het is Y die samen met mij iets moet bereiken het is niet ik alleen, maar dat had ik in het begin wel doordat Y afwezig was dat ik dacht van, oh ze zeggen zij hier wel ondersteuning maar ik moet dat hier allemaal alleen doen [...] dat gevoel had ik in het begin wel echt zo van oh allé ja niet wetende, ik heb dat nog nooit gehad zo'n kindje in de klas en bieden ze mij dat volgend jaar weer aan, met open armen ontvang ik ze weer omdat ik nu wel weet van oké, ik heb er mijn eigen rust in gevonden en ja ik bedoel het is zo leuk om te zien dat zij dan toch tot leren komt. (Leraar)

Binnen elke samenwerking geven respondenten aan dat de leraar openstaat voor de aanwezigheid van een leerling met een verstandelijke beperking in de klas. Respondenten benadrukken dat de leerling welkom is, aanvaard wordt en dat de leraar zich inzet om de leerling binnen haar klas en binnen haar mogelijkheden de

beste ontwikkelingskansen te bieden. Daarnaast wijst een respondent expliciet op de meerwaarde van inclusie als een mooie levensles voor de klasgenoten. Verder vermelden verschillende respondenten dat de leraar actief inzet op de participatie van de leerling bij het klasgebeuren door klassikale activiteiten dusdanig aan te passen dat ook de leerling met een verstandelijke beperking op eigen niveau kan deelnemen. In één samenwerking wordt bovendien expliciet gesproken van een inclusieve mindset bij de leraar.



Ik had vooral een fijn gevoel bij ons overleg waar we heel het IAC-plan hebben opgemaakt omdat ik daar heel fel voelde van kijk, vooral als we zochten naar hoe kunnen we er voor zorgen dat die leerling toch mee participeert in de klas... of... voelde ik vooral heel veel openheid van X om ook dingetjes te proberen. (Leerondersteuner)

Leraren staan weliswaar open voor de leerling met een verstandelijke beperking in hun klas, maar dat impliceert niet dat zij in de toekomst hun klasdeuren automatisch openzetten voor leerlingen met een verstandelijke beperking. Zo geeft een leerondersteuner aan dat de leraar erg openstaat voor de leerling die momenteel in haar klas zit maar weinig interesse toont in een jongere leerling met een verstandelijke beperking uit een andere klas. Daarnaast geven verschillende leraren aan dat de grote variatie binnen de doelgroep maakt dat hun attitude ten aanzien van inclusie afhangt van de specifieke kenmerken van de beperking. Enkele onder hen benadrukken expliciet dat een leerling die nauwelijks kan participeren op klasniveau, eigenlijk niet thuishoort binnen het gewoon onderwijs.



Die verschillen tussen die kinderen zijn echt wel enorm want er zit er een die eigenlijk volgend jaar naar het eerste leerjaar moet komen en dan denk ik van sorry, dat zie ik helemaal niet zitten die steekt nog alles in zijn mond die is helemaal nog niet zindelijk die draagt nog een pampier die steekt zijn hoofd in het toilet en zo. (Leraar)

In lijn hiermee geven velen aan dat zij het gevoel hebben de leerling niet te kunnen bieden wat hij of zij nodig heeft. Volgens hen zou de leerling zich in het buitengewoon onderwijs beter kunnen ontwikkelen. Enkele leraren geven zelfs expliciet aan dat de leerling volgens hen niet thuishoort in het gewoon onderwijs. Daarnaast erkennen sommige respondenten dat, hoewel de leerling welkom is in de klas, zij er in de praktijk minder aandacht aan besteden.



Ik vind het heel belangrijk in mijn klas dat ik ze graag zie ik vind dat, zeker in september en oktober, sta ik daar echt wel stil bij dat welbevinden, dat moet goed zijn en dan begin ik lichtjes aan het cognitieve, een keer kijken oké, wat kunnen zij zo en bij A had ik al rap door van oké, dat is anders dus ik liet die misschien heel vaak gewoon links liggen wat dat misschien cru is maar omdat ik er mij dan ook niet in kon opjagen. (Leraar)

Verder wijzen heel wat respondenten op verschillende moeilijkheden. Zo vertellen leraren over het uitdagende gedrag dat de leerling stelt, zoals krijsen, gillen, crisissen, andere kinderen pijn doen, huilen, schoenen en sokken uittrekken, het ontbreken van (non-)verbale communicatie en een beperkte mate van zelfstandigheid. Tegelijkertijd merken respondenten op dat het uitdagend is om alle noodzakelijke aanpassingen te realiseren. Sommige leraren hebben het gevoel dat zij hun volledige klaswerking, inclusief de fysieke ruimte, dagstructuur, visuele ondersteuning, overgangen en materialen, moeten afstemmen op de noden van één leerling. Dit roept bij hen de vraag op of dat wel in verhouding staat tot hun draagkracht en die van de andere kinderen. Daarnaast benadrukken leraren hoe moeilijk het is om hun aandacht evenwichtig te verdelen over de hele klasgroep. Enerzijds moeten zij de algemene onderwijsdoelen bewaken en inspelen op de noden van leerlingen met extra zorgbehoeften. Anderzijds vraagt de leerling met een verstandelijke beperking vaak intensieve één-op-éénbegeleiding om tot leren te komen.

” *Het probleem is eigenlijk bij A dat hij niet zelfstandig aan de slag kan, dat die heel de tijd lawaai zit te maken van ‘s morgens tot ‘s avonds, elke minuut van een dag gilt die krijgt die... hij is leerbaar alleen als ge ernaast zit maar zelfstandig werken is heel, heel moeilijk. (Leraar)*

” *Meestal zuigt het energie, het weegt niet op denk ik, het staat niet mooi in evenwichtig van de energie dat het kost tot de energie dat je krijgt [...] er is ondersteuning, maar ja, ik zeg het, dat blijft een druppel op een hete plaat de uurtjes dat die er wel zijn. (Leraar)*

4.3 De bijdrage van samenwerking aan de zelfeffectiviteit van de leraar

Binnen dit onderzoek is er eveneens sprake van variatie in de zelfeffectiviteit van leraren met betrekking tot het realiseren van een passend onderwijsaanbod voor leerlingen met een verstandelijke beperking. Hoewel er geen consistente relatie zichtbaar is tussen de mate van zelfeffectiviteit en de samenwerkingstypologie waartoe het duo behoort, valt op dat vooral leraren uit samenwerkingen die evolueren richting collaboratie tijdens het interview uitgebreid stilstaan bij de bijdrage van deze samenwerking aan hun zelfeffectiviteit. De enige leraar die daarentegen aangeeft dat de samenwerking nog niet heeft geleid tot een verhoogd gevoel van vaardigheid, behoort tot de samenwerking binnen de typologie richting coöperatie. Desalniettemin vertrouwt ze erop dat dit in de toekomst nog kan veranderen.

De resultaten suggereren een mogelijke **positieve samenhang** waarbij samenwerkingen die zich verder op het spectrum richting collaboratie bevinden, gepaard gaan met een grotere positieve impact op de zelfeffectiviteit van de leraar om met deze doelgroep aan de slag te gaan. Tegelijkertijd geven acht van de negen leraren aan dat de samenwerking, hoe klein de impact ook moge zijn, hun zelfeffectiviteit positief beïnvloedt.

” *Door te blijven zeggen tegen mij dat ik in mezelf moest geloven, want ik had altijd zoiets ik doe niet genoeg voor haar en ik kom tekort voor haar en Y zei nee je zijt wel goed bezig kijk wat je al gedaan hebt en dat was voor mij wel nodig. (Leraar)*

” *Dat is zo'n hele berg waarvan je niet weet hoe je eraan moet beginnen, en zij kan dat zowat in kleinere stukjes verdelen en dan aan mij laten weten ah, nu zijn we hiermee bezig, dus kan je daarmee helpen of nu zijn we daarop aan het oefenen, dus kunnen we dat doen, zij maakt eigenlijk van dat grote probleem... ze verknipt dat zowat in stukjes, zodat het voor ons haalbaar wordt om daarmee aan de slag te gaan. (Leraar)*

” *Eigenlijk weet X nu perfect wat ze moet doen, maar het is nog altijd heel zwaar voor haar hé ze heeft nog altijd veel verschillende trajecten in de klas [...] ze heeft verschillende sporen of zo dat ze moet voorbereiden en zorgen dat ze aangepast materiaal heeft dus voor haar is dat wel hele geruststelling dat ze weet dat alles wat A betreft dan ik dat doe dus ik zou niet zeggen dat ik helemaal overbodig ben, daar gaat X misschien anders op antwoorden, maar ik heb wel het gevoel dat die inclusieve mindset in die klas wel helemaal aanwezig is. (Leerondersteuner)*

Heel wat respondenten geven aan dat ze zich bij de start van het traject helemaal niet vaardig voelden om onderwijs te bieden aan de leerling. Ze spreken over een schrikbeeld, ingegeven door *grillige* verhalen van collega's, moeilijke crisissituaties en het gevoel dat ze hun volledige klaswerking moeten aanpassen voor één leerling. Daarnaast geven ze aan dat juist het niet weten hoe te handelen ertoe leidt dat ze sneller crissen

uitlokken. Leraren rapporteren bovendien dat ze wel degelijk de wil hebben om de leerling te ondersteunen, maar dat ze in het begin niet weten hoe ze dat moeten aanpakken. Daardoor voelen ze zich onzeker en machteloos over de leerkansen die ze de leerling kunnen bieden en zijn ze bang dat de schooltijd voor deze leerling tijdverlies is.

” Toen A startte dan had zij ook nog heel veel crisissen en toen stond ik echt met mijn handen in het haar, oei oei, wat moet ik nu eigenlijk doen, dat is roepen, tieren, de klas in- en uitlopen, je moet er constant achter lopen. (Leraar)

Verder rapporteren respondenten dat ze zich, ondanks de samenwerking, nog steeds niet vaardig voelen of dat ze eenvoudigweg niet kunnen realiseren wat de leerling nodig heeft. Hierdoor geven leraren aan dat ze het gevoel hebben de leerling in de steek te laten. Ze benadrukken dat het vaak niet mogelijk is om zowel de ondersteuning voor de leerling te bieden als tegelijk tegemoet te komen aan de algemene onderwijsdoelen voor de hele klas. Daarnaast beschrijft een leraar haar onzekerheid over een bepaalde aanpak die wel werkt bij de leerondersteuner, maar niet hetzelfde effect heeft wanneer zij diezelfde aanpak probeert toe te passen. Tot slot geven enkele respondenten aan dat ze niet altijd de afgesproken aanpak toepassen. Ze noemen daarbij verschillende redenen: een gebrek aan energie, het vermijden van crisissen, de vrees dat materialen stukgaan wanneer de leerling iets blijft weigeren, of simpelweg de inschatting dat de leerling op dat moment vooral nabijheid nodig heeft.

” Omdat A vaak uithaalt naar andere kinderen ook die gewoon in haar buurt staan er is niks gebeurd, crisis, overprikkeld, krijsen, krijsen, krijsen, huilen en dan moet dat weg die frustratie en dan gaat dat echt over krabben in het gezicht, aan de ogen, duwen, slagen, aan het haar trekken dus dan geef ik daar vaker aan toe omdat ik weet, als ik daar nu een strijd mee aanga, kan dat mogelijks een ander kind soms verwonden [...] nee, het is het niet waard allé, ze is moe ze wilt gepakt worden eigenlijk wilt die nu gewoon mama, papa en rust en ja we zijn het al aan het pushen tot half vier mannen kom, ik ben nu minder consequent, zeker. (Leraar)

Ondanks dat veel uitspraken van respondenten wijzen op een lage zelfeffectiviteit rapporteren alle cases dat leraren initiatief nemen om een passend aanbod vorm te geven. Ze gebruiken bijvoorbeeld concrete tips of materialen van de leerondersteuner ook wanneer deze niet aanwezig is of proberen eigen materialen en activiteiten uit met de leerling. Daarnaast geven respondenten aan dat ze zich wel vaardig voelen om een onderwijsaanbod voor de leerling te realiseren en actief op zoek gaan naar manieren om de leerling zo goed mogelijk te ondersteunen.

Enkele respondenten benoemen ervaring expliciet als een belangrijk antecedent van hun zelfeffectiviteit. Zo verwijst een respondent naar haar jarenlange ervaring in het kleuteronderwijs, waardoor ze zich nu voldoende bekwaam voelt om in het eerste leerjaar leerinhouden op het niveau van de leerling met een verstandelijke beperking aan te bieden. Tot slot geeft een respondent aan dat ze goed kan inschatten welke aanpak de leerling nodig heeft en bovendien het gevoel heeft de leerling beter te kennen dan de leerondersteuner. Desalniettemin geeft de meerderheid van de respondenten aan dat los van hun gevoel van bekwaamheid voldoende en blijvende ondersteuning noodzakelijk is om inclusie voor de leerling waar te maken.

” We zitten nu met zo’n kind dat is echt wel iemand die weinig tot zeer weinig kan deelnemen aan het echte klasgebeuren dus dan heb je gewoon wel echt iemand extra nodig dat is iets wat ik niet alleen kan. (Leraar)

5 Discussie

Alle leerlingen hebben recht op kwaliteitsvol onderwijs binnen een inclusieve onderwijssetting, ook zij met een verstandelijke beperking (European Commission, 2021; UNESCO, 2017). Ondanks deze gedeelde internationale overtuiging wijst onderzoek erop dat de inclusie voor deze specifieke doelgroep een grote uitdaging is (Ginevra et al., 2021; Heiman & Avissar, 2024; Het Rekenhof, 2024). Om deze complexe opdracht toch te realiseren, zet het Vlaamse onderwijs in op leerondersteuners die ondersteuning bieden binnen de klas. Zoals ook blijkt uit het rapport van Het Rekenhof (2024) tonen de resultaten aan dat het ondersteuningsdoel tweedelig is. Enerzijds richt het zich op leerlinggerichte ondersteuning op maat, waarbij gezocht wordt naar gepaste aanpassingen zodat de leerling zo goed mogelijk kan participeren aan het klasgebeuren. Anderzijds wordt ingezet op leraargerichte ondersteuning, waarbij de leerondersteuner samenwerkt met de leraar, expertise deelt en positieve feedback geeft op het handelen van de leraar. Deze samenwerking kan op die manier bijdragen aan een positievere attitude van leraren ten aanzien van de inclusie van leerlingen met een verstandelijke beperking, evenals aan hun zelfeffectiviteit om een passend onderwijsaanbod voor deze leerlingen te realiseren (Oliveira et al., 2023; Ozokcu, 2018).

Binnen deze studie werd de dynamiek van het samenwerkingsproces in negen verschillende cases onderzocht, op basis van het analytisch raamwerk voor interdisciplinaire samenwerking binnen inclusief onderwijs (Gerdes et al., 2020; Gerdes et al., 2021) (OV1). Aan de hand van semigestructureerde interviews en een cross-case analyse werden de drie kernprocessen: wederzijds vertrouwen, gedeelde kennis en gezamenlijke identiteit per samenwerking in kaart gebracht. De resultaten suggereren echter het bestaan van een vierde kernproces dat in alle onderzochte samenwerkingen een centrale rol speelt: afstemming. Hoewel afstemming wel wordt benoemd binnen het raamwerk van Gerdes en collega's, wordt het daar beschouwd als een geïntegreerd onderdeel van de andere proceskenmerken. Onze data wijzen daarentegen op een onderscheidbare, autonome rol van afstemming binnen het samenwerkingsproces, wat impliceert dat het binnen deze studie als een volwaardig en afzonderlijk kernproces wordt meegenomen om de dynamiek van samenwerking te beschrijven.

De bevindingen tonen aan dat samenwerkingen kunnen variëren in intensiteit, wat in lijn ligt met het raamwerk van Gerdes en collega's. Hoewel deze studie de typologieën coöperatie, coördinatie en collaboratie hanteert om de samenwerkingen te clusteren, is het belangrijk het continue karakter van deze indeling te benadrukken. Bepaalde samenwerkingen vertonen namelijk kenmerken van meerdere typologieën en bevinden zich op de grens daartussen. Om deze nuances zichtbaar te maken, werd in de visuele clusterboom gewerkt met kleurschakeringen. Cases die zowel ruimtelijk dicht bij elkaar gepositioneerd zijn als visueel gelijkaardige kleurintensiteiten vertonen, delen meer gemeenschappelijkheid dan cases waarbij dit niet het geval is. Zo kan het voorkomen dat twee grensgevallen uit verschillende typologieën meer gelijkenissen vertonen dan twee cases binnen dezelfde typologie die zich elk aan de uiterste rand van hun cluster bevinden. Net zoals aangegeven door de auteurs illustreren de resultaten dat de samenwerking tussen leraren en leerondersteuners niet eenvoudig te vatten is in afgebakende clusters, maar zich eerder bevindt langs een continuüm van intensiteit. Toch biedt dit analytisch raamwerk een waardevolle basis om samenwerking te categoriseren in typologieën, zoals hieronder verder wordt toegelicht.

Allereerst is er de samenwerkingstypologie die neigt naar coöperatie. De drie samenwerkingen binnen deze typologie kenmerken zich door een lage tot matige afstemming, redelijke kennisdeling en matig onderling vertrouwen. Verder is er binnen deze samenwerkingstypologie nauwelijks sprake van een gezamenlijke identiteit. Ten tweede kenmerkt de typologie die richting coördinatie evolueert zich door een matige tot hoge mate van afstemming, aanwezige kennisdeling, voldoende wederzijds vertrouwen en een beginnend wij-gevoel. In deze studie vallen vier cases binnen deze typologie. Ten derde benaderen twee cases de meest intensieve vorm van samenwerking, namelijk collaboratie. Hierbij is sprake van zorgvuldige en wederzijdse afstemming, sterke kennisdeling en een hoog niveau van vertrouwen tussen leraar en leerondersteuner. Bovendien is er een gezamenlijke identiteit aanwezig, met een uitgesproken wij-gevoel.

Naast het in kaart brengen van de samenwerkingsdynamieken en de onderlinge patronen over de samenwerkingen heen, beoogt deze studie ook de impact van die samenwerking op zowel de attitude van de leraar ten aanzien van inclusie (OV2) als op diens zelfeffectiviteit (OV3) te beschrijven. In lijn met de theorie van Bizer et al. (2006) en Petty et al. (1997) blijkt de attitude van leraren tegenover de inclusie van leerlingen met een verstandelijke beperking in het gewoon basisonderwijs relatief stabiel. Ondanks de samenwerking geven slechts twee leraren aan dat deze samenwerking een positieve invloed heeft op hun attitude waardoor ze meer openstaan voor leerlingen met een verstandelijke beperking. Bovendien is het belangrijk om hierbij te vermelden dat binnen één van deze samenwerkingen de leerling niet volledig beantwoordt aan de definitie van een verstandelijke beperking zoals omschreven door Schalock et al. (2021). De problematiek van deze leerling wijst namelijk eerder op een leerachterstand dan op een verstandelijke beperking.

De leraren die een positieve impact van samenwerking op hun attitude rapporteren, behoren respectievelijk tot de samenwerkingstypologieën coördinatie en collaboratie. Toch staan alle leraren binnen deze studie open voor de leerling met een verstandelijke beperking die momenteel in hun klas zit en zijn ze bovendien positief over de geboden ondersteuning. Hoewel er binnen deze studie geen eenduidig verband is tussen de attitude van de leraar en de samenwerkingstypologie waartoe het duo behoort, suggereren de bevindingen net zoals het onderzoek van Wilson et al. (2019) alsnog een mogelijke samenhang. Zo valt op dat het duo waarin voornamelijk de negatieve attitude van de leraar naar voren komt, onder de samenwerkingstypologie coöperatie valt, terwijl leraren die deel uitmaken van samenwerkingen die evolueren richting collaboratie net een positievere attitude ten aanzien van inclusie rapporteren. In lijn met de bevindingen van Bowman en Plourde (2012) wijzen ook deze resultaten op de moeilijkheden bij het realiseren van inclusie voor deze specifieke doelgroep. Leraren twijfelen of deze leerlingen wel thuishoren in het gewoon onderwijs. Consistent met eerdere bevindingen blijkt bovendien dat de mate waarin de leraar openstaat voor een leerling met een verstandelijke beperking afhangt van de aard van diens beperking (Guillemot et al., 2022; Oliveira et al., 2023).

Terwijl de attitude van de leraar zich voornamelijk kenmerkt door stabiliteit, wijzen de onderzoeksbevindingen op een positieve impact van samenwerking op diens zelfeffectiviteit. Hoewel er geen consistente relatie is tussen de mate van zelfeffectiviteit en de samenwerkingstypologie waartoe het duo behoort, lijkt er mogelijk toch een positieve samenhang te bestaan. Zo valt op dat vooral leraren uit de samenwerkingstypologie collaboratie uitgebreid stilstaan bij de bijdrage van deze samenwerking aan hun zelfeffectiviteit. De enige leraar die daarentegen aangeeft dat de samenwerking momenteel nog niet heeft geleid tot een hogere zelfeffectiviteit, behoort tot de samenwerkingstypologie coöperatie. Het is echter belangrijk te benadrukken dat deze samenwerking nog pril is en dat de teamleden pas sinds kort samenwerken. Zoals de respondent zelf aangeeft, is het dus mogelijk dat de zelfeffectiviteit van de leraar in de toekomst alsnog positief wordt beïnvloed door de samenwerking. Desalniettemin geven alle andere leraren aan dat ze zich, hoe klein de impact ook moge zijn, dankzij de samenwerking vaardiger voelen om met deze doelgroep aan de slag te gaan. Deze studie suggereert met andere woorden dat samenwerking tussen een leraar en een leerondersteuner, ongeacht de typologie waartoe ze behoort, een positieve impact heeft op de zelfeffectiviteit van de leraar. Dit sluit aan bij eerdere bevindingen van Oliveira et al. (2023) en Ozokcu (2018).

5.1 Beperkingen en vervolg onderzoek

Bij de interpretatie van de onderzoeksbevindingen moeten enkele beperkingen in overweging worden genomen. Ten eerste gaat het om een kwalitatief onderzoek met slechts negen cases. Hoewel er gestreefd werd naar maximale variatie tussen de samenwerkingen, werden de eerste duo's die zich inschreven weerhouden. Ten tweede zijn de onderzoeksbevindingen gebaseerd op zelfrapportage via interviews die op één moment in de tijd werden afgenomen en slechts door één onderzoeker werden geanalyseerd. Desondanks de belichting van de samenwerking vanuit het perspectief van de leraar als de leerondersteuner is het essentieel om te erkennen dat de resultaten gebaseerd zijn op de perceptie en ervaring van de individuele respondenten. Hierdoor zijn de bevindingen beschrijvend en exploratief van aard, zonder dat deze generaliseerbaar zijn naar de bredere

populatie van leraren en leerondersteuners die samenwerken om een passend onderwijsaanbod voor leerlingen met een verstandelijke beperking te realiseren.

Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de verdere verkenning van essentiële proceskenmerken, met bijzondere aandacht voor afstemming. Zo zal nader onderzoek moeten uitwijzen of afstemming daadwerkelijk een kernproces is dat losstaat van de andere drie proceskenmerken, wat mogelijk kan leiden tot een herziening van het analytisch kader van Gerdes et al. (2020) en Gerdes et al. (2021). Daarnaast is deze studie uitsluitend gebaseerd op kwalitatieve data, waardoor ook grootschalig survey-onderzoek een mogelijke volgende stap is. Op die manier kan bijvoorbeeld worden nagegaan of afstemming daadwerkelijk een afzonderlijk construct is. Tevens kan onderzocht worden of er binnen de bredere populatie een samenhang bestaat tussen samenwerkingstypologieën, de attitude van leraren en hun zelfeffectiviteit. Hierbij kan ook worden onderzocht of de relatie tussen samenwerking en zelfeffectiviteit statistisch significant is, ongeacht tot welke typologie de samenwerking behoort.

6 Conclusie

Concluderend kan worden gesteld dat, hoewel ook leerlingen met een verstandelijke beperking recht hebben op inclusief onderwijs, de realisatie daarvan uitdagend blijft. Leraren twijfelen vaak of het gewoon onderwijs wel de meest geschikte plek is voor deze leerlingen en ervaren moeilijkheden bij het bieden van een passend onderwijsaanbod aan leerlingen die nauwelijks kunnen participeren op klasniveau. Om deze leerlingen toch te laten aansluiten bij het gewoon onderwijs, wordt ingezet op ondersteuning van zowel de leerling als de leraar, met behulp van een leerondersteuner. De samenwerking tussen leraar en leerondersteuner richt zich zowel op de ondersteuning van de individuele leerling als op de professionele ontwikkeling van de leraar.

Hoewel elke samenwerking tussen leraar en leerondersteuner een gemeenschappelijk doel nastreeft, varieert de intensiteit van deze samenwerkingen. De mate waarin afstemming, gedeelde kennis, wederzijds vertrouwen en een gezamenlijke identiteit aanwezig zijn, en de dynamiek tussen deze kenmerken bepaalt welke samenwerkingstypologie de samenwerking het meest benadert: coöperatie, coördinatie of collaboratie. Samenwerkingen die richting collaboratie evolueren, worden binnen deze studie als het meest effectief ervaren. Zij gaan vaker gepaard met een positieve attitudeverschuiving ten aanzien van inclusie van leerlingen met een verstandelijke beperking en versterken bovendien de zelfeffectiviteit van leraren. Toch blijft de positieve impact van samenwerking niet beperkt tot deze ene typologie.

Ondanks de vele uitdagingen die inclusie van deze doelgroep met zich meebrengt, toont deze studie dat samenwerking tussen leraar en leerondersteuner een hoopgevende invloed heeft. Ongeacht de intensiteit of vorm van samenwerking lijkt deze de zelfeffectiviteit van leraren positief te beïnvloeden. Hoewel leraren blijvende ondersteuning voor zowel de leerling als voor zichzelf noodzakelijk vinden, tonen de resultaten aan dat zij, ondanks hun bezorgdheden en drempels, positief staan tegenover ondersteuning in de klas, én tegenover de leerling met een verstandelijke beperking die op dat moment in hun klas aanwezig is.

7 Referentielijst

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5 ed.). American Psychiatric Publishing, Inc. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Bizer, Y. G., Barden, C. J., & Petty, E. R. (2006). Attitudes. In L. Nadel (Ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/0470018860.s00483>
- Blaikie, N. (2010). *Designing Social Research: The Logic of Anticipation* (2 ed.). Polity.
- Bowman, S. L., & Plourde, L. A. (2012). Andragogy for Teen and Young Adult Learners with Intellectual Disabilities: Learning, Independence, and Best Practices. *Education*, 132(4), 789-798.
- Casale-Giannola, D., Delisio, L., Sardo, L., & Kline, K. (2023). Research and Reality: A Survey of Educators' Perceptions about Evidence-Based Practices in Inclusive Settings for Students with Intellectual Disabilities. *Education Sciences*, 13(6), 558. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci13060558>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8 ed.). Routledge, London.
- European Commission. (2021). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0101>
- Forlin, C. (2013). Issues of Inclusive Education in the 21st Century. *The Journal of the Learning Sciences*, 6, 67-81.
- Gerdes, J., Goei, S. L., Huizinga, M., & de Ruyter, D. (2020). Analytic framework for interdisciplinary collaboration in inclusive education. *Journal of Workplace Learning*, 32(5), 377-388. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/JWL-08-2019-0099>
- Gerdes, J., Goei, S. L., Huizinga, M., & de Ruyter, D. (2021). Creating an optimal environment for inclusive education: co-location and transformation in interdisciplinary collaboration. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 700-714. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786912>
- Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Valbusa, I., Santilli, S., & Nota, L. (2021). Teachers' attitudes towards students with disabilities: the role of the type of information provided in the students' profiles of children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 357-370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1878658>
- Griffiths, A.-J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L., & Brady, J. (2020). Together We Can Do So Much: A Systematic Review and Conceptual Framework of Collaboration in Schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 59-85. <https://doi.org/10.1177/0829573520915368>
- Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100175. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
- Heiman, T., & Avissar, G. (2024). Facilitators and impediments in inclusive education for students with intellectual developmental disability: Perceptions of school staff and parents in Israel. *Journal of Intellectual Disabilities*, 28(1), 67-82. <https://doi.org/10.1177/17446295221136355>
- Het Rekenhof. (2024). *Buitengewoon onderwijs: toegang en uitstroom*. het Vlaams Parlement, Brussel.
- James, N., & Busher, H. (2012). Internet Interviewing. In J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti, & K. McKinney (Eds.), *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (2 ed., pp. 177-192). SAGE Publications. <https://doi.org/https://doi.org/10.4135/9781452218403>
- Kallio, H., Pietilä, A.-M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954-2965. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An Array of Qualitative Data Analysis Tools: A Call for Data Analysis Triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22, 557-584. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.22.4.557>
- Macbeth, D. (2001). On "Reflexivity" in Qualitative Research: Two Readings, and a Third. *Qualitative Inquiry*, 7(1), 35-68. <https://doi.org/10.1177/107780040100700103>
- McKenzie, K., Milton, M., Smith, G., & Ouellette-Kuntz, H. (2016). Systematic Review of the Prevalence and Incidence of Intellectual Disabilities: Current Trends and Issues. *Current Developmental Disorders Reports*, 3(2), 104-115. <https://doi.org/10.1007/s40474-016-0085-7>

- Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). Research Design and Management. In *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3 ed., Vol. 28). SAGE.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook, 2nd ed.* Sage Publications, Inc.
- Morningstar, M. E., Kurth, J., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2016). High-Quality Educational Programs for Students with Intellectual Disability in High School. In M. L. Wehmeyer & K. A. Shogren (Eds.), *Handbook of Research-Based Practices for Educating Students with Intellectual Disability* (pp. 432-449). Routledge.
- Mulholland, M., & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1070-1083. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145266>
- NCSE. (2011). *Inclusive Education Framework: A guide for schools on the inclusion of pupils with special educational needs*. National Council for Special Education.
- Newton, P. E., & Shaw, S. D. (2014). Validity And Validation. In P. E. Newton & S. D. Shaw (Eds.), *Validity in Educational & Psychological Assessment* (pp. 1-26). SAGE Publications Ltd.
- Oliveira, R., Bidarra, G., Vaz Rebelo, P., & Alferes, V. (2023). Attitudes and perceptions of teacher self-efficacy and collaborative practices in the context of inclusive education for students with special educational needs in Portuguese schools. *European Journal of Special Needs Education*, 39, 1-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2275407>
- Ozokcu, O. (2018). The Relationship Between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12. <https://doi.org/doi:http://dx.doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (4 ed.). SAGE publications, Inc.
- Petty, R., Wegener, D., & Fabrigar, L. (1997). Attitudes and Attitude Change. *Annual review of psychology*, 48, 609-647. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.609>
- RyanSheehan, H. (2023). Exploring the interpersonal, classroom relationships of mainstream teachers and special needs assistants in Irish primary schools. *Irish Educational Studies*, 42(4), 507-526. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2261424>
- Sannen, J., De Maeyer, S., Struyf, E., De Schauwer, E., & Petry, K. (2021). Connecting teacher collaboration to inclusive practices using a social network approach. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103182. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103182>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (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>
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An Overview of Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports (12th ed.). *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 126(6), 439-442. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-126.6.439>
- Scheerens, J. (1990). School Effectiveness Research and the Development of Process Indicators of School Functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61-80. <https://doi.org/10.1080/0924345900010106>
- Scheerens, J. (2011). Perspectives on Educational Quality. In J. Scheerens & H. V. R. Luyten, J. (Eds.), *Perspectives on Educational Quality. Illustrative Outcomes on Primary and Secondary Schooling in the Netherlands*. (pp. 3-33).
- Scheerens, J. (2023). Theory on Teaching effectiveness at Meta, General and Partial Level. In A. K. Praetorius & C. Y. Charalambous (Eds.), *Theorizing Teaching: Current Status and Open Issues* (pp. 97-130). Springer International Publishing.
- Scheerens, J., & Blömeke, S. (2016). Integrating teacher education effectiveness research into educational effectiveness models. *Educational Research Review*, 18, 70-87. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.03.002>
- Smeets, E., Ledoux, G., Blok, H., Felix, C., Heurter, A., van Kuijk, J., & Vergeer, M. (2013). *Op de drempel van passend onderwijs: beleid en aanbod rond specifieke onderwijsbehoeften in zes samenwerkingsverbanden*. ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Standaert, R., & Valcke, M. (2020). *Onderwijsbeleid in Vlaanderen* (2 ed.). Acco.
- Struyf, E., Claeys, L., & Nijs, S. (2024a). *Realiseren van onderwijs op maat en meer inclusief onderwijs: Een onderzoek naar kwaliteitsvolle samenwerkingsverbanden tussen gewoon en buitengewoon onderwijs*. UAntwerpen & KU Leuven.

- Struyf, E., Claeys, L., & Nijs, S. (2024b). *Tussentijdsrapport: Analyse van mechanismen voor de toeleiding naar type 2 en de realisatie van kwaliteitsvol onderwijs op maat van leerlingen met oriëntering naar type 2*. UAntwerpen & KU Leuven.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. Falmer Press.
- UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD). (2016). *General comment No. 4. Article 24: Right to inclusive education*. <https://www.refworld.org/legal/general/crpd/2016/en/112080>
- UNESCO. (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://doi.org/https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). *Dynamieken achter de implementatie van het M-decreet: Een casestudieonderzoek*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.
- van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103127. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Wilson, C., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2019). The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 378-396. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1658813>
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>
- Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

8 Bijlage

8.1 Bijlage 1: Digitaal informed consent via Qualtrics



Welkom bij mijn masterproef: Type 2 in Gewoon Onderwijs: Leraar en Leerondersteuner Samen aan Zet

In wat volgt komt het volgende aan bod:

- Meer **informatie** over mijn **masterproef**
- **Praktische informatie** over de studie, namelijk een interview (Wat? Wanneer? Waar?)
- Indien u wil deelnemen aan deze studie, een formulier waarmee u aangeeft dat u wilt deelnemen en **akkoord** gaat met de **informatie** over het onderzoek en de **verwerking** van uw antwoorden
- Een vragenlijst die **relevante achtergrondinformatie** bevroegd.
- Een inschrijftool waarmee u een **geschikt moment** en het **format** (fysiek-online) voor u voor het interview kiest.

Indien u tijdens het invullen van deze tool vragen heeft, mag u mij contacteren via **bo.matton@student.antwerpen.be**



Ik ben nieuwsgierig naar de manier waarop leraren en leerondersteuners binnen het gewoon onderwijs samenwerken om een onderwijsaanbod voor een type 2 leerling (verstandelijke beperking) te realiseren.

Binnen dit onderzoek worden **duo's van leraren en leerondersteuners** bevroegd tijdens een interview.

Dit interview is individueel.

- Eén interview met de leraar
- Eén interview met de leerondersteuner

De antwoorden zijn vertrouwelijk en worden niet met het andere teamlid gedeeld of besproken.

Geef hieronder aan wat uw rol is binnen deze samenwerking.

☐ Ik ben klasleraar in het gewoon basisonderwijs.

☐ Ik ben leerondersteuner type 2 in het gewoon onderwijs.

De masterproef

Met deze masterproef rond ik binnenkort de opleiding **Opleidings- en Onderwijswetenschappen** aan de **Universiteit Antwerpen** af. Het is de kers op de taart van een ontzettend boeiende opleiding. Als klasleraar van een basale type 2, type 4 kleuterklas ben ik erg benieuwd naar de manier waarop onderwijs wordt gerealiseerd voor type 2 leerlingen in het gewoon basisonderwijs. Specifiek richt mijn masterproef zich op de samenwerking tussen de leraar en de leerondersteuner om dit onderwijsaanbod waar te maken.

Ik wil met deze masterproef beter begrijpen:

- Hoe deze actoren samenwerken
- Hoe deze samenwerking wordt ervaren
- Wat de meerwaarde is van deze samenwerking

Het **doel** van dit onderzoek is om deze **samenwerking** te **beschrijven** en **eventuele aanbevelingen** te **formuleren** voor het bredere veld van het basisonderwijs om deze samenwerking te optimaliseren.

Ik hoop dat u aan mijn masterproef wilt meewerken door deel te nemen aan een **interview**. Deelnemen betekent dat u samen met mij in gesprek gaat over de manier waarop u als leraar of leerondersteuner met de andere actor samenwerkt om een onderwijsaanbod voor een type 2 leerling te realiseren, evenals uw persoonlijke ervaringen hiermee.

Tijdens het masterproeftraject word ik bijgestaan door 2 promotoren:

- Prof. Dr. Jan Vanhoof
- Prof. Dr. Elke Struyf

Praktische informatie

Verloop van het onderzoek

Ik informeer u via deze informatiebrief en geef u de kans om over uw deelname na te denken, te overleggen met andere mensen en als u dat nodig vindt extra informatie te vragen. Vervolgens kan u aangeven of u wilt deelnemen aan een **interview** over dit onderzoek. Indien u wenst deel te nemen aan een interview, zal u verder in deze vragenlijst een geïnformeerde toestemming invullen, een korte vragenlijst met relevante achtergrondkenmerken (zoals functie, de naam van uw school...) en tot slot mogelijke beschikbaarheden opgeven.

Het interview:

- Zal ongeveer **één uur** tijd in beslag nemen.
- Kan zowel **live** (Universiteit Antwerpen) als **online** (via Microsoft Teams) doorgaan, afhankelijk van uw voorkeur en beschikbaarheid.
- Vindt plaats in de maand **februari** op een moment dat voor u past.
 - Later in de bevraging kan u uw beschikbaarheid doorgeven.

Privacy en vrijwillige deelname

Het interview zal, met uw toestemming, opgenomen worden. Het gaat om een audio-opname die via Apple Iphone Dictafon uitgevoerd wordt. Het gesprek wordt daarna op een gepseudonimiseerde manier uitgetypt. Hierbij wordt:

- De uw naam en de naam van uw school niet gebruikt, maar vervangen door een unieke code waartoe alleen ik en mijn promotoren toegang hebben.
- De opname van Apple Iphone Dictafon verwijderd.

De uitgetypte versie van het interview wordt veilig bewaard op de lokale schijf van mijn laptop waartoe enkel ik toegang heb. Het interview wordt niet online bewaard. Op basis van het interview schrijf ik een masterproef en mogelijk een wetenschappelijk artikel waarin uitspraken worden geciteerd, maar uw persoonsgegevens nooit worden vermeld. Uw identiteitsgegevens zullen nergens gepubliceerd worden en zijn enkel bekend bij mij en mijn promotoren. Deze gegevens worden onherkenbaar gemaakt in de resultaten. Er zijn geen risico's verbonden aan de deelname aan het onderzoek. Tijdens het interview kan u ten allen tijde aangeven om de samenwerking te stoppen. Daarnaast mag u altijd aangeven als u een vraag niet wilt beantwoorden, dan zal ik dit steeds respecteren.

Gelieve de volgende informatie grondig door te nemen en indien u wenst toestemming te geven.

- Ik begrijp wat van mij verwacht wordt tijdens dit onderzoek.
- Ik weet dat ik zal deelnemen aan een **interview** over de samenwerking tussen een leraar en een leerondersteuner tijdens de realisatie van een onderwijsaanbod voor een type 2 leerling in het gewoon basisonderwijs. Dit interview zal opgenomen worden via Apple Iphone Dictafon.
- Ik weet dat ik ten alle tijden het recht heb om **mijn eigen gegevens in te kijken** en te corrigeren indien informatie foutief is.
- Ik weet dat er geen **risico's of ongemakken** kunnen verbonden zijn aan mijn deelname.
- Ik begrijp dat mijn deelname aan deze studie **vrijwillig** is. Ik heb het recht om mijn deelname op elk moment stop te zetten. Daarvoor hoef ik geen reden te geven en ik weet dat daaruit geen nadeel voor mij kan ontstaan.
- Voor de verdere verwerking van de **verzamelde gegevens** geldt het algemeen belang als rechtsgrond volgens de AVG/GDPR. Stopzetting van deelname aan de studie houdt dus in dat de eerder verzamelde gegevens nog verder rechtsgeldig kunnen worden betrokken in de studie en niet moeten worden verwijderd.
- De resultaten van dit onderzoek kunnen gebruikt worden voor **wetenschappelijke doeleinden** en mogen gepubliceerd worden. Mijn naam wordt daarbij niet gepubliceerd, anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens is in elk stadium van het onderzoek gewaarborgd. **Audio-opnames worden hierbij niet gepubliceerd of online geplaatst.**
- Voor vragen evenals voor de uitoefening van mijn rechten (inzage gegevens, correctie ervan,...) weet ik dat ik na mijn deelname terecht kan bij de masterproefstudent: bo.matton@student.uantwerpen.be
- Ik weet dat ik bij de masterproefstudent terecht kan indien ik na het onderzoek vragen, ongemakken of moeilijkheden ervaar als gevolg van de thema's die in het onderzoek aan bod kwamen:
bo.matton@student.uantwerpen.be

Door onderstaande opties "ja" aan te klikken, geeft u toestemming om deel te nemen aan dit onderzoek, mag er een audio-opname gemaakt worden van het interview en begrijpt u wat er van u verwacht wordt.

☐ Ik heb bovenstaande informatie gelezen en begrepen en heb antwoord gekregen op al mijn vragen betreffende deze studie. Ik stem toe om deel te nemen.

☐ Neen, ik stem hier niet mee in en wens niet deel te nemen.



Inschrijving voor het interview

Hartelijk bedankt voor uw bereidheid om deel te nemen aan een interview!

In dit formulier vraag ik enkele achtergrondgegevens, zoals uw contactgegevens en informatie over uw beroep.

Daarnaast wil ik graag weten of ik uw teamgenoot mag contacteren om eveneens dit formulier in te vullen. Het is namelijk noodzakelijk dat beide teamleden (zowel de leraar als de leerondersteuner) het formulier invullen en toestemming geven om deel te nemen.

U mag er uiteraard ook voor kiezen om zelf uw teamgenoot te vragen dit formulier in te vullen.

Vul hieronder uw gegevens in.

Voornaam

Familienaam

School of
leersteuncentrum
waar u werkzaam
bent.

Onderwijsniveau
(Kleuter, lager)

E-mailadres

Tot slot vraag ik u vriendelijk om **mogelijke dagen** en tijdstippen door te geven waarop u beschikbaar bent in de maand **februari**, evenals uw voorkeur voor het **format** van het interview (fysiek of online).

De hieronder genoemde dagen gelden voor alle overeenkomstige weekdays in februari. Indien u specifieke data of tijdstippen wilt aangeven, kunt u dit invullen in het tekstvak 'Opmerkingen'.

Beschikbare dagen en tijdstippen

Maandag

☐ Voormiddag

☐ Namiddag

☐ Avond

Dinsdag

☐ Avond

Woensdag

☐ Namiddag

Donderdag

☐ Avond

Vrijdag

☐ Avond

Zaterdag

☐ Voormiddag

☐ Namiddag

Woensdag

☐ Namiddag

Donderdag

☐ Avond

Vrijdag

☐ Avond

Zaterdag

☐ Voormiddag

☐ Namiddag

voorkeur voor het format van het interview (fysiek of online)

☐ Ik wil graag deelnemen via een online interview

☐ Ik wil graag deelnemen via een fysiek interview

Opmerkingen



Bedankt dat u de tijd heeft genomen om deze vragenlijst in te vullen.

Binnenkort ontvangt u een e-mail met een uitnodiging voor het interview in het door u gekozen format. Via deze uitnodiging kunt u het interview bevestigen, een verzoek indienen om het naar een andere dag of tijdstip te verplaatsen, of alsnog besluiten om niet deel te nemen.

Heeft u in de tussentijd vragen? Aarzel dan niet om contact met mij op te nemen via bo.matton@student.uantwerpen.be.



8.2 Bijlage 2: Informed consent bij aanvang van het interview



Universiteit Antwerpen
| Faculteit Sociale Wetenschappen

Geïnformeerde toestemming - Masterproef Bo Matton

Welkom bij mijn masterproef: Type 2 in Gewoon Onderwijs: Leraar en Leerondersteuner Samen aan Zet

Met deze masterproef rond ik binnenkort de opleiding Opleidings- en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen af. Specifiek richt mijn masterproef zich op **de samenwerking tussen de leraar en de leerondersteuner om een onderwijsaanbod voor een type 2 leerling in het gewoon basisonderwijs** te realiseren.

Mijn gegevens:

- Naam: Bo Matton
- Jan Van Rijcklaan 219, 2020 Antwerpen
- Telefoonnummer: 0471287452
- E-mailadres: bo.matton@student.uantwerpen.be

Ik wil met deze masterproef beter begrijpen:

- Hoe deze actoren samenwerken
- Hoe deze samenwerking wordt ervaren
- Wat de meerwaarde is van deze samenwerking

Het **doel** van dit onderzoek is om deze samenwerking te beschrijven en eventuele aanbevelingen te formuleren voor het bredere veld van het basisonderwijs om deze samenwerking te optimaliseren.

Ik hoop dat u aan mijn masterproef wilt meewerken door deel te nemen aan een **interview**. Deelnemen betekent dat u samen met mij in gesprek gaat over de manier waarop u als leraar of leerondersteuner met de andere actor samenwerkt om een onderwijsaanbod voor een type 2 leerling te realiseren, evenals uw persoonlijke ervaringen hiermee.

Tijdens het masterproeftraject word ik bijgestaan door **2 promotoren**:

- Prof. Dr. Jan Vanhoof
- Prof. Dr. Elke Struyf

Praktische informatie

Verloop van het onderzoek

Ik informeer u via deze informatiebrief en geef u de kans om over uw deelname na te denken, te overleggen met andere mensen en als u dat nodig vindt extra informatie te vragen. Vervolgens kan u

aangeven of u wilt deelnemen aan een interview over dit onderzoek. Indien u wenst deel te nemen aan een interview, zal u verder een geïnformeerde toestemming invullen, en een korte vragenlijst met relevante achtergrondkenmerken. Deze vragenlijst wordt ingevuld via een Qualtrics-vragenlijst.

- Naam
- Voornaam
- E-mailadres
- Functie: leraar of leerondersteuner
- School en/of leersteuncentrum waar u werkzaam bent
- Schoolniveau: kleuteronderwijs of lager onderwijs

Het interview:

- Zal ongeveer één uur tijd in beslag nemen.
- Kan zowel live (Universiteit Antwerpen) als online (via Microsoft Teams) doorgaan, afhankelijk van uw voorkeur en beschikbaarheid.
- Vindt plaats in de maand februari op een moment dat voor u past.
 - Later in de bevraging kan u uw beschikbaarheid doorgeven.

Privacy en vrijwillige deelname

Uw **persoonsgegevens** zullen steeds verwerkt worden onder de verantwoordelijkheid van masterstudent Bo Matton, Jan Van Rijcklaan 219, 2020 Antwerpen met telefoonnummer 0471287452 en met e-mailadres bo.matton@student.uantwerpen.be

Met dit formulier wenst Bo Matton uw toestemming te vragen om uw persoonsgegevens te mogen verwerken in het kader van de masterproef: Type 2 in Gewoon Onderwijs: Leraar en Leerondersteuner Samen aan Zet. Overeenkomstig de artikelen 6 en 9 van Verordening (EU) 2016/676 betreffende de bescherming van persoonsgegevens mogen wij uw persoonsgegevens niet rechtmatig verwerken voor dit doel zonder uw toestemming.

U hebt in het kader van de verwerking van persoonsgegevens bedoeld in dit formulier te allen tijde recht om uw persoonsgegevens kosteloos in te zien en om in voorkomend geval alle onjuiste en/of onvolledige persoonsgegevens die op uzelf betrekking hebben, kosteloos te laten verbeteren. Daarbij kan u tevens vragen dat wij uw persoonsgegevens tijdelijk niet verder verwerken (behalve in een aantal wettelijk bepaalde gevallen) totdat wij de juistheid van uw persoonsgegevens hebben gecontroleerd.

Wat gebeurt er concreet?

Het interview zal, met uw toestemming, opgenomen worden. Het gaat om een audio-opname die via Apple Iphone Dictafon uitgevoerd wordt. Het gesprek wordt daarna op een gepseudonimiseerde manier uitgetypt. Hierbij wordt:

- De uw naam en de naam van uw school niet gebruikt, maar vervangen door een unieke code waartoe alleen ik en mijn promotoren toegang hebben.
- De opname van Apple Iphone Dictafon verwijderd.

De uitgetypte versie van het interview wordt veilig bewaard op de lokale schijf van de laptop van Bo Matton waartoe enkel de masterstudent toegang heeft. Het interview wordt niet online bewaard. Op

basis van het interview schrijft Bo Matton een masterproef en mogelijk een wetenschappelijk artikel waarin uitspraken worden geciteerd, maar uw persoonsgegevens nooit worden vermeld. Uw identiteitsgegevens zullen nergens gepubliceerd worden en zijn enkel bekend bij Bo Matton en indien nodig bij de promotoren Prof. Dr. Jan Vanhoof en Prof. Dr. Elke Struyf. Deze gegevens worden onherkenbaar gemaakt in de resultaten. Er zijn geen risico's verbonden aan de deelname aan het onderzoek. Tijdens het interview kan u te allen tijde aangeven om de samenwerking te stoppen. Daarnaast mag u altijd aangeven als u een vraag niet wilt beantwoorden, dan zal Bo Matton dit steeds respecteren.

Gelieve de volgende informatie grondig door te nemen en indien u wenst toestemming te geven.

- *Ik begrijp wat van mij verwacht wordt tijdens dit onderzoek.*
- *Ik weet dat ik zal deelnemen aan een interview over de samenwerking tussen een leraar en een leerondersteuner tijdens de realisatie van een onderwijsaanbod voor een type 2 leerling in het gewoon basisonderwijs. Dit interview zal opgenomen worden via Apple Iphone Dictafoon.*
- *Ik weet dat ik ten alle tijden het recht heb om mijn eigen gegevens in te kijken en te corrigeren indien informatie foutief is.*
- *Ik weet dat er geen risico's of ongemakken kunnen verbonden zijn aan mijn deelname.*
- *Ik begrijp dat mijn deelname aan deze studie vrijwillig is. Ik heb het recht om mijn deelname op elk moment stop te zetten. Daarvoor hoef ik geen reden te geven en ik weet dat daaruit geen nadeel voor mij kan ontstaan.*
- *Voor de verdere verwerking van de verzamelde gegevens geldt het algemeen belang als rechtsgrond volgens de AVG/GDPR. Stopzetting van deelname aan de studie houdt dus in dat de eerder verzamelde gegevens nog verder rechtsgeldig kunnen worden betrokken in de studie en niet moeten worden verwijderd.*
- *De resultaten van dit onderzoek kunnen gebruikt worden voor wetenschappelijke doeleinden en mogen gepubliceerd worden. Mijn naam wordt daarbij niet gepubliceerd, anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens is in elk stadium van het onderzoek gewaarborgd. Audio-opnames worden hierbij niet gepubliceerd of online geplaatst.*
- *Voor vragen evenals voor de uitoefening van mijn rechten (inzage gegevens, correctie ervan,...) weet ik dat ik na mijn deelname terecht kan bij de masterproefstudent: bo.matton@student.uantwerpen.be*
- *Ik weet dat ik bij de masterproefstudent terecht kan indien ik na het onderzoek vragen, ongemakken of moeilijkheden ervaar als gevolg van de thema's die in het onderzoek aan bod kwamen: bo.matton@student.uantwerpen.be*

Door onderstaande opties "ja" aan te kruisen geeft u toestemming om deel te nemen aan dit onderzoek, mag er een audio-opname gemaakt worden van het interview en begrijpt u wat er van u verwacht wordt.

- ☐ Ik heb bovenstaande informatie gelezen en begrepen en heb antwoord gekregen op al mijn vragen betreffende deze studie. Ik stem toe om deel te nemen.
- ☐ Neen, ik stem hier niet mee in en wens niet deel te nemen.

Indien u wel uw toestemming heeft gegeven, maar nadien van gedacht verandert, zal u bovendien steeds uw toestemming kunnen intrekken door dit te melden aan masterstudent Bo Matton, via het e-mailadres: bo.matton@student.uantwerpen.be zonder dat u daartoe een reden moet opgeven.

Indien u uw toestemming intrekt, zal Bo Matton uw persoonsgegevens niet verder gebruiken voor de doeleinden omschreven in dit formulier.

Ik, ondergetekende, Naam/Voornaam..... Handelend in eigen naam

8.3 Bijlage 3: Interviewleidraad

Inschatting tijdsindeling:

- Achtergrond informatie: 5 minuten
- Achtergrond vragen: 2 minuten
- Introductie: ½ min.
- Overgangsvragen: 3 minuten
- Topic 1: Input: Attitude en zelfeffectiviteit: 10 minuten
- Overgangsvragen: 3 minuten
- Topic 2: proceskenmerken van de samenwerking: wederzijds vertrouwen, gedeelde kennis en gezamenlijke identiteit: 15 minuten
- Overgangsvragen: 3 minuten
- Topic 3: output: Attitude en zelfeffectiviteit: 7 minuten
- Slotvragen en Afronding: 5 min

Materiaal:

- Opname apparatuur: laptop of gsm
- Schrijfgerief/ schriftje

Vooraf controleren

- Opname apparatuur (checken dat het opgeladen is)
- Indien live: een goede interviewplaats (eventueel reservatie bij het social lab?)
- Een week op voorhand: Reminder sturen participanten

INTERVIEW MET DE LEAAR

Fase	Vragen	Richttijd
Achtergrond informatie	Welkom wensen	5 minuten
	Mezelf voorstellen	
	Rol van de interviewer: De interviewer is er om de vragen te stellen, antwoorden af te toetsen en samen te vatten. Er zijn geen goede of foute antwoorden. Het gaat erom wat u vindt en waarom u dat vindt.	
	Toelichting en opzet onderzoek	
	Voorstellen van het onderzoek en de doelen ervan: Het onderzoek focust op de samenwerking tussen een leraar en een leerondersteuner bij de realisatie van een onderwijsaanbod voor een leerling met een verstandelijke beperking in het gewoon basisonderwijs. Daarnaast focust het onderzoek op de bijdrage van deze samenwerking op de attitude van de leraar en de mate waarin de leraar zichzelf competent voelt om onderwijs voor een deze leerling te voorzien.	
	Verloop van het gesprek	
	Sessie van 1u waarin we enerzijds spreken over persoonlijke ervaringen en attitudes over de samenwerking als proces evenals de inclusie van een leerling met een verstandelijke beperking	

De volgende vragen kunnen gesteld worden als verdieping:

Kan u dit verder uitleggen?

Kan u een voorbeeld geven van wat u bedoelt?

Kan u een concreet voorbeeld geven over een bepaald kenmerk van de samenwerking?

Hoe gebeurt dit concreet binnen de samenwerking met de leerondersteuner?

Kan u hier iets meer over vertellen?

Uitnodigen om ervaringen en meningen te delen en open en eerlijk te antwoorden.

Informed consent (vertrouwen en audio-opname)

Informatie informed consent herhalen: Vermelden opname, anonimisering en toestemming (informed consent)

“Zoals u in het inschrijvingsformulier hebt gelezen zal dit gesprek opgenomen worden. Nadien wordt het gesprek getranscribeerd, dat wil zeggen dat het gesprek volledig wordt uitgetypt en dat enkel mijn promotoren en ik toegang zullen hebben tot de audio van dit gesprek. Uw persoonlijke gegevens worden geanonimiseerd zodat latere resultaten van het onderzoek niet naar u, de betrokken ondersteuner, de leerling of de school kan leiden. Alle gegevens worden geanonimiseerd door jouw naam te vervangen door X, de naam van de leerondersteuner door Y en de naam van de leerling door A”

(De audio-opname wordt gestart).

Aantal jaren werkervaring binnen onderwijs

Vooraf

Achtergrondvragen

Aantal jaren werkervaring in gewoon onderwijs

Heeft u ooit eerder een leerling met een verstandelijke beperking in de klas gehad?

In welke leerjaar/klasgroep geeft u momenteel les?

Hoe vaak komt de leerondersteuner in de klas langs?

Het onderzoek richt zich op de samenwerking tussen een leraar en een leerondersteuner bij de realisatie van een onderwijsaanbod voor een leerling met een verstandelijke beperking. De definitie die binnen het onderzoek gebruikt wordt voor een verstandelijke beperking is de volgende (*De definitie wordt op een kaartje gegeven aan de respondent en voorgelezen of geprojecteerd*):

Introductie

Een verstandelijke beperking begint voor de leeftijd van 22 jaar en uit zich in zowel beperkt verstandelijk functioneren als beperkt adaptief gedrag. Beperkingen in het verstandelijk functioneren worden beschreven als zwakke mentale vaardigheden, zoals redeneren, probleemoplossend denken, plannen, abstract denken en leren. Een IQ onder 70 wordt als grenswaarde gebruikt om een verstandelijke beperking vast te stellen. Deze beperkingen leiden tot problemen in adaptief gedrag, zoals zwakke communicatie, beperkte sociale participatie en moeilijkheden in academisch of beroepsmatig functioneren.

2 min.

Herkent u de leerling in deze definitie?

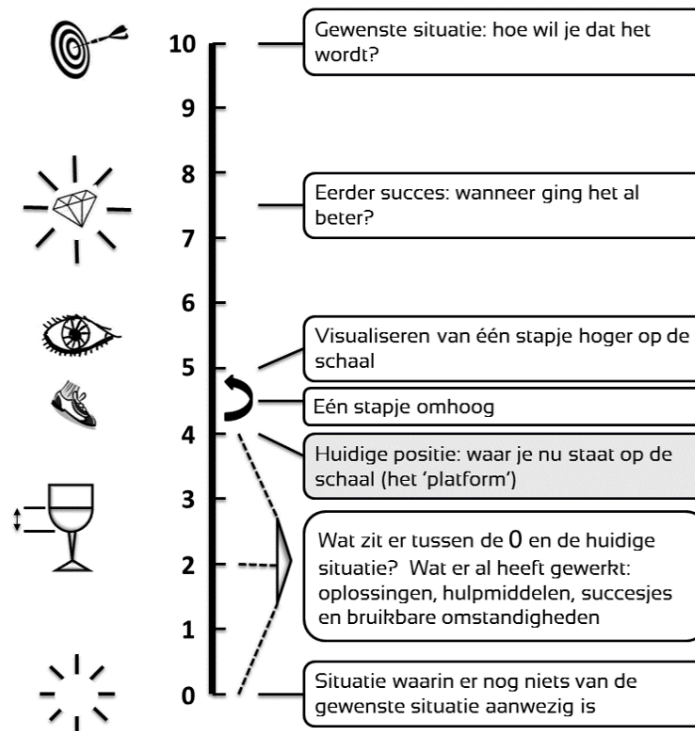
Wat wel wat niet?

Topic 1: de samenwerking

Ik ben in dit onderzoek vooral nieuwsgierig naar de manier waarop u met de leerondersteuner samenwerkt. Kan u vertellen hoe die samenwerking er dan precies uit ziet? Welke acties ondernemen jullie samen?

Op een schaal van 1 tot 10, hoe zou u, op basis van uw ervaring, de samenwerking met de leerondersteuner omschrijven, waarbij 1 staat voor er is eigenlijk geen samenwerking of de samenwerking is niet gewenst en 10 voor de gewenste samenwerking is aanwezig

10 minuten



De oplossingsgerichte schaalvraag. © 2012, Coert Visser

Hoe spreken jullie af wat de ondersteuner precies doet in de klas?

Hebben jullie bepaalde taken die jullie onder elkaar verdelen?

Kunt u een voorbeeld geven van een situatie waarin de samenwerking met de leerondersteuner bijzonder goed verliep?

Topic 2:
proceskenmerken van
de samenwerking

Heeft u ook uitdagingen ervaren in de samenwerking met een leerondersteuner? Zo ja, welke?

Hoe ziet een ideale samenwerking met de leerondersteuner eruit? Hoe zou u een samenwerking omschrijven die u een 10 zou geven.

De interviewer vat het antwoord van de respondent samen om af te toetsen of zij het juist begrepen heeft.

Ik ben ook erg nieuwsgierig naar welke expertise de leerondersteuner binnen brengt in de klas. Wat voor kennis of vaardigheden brengt de ondersteuner mee die echt van pas komen in de klas? *(Gedeelde kennis)*

Kan je vertellen over een moment waarop u de leerondersteuner jou echt geholpen heeft? *(Gedeelde kennis)*

Heb je ook het gevoel dat de leerondersteuner iets van jou leert? *(Gedeelde kennis)*

In welke mate heb je het gevoel dat jij en de leerondersteuner samenwerken vanuit dezelfde intenties met een gemeenschappelijk doel voor ogen? *(Vertrouwen)*

20 minuten

Kan u iets mee vertellen over deze score?

Op welke manier maken jullie afspraken?

Worden deze afspraken altijd nageleefd?

Is er ooit een situatie geweest waarbij dingen anders verliepen dan oorspronkelijk afgesproken?

Kan u hier wat meer verduidelijking bij geven?

Kan u een voorbeeld geven waarbij u twijfels had binnen de samenwerking? (Vertrouwen)

Hoe ging u om met die twijfels? Wat heeft geholpen om dat op te lossen? (Vertrouwen)

Als we terugkeren naar de schaalvraag, op een schaal van 1 tot 10, in hoeverre voelt u zich deel van een hecht team met de leerondersteuner, waarbij 1 betekent "zeer weinig verbondenheid" en 10 "een sterk wij-gevoel"? (*Gezamenlijke identiteit*)

Is dat gevoel van verbondenheid altijd hetzelfde geweest, of is jullie band in de loop van de tijd veranderd? (*Gezamenlijke identiteit*)

Ik ben wel nieuwsgierig naar momenten die sterk hebben bijgedragen aan dit gevoel. Kan je mij daar iets meer over vertellen? (*Gezamenlijke identiteit*)

De interviewer vat het antwoord van de respondent samen om af te toetsen of zij het juist begrepen heeft.

Als je terugdenkt aan de periode voordat de ondersteuning startte, hoe keek je toen naar het onderwijs aan een leerling met een verstandelijke beperking in het gewoon onderwijs? (*Attitude*)

Hoe vaardig voelde je jezelf in het lesgeven aan een leerling met een verstandelijke beperking voordat de ondersteuning startte? (*Zelfeffectiviteit*)

Kan je hier iets meer over vertellen?

Weet je nog hoe het kwam dat je je zo voelde?

Wat vond je toen uitdagend?

Kan je een voorbeeld geven van dingen die je toen moeilijk vond, wat nu vlotter loopt?

Zijn er dingen die je nu helemaal anders aanpakt?

Hoe is jouw kijk op het onderwijs aan een leerling met een verstandelijke beperking in het gewoon onderwijs veranderd? (*Attitude*)

Welke elementen of activiteiten hebben er het meest toe bijgedragen dat jouw kijk op onderwijs aan leerling met een verstandelijke beperkingen in het gewoon onderwijs veranderd is?

In welke mate denk je dat de ondersteuning jouw kijk op onderwijs aan een leerling met een verstandelijke beperking in het gewoon onderwijs heeft veranderd?

Kan je me vertellen in welke mate je jezelf nu meer of minder vaardig voelt bij het lesgeven aan een leerling met een verstandelijke beperking in het gewoon onderwijs? (*Zelfeffectiviteit*)

Welke factoren of activiteiten hebben er toe bijgedragen dat je jou meer of minder vaardig voelt bij het lesgeven aan een leerling met een verstandelijke beperking in het gewoon onderwijs?

Welke rol heeft de samenwerking met de ondersteuner gespeeld in deze verandering? (*Zelfeffectiviteit*)

In welke mate heb je het gevoel dat de samenwerking met de leerondersteuner je heeft geholpen om beter te weten hoe je een leerling met een verstandelijke beperking in het gewoon onderwijs kan ondersteunen, ook wanneer de leerondersteuner er niet is? (*Zelfeffectiviteit*)

Kan je daar een voorbeeld van geven?

Welke aspecten van de samenwerking of welke activiteiten met de ondersteuner hebben jouw zelfvertrouwen in het lesgeven aan een leerling met een verstandelijke beperking het meest versterkt?

Heb je het gevoel dat jouw zelfvertrouwen in het lesgeven aan een leerling met een verstandelijke beperking nog zal toenemen naarmate de samenwerking vordert?

De interviewer vat het antwoord van de respondent samen om af te toetsen of zij het juist begrepen heeft.

Slotvragen

Ik was binnen dit interview erg benieuwd naar de manier waarop jij en de leerondersteuner samenwerken om een onderwijsaanbod voor een leerling met een verstandelijke beperking in het gewoon onderwijs te voorzien. Ik wil ook nog van de gelegenheid gebruik maken om mijn appreciatie te uiten. De inclusie van een leerling met een verstandelijke beperking is niet altijd even gemakkelijk en jullie inzet en samenwerking zorgen ervoor dat deze leerlingen de ondersteuning krijgen die ze nodig hebben om zich te ontwikkelen en te groeien binnen het gewoon onderwijs. Heb jij nog ervaringen of dingen waar je aan denkt die je graag wil delen binnen dit interview?

7 minuten

Heb je nog bedenkingen of suggesties die ervoor zouden zorgen dat jij je meer ondersteund zou voelen bij de inclusie van de leerling met een verstandelijke beperking in jouw klas?

Afronding

Ik vond dit interview erg verruimend en wil je hartelijk bedanken voor je medewerking. Mocht je na dit gesprek nog vragen hebben of iets willen toevoegen, aarzel dan niet om contact met mij op te nemen. Het kan zijn dat er na afloop, wanneer je naar huis gaat of de komende dagen, dingen bij je opkomen die je had willen delen, maar die nu niet naar voren kwamen. Je mag me altijd bellen of mailen om aanvullende informatie door te geven. Dit zal het onderzoek alleen maar verder helpen.

2 minuten

INTERVIEW MET LEERONDERSTEUNER

Fase	Vragen	Richttijd
Achtergrond informatie	Welkom wensen	5 minuten
	Mezelf voorstellen	
	Rol van de interviewer: De interviewer is er om de vragen te stellen, antwoorden af te toetsen en samen te vatten. Er zijn geen goede of foute antwoorden. Het gaat erom wat u vindt en waarom u dat vindt.	
	Toelichting en opzet onderzoek	
	Voorstellen van het onderzoek en de doelen ervan: Dit onderzoek richt zich op de samenwerking tussen een leraar en een leerondersteuner bij het realiseren van een passend onderwijsaanbod voor een leerling met een verstandelijke beperking in het regulier basisonderwijs. Tijdens dit interview ben ik benieuwd naar hoe jullie de samenwerking vormgeven, welke processen daarbij een rol spelen, hoe jullie de samenwerking ervaren en wat de meerwaarde van deze samenwerking is voor de leraar.	
	Verloop van het gesprek	
	Sessie van 1u waarin we enerzijds spreken over persoonlijke ervaringen en attitudes, anderzijds gaat het ook over de samenwerking als proces.	
	Uitnodigen om ervaringen en meningen te delen en open en eerlijk te antwoorden.	

	Informed consent (vertrouwen en audio-opname) Informatie informed consent herhalen: Vermelden opname- anonimisering en toestemming (informed consent) “Zoals u in het inschrijvingsformulier hebt gelezen zal dit gesprek opgenomen worden. Nadien wordt het gesprek getranscribeerd, dat wil zeggen dat het gesprek volledig wordt uitgetypt en dat enkel mijn promotoren en ik toegang zullen hebben tot de audio van dit gesprek. Uw persoonlijke gegevens worden geanonimiseerd zodat latere resultaten van het onderzoek niet naar u, de betrokken ondersteuner, de leerling of de school kan leiden. Alle gegevens worden geanonimiseerd door jouw naam te vervangen door X, de naam van de leerondersteuner door Y en de naam van de leerling door A” (De audio-opname wordt gestart).	
Achtergrondvragen	Aantal jaren werkervaring als leerondersteuner? Bent u ooit leraar geweest? Zo ja, In welke leerjaar/klasgroep? Deed u ooit een andere job dan leraar binnen een basisschool? Hoe vaak komt u als leerondersteuner in klas X langs?	5 minuten
Introductie	Het onderzoek richt zich op de samenwerking tussen een leraar en een leerondersteuner bij de realisatie van een onderwijsaanbod voor een leerling met een verstandelijke beperking. Het onderzoek richt zich op de samenwerking tussen een leraar en een leerondersteuner bij de realisatie van een onderwijsaanbod voor een leerling met een verstandelijke beperking. De definitie die binnen het onderzoek gebruikt wordt voor een verstandelijke beperking is de volgende <i>(De definitie wordt op een kaartje gegeven aan de respondent en voorgelezen of geprojecteerd)</i>:	5 minuten

Topic 1:
de samenwerking

Een verstandelijke beperking begint voor de leeftijd van 22 jaar en uit zich in zowel beperkt verstandelijk functioneren als beperkt adaptief gedrag. Beperkingen in het verstandelijk functioneren worden beschreven als zwakke mentale vaardigheden, zoals redeneren, probleemoplossend denken, plannen, abstract denken en leren. Een IQ onder 70 wordt als grenswaarde gebruikt om een verstandelijke beperking vast te stellen. Deze beperkingen leiden tot problemen in adaptief gedrag, zoals zwakke communicatie, beperkte sociale participatie en moeilijkheden in academisch of beroepsmatig functioneren.

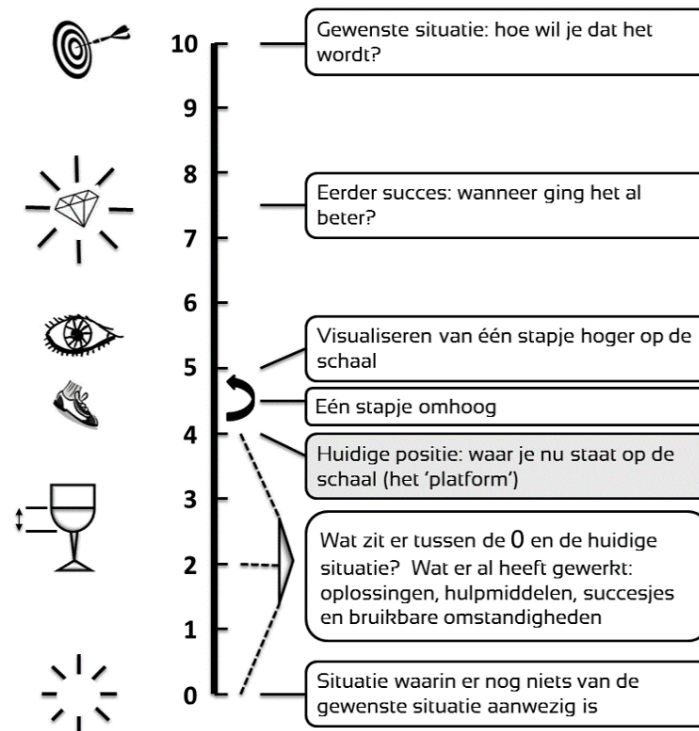
Herkent u de leerling in deze definitie?

Wat wel wat niet?

Ik ben in dit onderzoek vooral nieuwsgierig naar de manier waarop u met de leraar in het gewoon onderwijs samenwerkt. Kan u vertellen hoe die samenwerking er dan precies uit ziet? Welke acties ondernemen jullie samen?

10 minuten

Op een schaal van 1 tot 10, hoe zou u, op basis van uw ervaring, de samenwerking met de leraar omschrijven, waarbij 1 staat voor er is eigenlijk geen samenwerking of de samenwerking is niet gewenst en 10 voor de gewenste samenwerking is aanwezig?



De oplossingsgerichte schaalvraag. © 2012, Coert Visser

Hoe spreken jullie af wat jij als ondersteuner precies doet in de klas?

Hebben jullie bepaalde taken die jullie onder elkaar verdelen?

Kunt u een voorbeeld geven van een situatie waarin de samenwerking met de leraar bijzonder goed verliep?

Topic 2:
proceskenmerken van de
samenwerking

Heeft u ook uitdagingen ervaren in de samenwerking met de leraar? Zo ja, welke?

Kan u hier iets meer over vertellen?

Kan u hier een concreet voorbeeld van geven?

Hoe ziet een ideale samenwerking met de leraar eruit? Hoe zou u een samenwerking omschrijven die u een 10 zou geven.

De interviewer vat het antwoord van de respondent samen om af te toetsen of zij het juist begrepen heeft.

Ik ben ook erg nieuwsgierig naar welke expertise jij als ondersteuner binnen brengt in de klas. *(Gedeelde kennis)*

Kan je mij daar iets meer over vertellen?

Zijn er ook vaardigheden die jij geleerd hebt door met de leraar samen te werken? *(Gedeelde kennis)*

Kan je mij daar iets meer over vertellen?

Heb je ook het gevoel dat de leraar iets van jou leert? *(Gedeelde kennis)*

20 minuten

In welke mate heb je het gevoel dat jij en de leraar samenwerken vanuit dezelfde intenties met een gemeenschappelijk doel voor ogen? *(Vertrouwen)*

Kan u hier iets mee over vertellen?

Op welke manier maken jullie afspraken?

Worden deze afspraken altijd nageleefd?

Is er ooit een situatie geweest waarbij dingen anders verliepen dan oorspronkelijk afgesproken?

Kan u hier wat meer verduidelijking bij geven?

Kan u een voorbeeld geven waarbij u twijfels had binnen de samenwerking? (Vertrouwen)

Hoe ging u om met die twijfels? Wat heeft geholpen om dat op te lossen? (Vertrouwen)

Als we terugkeren naar de schaal van daarnet, op een schaal van 0 tot 10, in hoeverre voelt u zich deel van een hecht team met de leraar, waarbij 0 betekent "er is geen verbondenheid" en 10 "een sterk wij-gevoel"? (*Gezamenlijke identiteit*)

Is dat gevoel van verbondenheid altijd hetzelfde geweest, of is jullie band in de loop van de tijd veranderd? (*Gezamenlijke identiteit*)

Ik ben wel nieuwsgierig naar momenten die sterk hebben bijgedragen aan dit gevoel. Kan je mij daar iets meer over vertellen? (*Gezamenlijke identiteit*)

De interviewer vat het antwoord van de respondent samen om af te toetsen of zij het juist begrepen heeft.

Als je terugdenkt aan het moment waarop de ondersteuning startte, hoe keek de leraar toen naar onderwijs aan een leerling met een verstandelijke beperking in het gewoon onderwijs? (*Attitude*)

0 minuten

Topic 3 Attitude en zelfeffectiviteit

In welke mate is dat gelijk of verschillend aan de manier waarop jij naar onderwijs aan een leerling met een verstandelijke beperking in het gewoon onderwijs kijkt? (*Attitude*)

Kan je mij iets vertellen over de mate waarin je jezelf vaardig voelt in het ondersteunen van een leraar om onderwijs aan een leerling met een verstandelijke beperking in het gewoon onderwijs te realiseren? (*Zelfeffectiviteit*)

Kan je mogelijke verklaringen geven voor dit gevoel?

Kan je een voorbeeld geven van zaken die je in het begin moeilijk liepen die nu vlotter lopen?

In welke mate heb je het gevoel dat de leraar nu anders naar onderwijs aan een leerling met een verstandelijke beperking in het gewoon onderwijs kijkt dan bij de start van de ondersteuning?

Kan je scharniermomenten identificeren? Welke elementen of activiteiten hebben er volgens jou het meest toe bijgedragen dat de kijk op onderwijs aan leerling met een verstandelijke beperkingen in het gewoon onderwijs bij de leraar is veranderd?

Hoe zou je het gevoel van vaardigheid van de leraar om met de leerling aan de slag te gaan, op dit moment omschrijven?

In welke mate heb je hierbij het gevoel dat de samenwerking heeft toe bijgedragen?

Hoe komt dat volgens jou?

Kan je daar een voorbeeld van geven?

In welke mate heb je het gevoel dat jullie samenwerking de leraar helpt om beter te weten hoe hij/zij/hun een leerling met een verstandelijke beperking in het gewoon onderwijs kan ondersteunen, ook wanneer jij er niet bent? (*Zelfeffectiviteit*)

Kan je een voorbeeld geven van zaken die jij aanbrengt en die de leraar ook toepast wanneer je er niet bent?

Welke aspecten van de samenwerking of welke activiteiten die jij en de leraar samen hebben ondernomen hebben er volgens jou toe bijgedragen dat het zelfvertrouwen van de leraar om onderwijs te bieden aan een leerling met een verstandelijke beperking in het gewoon onderwijs, is gegroeid?

De interviewer vat het antwoord van de respondent samen om af te toetsen of zij het juist begrepen heeft.

Slotvragen

Ik was binnen dit interview erg benieuwd naar de manier waarop jij en de leraar samenwerken om een onderwijsaanbod voor een leerling met een verstandelijke beperking in het gewoon onderwijs te realiseren. Ik wil ook nog van de gelegenheid gebruik maken om mijn appreciatie te uiten. De inclusie van een leerling met een verstandelijke beperking is niet altijd even gemakkelijk en jullie inzet en samenwerking zorgen ervoor dat deze leerlingen de ondersteuning krijgen die ze nodig hebben om zich te ontwikkelen en te groeien binnen het gewoon onderwijs. Heb jij nog ervaringen of dingen waar je aan denkt die je graag wil delen binnen dit interview?

7 minuten

Heb je nog bedenkingen of suggesties die ervoor zouden zorgen dat jij meer ondersteuning kan bieden voor de leraar?

Afronding

Ik vond dit interview erg verruimend en wil je hartelijk bedanken voor je medewerking. Mocht je na dit gesprek nog vragen hebben of iets willen toevoegen, aarzel dan niet om contact met mij op te nemen. Het kan zijn dat er na afloop, wanneer je naar huis gaat of de komende dagen, dingen bij je opkomen die je had willen delen, maar die nu niet naar voren kwamen. Je mag me altijd bellen of mailen om aanvullende informatie door te geven. Dit zal het onderzoek alleen maar verder helpen.

2 minuten

8.4 Bijlage 4: Het finale codeboek

Codelabel	Beschrijving	Aantal interviews	Aantal referenties
OV1 - Proceskenmerken			
Afstemming en overleg	<i>Patrooncode:</i> Deze code gaat over de communicatie tussen de leraar en de leerondersteuner en de mate waarin ze hun handelen wederzijds afstemmen door samen plannen te maken (vb. IAC), taken te verdelen en de vorderingen van de leerling te evalueren. Het omvat hoe, wanneer, waar, hoe frequent, ... deze afstemming plaatsvindt binnen de samenwerking.	4	4
Eerder hoge mate van afstemming	<i>Interpretatieve code:</i> Er is geregeld overleg en afstemming tussen leraar en leerondersteuner, zowel binnen IAC-gesprekken als informeel tussendoor. De leraar en de leerondersteuner stemmen taken en activiteiten af binnen de samenwerking.	15	68
Officiële gesprekken binnen het IAC-traject	<i>Beschrijvende code:</i> De respondenten vertellen hoe ze de officiële gesprekken binnen het IAC-traject aanpakken: opstartgesprek, opvolgingsgesprek, evaluatiegesprek en hoe ze tijdens deze momenten de doelen en de aanpak opstellen, evalueren en bijstellen.	11	16
We stemmen af in de samenwerking	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar en de leerondersteuner stemmen de aanpak, de doelen, de activiteiten, leerinhouden, ... voor de leerling af. Daarnaast maken ze een duidelijke rol- en taakverdeling.	14	52
Eerder lage mate van afstemming	<i>Interpretatieve code:</i> Er is weinig overleg of meer overleg is wenselijk. De respondenten geven aan dat er meer behoefte is aan communicatie en duidelijkheid over rol- en taakverdeling.	12	39
Meer overleg is wenselijk	<i>Beschrijvende code:</i> De respondenten geven aan dat ze liefst meer zouden overleggen, communiceren, samenzitten, ... om dingen af te spreken, taken te verdelen, de aanpak van de leerling op elkaar af te stemmen, ...	11	31
Zoektocht naar rolverdeling	<i>Beschrijvende code:</i> De respondenten geven aan dat ze niet exact weten wat ze van de ander mogen verwachten en/of dat er weinig communicatie en afstemming is om taken te verdelen.	2	8
Gedeelde kennis	<i>Deze code is onderdeel van de startlijst en volgt de beschrijving van het theoretisch kader</i>		
Eerder hoge mate van gedeelde kennis	<i>Interpretatieve code:</i> Leraar en leerondersteuner delen kennis, expertise, tips en (aangepaste) materialen die kunnen helpen bij de realisatie van een onderwijsaanbod voor de leerling. De gedeelde tips en materialen	17	200

	worden door de leraar toegepast in de klaspraktijk.		
Leerondersteuner deelt expertise	<i>Beschrijvende code:</i> De leerondersteuner deelt handicapspecifieke-, onderwijskundige-, en/of inclusieve expertise in de vorm van tips, materialen, suggesties, leeractiviteiten, ... Daarnaast deelt de leerondersteuner kennis over de leerling	17	124
Leraar deelt expertise	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar deelt onderwijskundige expertise in de vorm van tips, materialen of klasinformatie. Daarnaast deelt de leraar kennis over de leerling (vb. welke materiaal de leerling momenteel interessant vindt in de klas)	14	26
Leraar gaat aan de slag met tips en materiaal van de leerondersteuner	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar past de tips en materialen van de leerondersteuner toe bij het realiseren van een onderwijsaanbod voor de leerling en/of het voorzien van (klas)aanpassingen voor de leerling.	14	50
Eerder lage mate van gedeelde kennis	<i>Interpretatieve code:</i> Er is weinig tot geen actieve kennisdeling tussen de leraar en de leerondersteuner. De leerondersteuner neemt een afwachtende houding aan of neemt weinig initiatief om kennis te delen en/of de leraar toont weinig initiatief of engagement om met de tips of materialen van de leerondersteuner aan de slag te gaan.	8	33
Beperkte mate van initiatief en engagement	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar neemt weinig initiatief om kennis te delen en/of de leraar toont weinig initiatief of engagement om met de tips of materialen van de leerondersteuner aan de slag te gaan.	8	29
Weinig gedeelde kennis of expertise	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar en/of leerondersteuner delen weinig kennis of expertise in de vorm van informatie, tips of materialen.	2	4
Vertrouwen	<i>Deze code is onderdeel van de startlijst en volgt de beschrijving van het theoretisch kader</i>		
Eerder hoge mate van vertrouwen	<i>Interpretatieve code:</i> Er is een onderlinge vertrouwensband. Beiden voelen zich veilig om open te communiceren en waarderen elkaars expertise en groei. Er is sprake van een gezamenlijk doel en wederzijds respect.	17	170
Er is een vertrouwensband en een gevoel van veiligheid	<i>Beschrijvende code:</i> Er is een vertrouwensband tussen de leraar en de leerondersteuner en ze voelen zich veilig om eerlijk te communiceren over moeilijkheden en/of bezorgdheden. Ze hebben er vertrouwen in dat de ander de gemaakte afspraken, zonder vrees voor vertrouwensbreuk.	15	60
Waardering voor expertise en groei	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar en/of leerondersteuners spreken hun waardering omtrent expertise, groei en inzet uit in het interview of in positieve feedback naar elkaar.	14	56

We hebben een gemeenschappelijk doel	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar en de leerondersteuner hebben voor de samenwerking, de leerling en/of de leraar een gemeenschappelijk doel voor ogen.	12	23
We houden rekening met elkaar	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar en de leerondersteuner houden rekening met elkaar, met de mogelijkheden, haalbaarheid en draagkracht.	10	31
Eerder lage mate van vertrouwen	<i>Interpretatieve code:</i> De samenwerking wordt gekenmerkt door weinig tot geen open communicatie en/of de uitspraken van een teamgenoot zijn niet (altijd) consistent waardoor het moeilijk is om in te schatten wat de ander nu werkelijk denkt of vindt van de situatie. Vertrouwen moet nog opgebouwd worden, of moet nog groeien.	6	20
Geen open of eerlijke communicatie	<i>Beschrijvende code:</i> Er is weinig tot geen open communicatie en/of de uitspraken van een teamgenoot zijn niet (altijd) consistent waardoor het moeilijk is om in te schatten wat de ander nu werkelijk denkt of vindt van de situatie	4	15
Het vertrouwen moet nog groeien	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar en/of de leerondersteuner geven aan dat het vertrouwen in elkaar en in de samenwerking nog moet groeien.	3	5
Gezamenlijke identiteit	<i>Deze code is onderdeel van de startlijst en volgt de beschrijving van het theoretisch kader</i>		
Eerder hoge mate van gezamenlijke identiteit	<i>Interpretatieve code:</i> Leraar en leerondersteuner ervaren hun samenwerking als een gedeelde verantwoordelijkheid en voelen zich verbonden. Ze voelen zich een team, hebben het gevoel dat ze de samenwerking en het traject van de leerling samen dragen. Dit uit zich in samen activiteiten ondernemen met de leerling en/of de klas, uitstappen doen, gezamenlijke oudercontacten, ... Ze voelen zich een team en zouden indien mogelijk nog vaker met elkaar samenwerken.	14	97
Nog meer samenwerken zou fijn zijn	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar en de leerondersteuner zou graag nog meer samenwerking dan de uren dat er nu ondersteuning geboden wordt. Ze werken graag samen en willen van dit.	5	8
We doen het samen	<i>Beschrijvende code:</i> Leraar en leerondersteuner ervaren hun samenwerking als een gedeelde verantwoordelijkheid. Ze voelen zich een team, hebben het gevoel dat ze de samenwerking en het traject van de leerling samen dragen.	14	67
We zijn gegroeid als team	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar en/of de leerondersteuner geven aan dat de band tussen beide gegroeid is en ze zich nu meer verbonden voelen dan op een vroeger moment in de samenwerking.	11	22

Eerder lage mate van gezamenlijke identiteit	<i>Interpretatieve code:</i> De samenwerking verloopt parallel. Beiden werken eerder los van elkaar en doen elk hun eigen ding. Daarnaast kan de visie van de leraar verschillen van die van de leerondersteuner. De leraar en de leerondersteuner ervaren weinig verbondenheid. Er is eerder sprake van een ik-zij gevoel dan een wij-gevoel.	15	125
Samenwerking kan nog groeien	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar en de leerondersteuner ervaren nu nog een beperkte mate van verbondenheid maar geloven erin dat de samenwerking nog kan groeien.	8	32
We doen elk ons eigen ding	<i>Beschrijvende code:</i> De samenwerking verloopt parallel. Beiden werken eerder los van elkaar en doen elk hun eigen ding.	15	66
We hebben een andere visie	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar en de leerondersteuner hebben een verschillende visie op ondersteuning, de samenwerking of op het onderwijsaanbod voor de leerling.	7	27

OV2 - Attitude

Attitude van andere leraren (reflectie)	<i>Patrooncode:</i> Het gaat om de attitude van andere leraren dan diegene uit de samenwerking.		
Sommige leraren hebben een negatieve kijk	<i>Beschrijvende code:</i> Reflecties op de houding van andere leraren, buiten de samenwerking, die sceptisch staan tegenover inclusief onderwijs of de aanwezigheid van leerlingen met een verstandelijke beperking in de klas.	9	22
Attitude van de leerondersteuner	<i>Deze code is onderdeel van de startlijst en volgt de beschrijving van het theoretisch kader</i>		
Belang van de leraar om inclusie te realiseren	<i>Beschrijvende code:</i> Om inclusie te realiseren is de leraar een belangrijke factor, zij hebben door middel attitude en aanpak een grote invloed op de mate waarin inclusie gerealiseerd wordt.	1	3
Er zijn meer middelen nodig om inclusie volledig waar te maken	<i>Beschrijvende code:</i> Volgens de leerondersteuner zijn er meer middelen (ondersteuningsuren, materialen,...) nodig om daadwerkelijk inclusie te realiseren.	4	9
Gewoon onderwijs wanneer mogelijk	<i>Beschrijvende code:</i> De leerondersteuner is van mening dat leerlingen zo lang mogelijk in het gewoon onderwijs moeten kunnen aansluiten, zolang dit binnen de mogelijkheden van de school, de leraar en de leerling licht.	8	19

Ik sta voor inclusie	<i>Beschrijvende code:</i> De leerondersteuner heeft een uitgesproken standpunt en staat voor inclusief onderwijs.	9	16
Ik weet niet of gewoon onderwijs de beste keuze is voor elke leerling	<i>Beschrijvende code:</i> De leerondersteuner is niet zeker of de participatie in het gewoon onderwijs voor de leerling wel de beste ontwikkelingskansen biedt.	2	3
Attitude van de leraar	<i>Deze code is onderdeel van de startlijst en volgt de beschrijving van het theoretisch kader</i>	0	0
Eerder positieve attitude	<i>Interpretatieve code:</i> De leraar staat open voor het werken voor de leerling met een verstandelijke beperking in de klas en waardeert de geboden ondersteuning door de leerondersteuner. In sommige gevallen is er sprake van een positieve evolutie in de kijk op inclusief onderwijs voor deze doelgroep.	18	158
Attitude ten aanzien van leerling met een verstandelijke beperking in het gewoon onderwijs is positief veranderd	<i>Beschrijvende code:</i> Er is een positieve attitudeverschuiving bij de leraar. Ze staat nu meer open voor de inclusie van leerlingen met een verstandelijke beperking dan vroeger.	2	7
Leraar staat open voor leerling met een verstandelijke beperking in de klas	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar staat open voor de leerling met een verstandelijke beperking in de klas. De leerling is welkom.	18	72
Positief tegenover ondersteuning	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar waardeert de geboden ondersteuning door de leerondersteuner en staat open voor de leerondersteuner en de samenwerking.	17	79
Gematigde houding ten aanzien van inclusie	<i>Interpretatieve code:</i> De leraar is op zich positief, maar plaatst kanttekeningen bij de haalbaarheid van inclusie afhankelijk van de aard en zwaarte van de beperking van de leerling. Hoewel de leraar open staat voor de leerling in de klas verdient de leerling nog meer aandacht en ondersteuning dan hij/zij momenteel in de klas kan krijgen.	7	19
Het hangt af van de beperking van de leerling	<i>Beschrijvende code:</i> De attitude van de leraar hangt af van de beperking van de leerling.	6	11
Leerling verdient meer aandacht en ondersteuning	<i>Beschrijvende code:</i> De leerling verdient volgens de leraar meer aandacht en ondersteuning dan hij/zij momenteel in de klas kan krijgen.	2	6

Eerder negatieve attitude	<i>Interpretatieve code:</i> De leraar ervaart moeilijkheden, zoals moeilijk gedrag van de leerling, grote klasgroep, het niveau van de leerling, ... en vindt de inclusie van de leerling met een verstandelijke beperking uitdagend. De leraar gelooft dat het buitengewoon onderwijs beter zou zijn voor de leerling en/of dat de leerling niet op thuishoort in het gewoon onderwijs. Er is frustratie over werkdruk of de komst, uitval of wissels van ondersteuners.	17	138
De komst van een (nieuwe) ondersteuner is soms lastig	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar ervaart de komst, uitval of wissels van ondersteuners als lastig, uitdagend of onwennig.	2	15
Ik geloof dat buitengewoon onderwijs beter zou zijn	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar gelooft dat het buitengewoon onderwijs beter zou zijn voor de leerling en/of dat de leerling niet op thuishoort in het gewoon onderwijs.	12	20
Moeilijkheden door klasgrootte, verschillen in tempo, niveau en gedrag	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar ervaart moeilijkheden, zoals moeilijk gedrag van de leerling, grote klasgroep, het niveau van de leerling, de werkdruk, ...	17	103

OV3 - Zelfeffectiviteit

Zelfeffectiviteit van de leerondersteuner

Deze code is onderdeel van de startlijst en volgt de beschrijving van het theoretisch kader

Eerder hoge zelfeffectiviteit	<i>Interpretatieve code:</i> De leerondersteuner voelt zich bekwaam om ondersteuning te bieden aan zowel de leerling als de leraar.	7	18
Ik voel me vaardig om ondersteuning te bieden	<i>Beschrijvende code:</i> De leerondersteuner voelt zich vaardig om ondersteuning te bieden aan zowel de leerling als de leraar.	7	18
Eerder lage zelfeffectiviteit	<i>Interpretatieve code:</i> De leerondersteuner is onzeker of nog zoekend in haar ondersteuningsrol. Dit kan gaan over de ondersteuning van de leerling en/of over de leerondersteuner die het nog moeilijk vindt om de leraar te ondersteunen of te coachen.	7	24

De leerondersteuner is nog zoekende	<i>Beschrijvende code:</i> De leerondersteuner is nog zoekende naar een passende en goede manier om zowel de leerling als de leraar te ondersteunen.	7	20
Soms voel ik me onzeker	<i>Beschrijvende code:</i> De leerondersteuner voelt zich soms onzeker over zijn handelen en de manier waarop zij ondersteuning biedt voor de leerling en/of de leraar.	3	4
Zelfeffectiviteit van de leraar		<i>Deze code is onderdeel van de startlijst en volgt de beschrijving van het theoretisch kader</i>	
Hoge zelfeffectiviteit	<i>Interpretatieve code:</i> De leraar neemt initiatief, voelt zich competent en erkent dat de samenwerking met de leerondersteuner zijn/haar eigen vaardigheid versterkt heeft.	17	117
De leraar neemt initiatief	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar neemt initiatief om met de leerling aan de slag te gaan en om leeractiviteiten en/of materialen aan te bieden.	14	45
De leraar voelt zich vaardig	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar voelt zich vaardig om een passend onderwijsaanbod te voorzien voor de leerling met een verstandelijke beperking binnen de context van de eigen klas.	10	31
De leraar voelt zich vaardiger dankzij de ondersteuning	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar voelt zich vaardiger dankzij de ondersteuning van de leerondersteuner. De informatie, tips, expertise en/of materialen zorgen ervoor dat de leraar beter aan de slag kan met de leerling.	13	41
Gematigde zelfeffectiviteit	<i>Interpretatieve code:</i> De leraar voelt heeft geen schrik om met de leerling aan de slag te gaan en staat open voor hulp, maar vraagt ook expliciet om ondersteuning en neemt een eerder afwachtende houding aan.	14	35
De leraar blijft rustig en heeft geen schrik	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar blijft rustig en heeft geen schrik om de leerling in de klas te hebben.	5	14
Leraar vraagt of verwacht ondersteuning	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar kijkt vooral naar de leerondersteuner en neemt zelf een afwachtende houding aan of vraagt expliciet om hulp of ondersteuning.	12	21
Lage zelfeffectiviteit	<i>Interpretatieve code:</i> De leraar voelt zich niet bekwaam om een passend onderwijsaanbod voor de leerling te realiseren. Er is sprake van twijfel, onmacht of gebrek aan handvatten.	14	73

Ik kan de leerling niet bieden wat het nodig heeft	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar geeft aan dat de realisatie van een passend onderwijsaanbod voor de leerling niet binnen haar mogelijkheden ligt en ze de leerling niet kan bieden wat nodig is.	5	10
Ik voel me niet vaardig - ik ben nog zoekende	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar voelt zich niet vaardig of is nog zoekende. Als de leraar dingen uitprobeert is het met gissen missen.	10	38
In het begin dacht ik: "oei wat nu?"	<i>Beschrijvende code:</i> De leraar vertelt over de beginfase van het traject. De leraar voelde zich toen niet vaardig om met de leerling aan de slag te gaan. Er is een gevoel van onmacht, ze zitten met de handen in het haar en denken: "oei wat moet ik nu doen?"	6	25

8.5 Bijlage 5: Voorbeeld van een analytische memo

Case 3: Samenwerking K3: SK3LEMG

OV1 – Proceskenmerken	We stemmen af in de samenwerking: • <i>Zij komt eigenlijk mee in de klas en op dat moment dat zij er is is is zij vooral met hem bezig, maar wij overleggen ook samen</i> • <i>Dus zo die dingetjes neemt zij mee op ter ondersteuning van mij, elke keer proberen we een stap verder te gaan om iets nieuw, als er iets lukt weer iets nieuw bij te doen, dus dan doen we een overleg</i> • <i>Wij overleggen dan wel is tussen de middagpauze en dan is zien, waar staan wij wat willen we bereiken en dan bedenkt ze dingetjes die we kunnen doen en dan stemt ze eerst met mij af zie jij dat zitten</i> De leerondersteuner werkt één op één met de leerling: <i>zij komt eigenlijk mee in de klas en op dat moment dat zij er is is is zij vooral met hem bezig.</i> Officiële gesprekken binnen het IAC-traject: De leraar en leerondersteuner leggen samen de doelen vast in september (opstartgesprek) en evalueren die in januari (opvolgesprek) en hebben nadien een eindconclusie. Reflectie: Het oorspronkelijke codelabel “Officiële gesprekken” is wat vaag en niet voldoende specifiek. Daarom verander ik het naar “Officiële gesprekken binnen het IAC-traject”. Dit maakt duidelijk dat het gaat om gesprekken die plaatsvinden binnen de IAC-procedure en dus behoren tot het formele traject rond individuele aanpassingen en de persoonlijke doelen voor de leerling.
Gedeelde kennis	Handicap specifieke kennis: De leerondersteuner voorziet aangepast materialen:

- Die zorgen voor structuur vb. stappenplannetje, speelbakken met een foto van hem op en speelgoed waar hij graag mee speelt, rolkastje met schuiven met speel- en leeractiviteiten, werken met time timer, foto aan de kapstok waar de leerling zijn jas moet hangen.
- Die zorgen voor minder prikkels vb. tafeltjes voor hem alleen in de gang zodat hij minder last heeft van het lawaai.
- Uitwerken van een communicatiesysteem

Onderwijskundige expertise: De leerondersteuner heeft een rolkastje gemaakt met schuiven waarin speel- en leeractiviteiten zitten en probeert materiaal te voorzien om hem telkens een stapje verder te laten ontwikkelen.

Inclusieve expertise: *juf Y probeert dan haar kaartjes allemaal met die Playmobil popjes daarin te verwerken om het wat leuk te maken dus dat zowat of dan zo manieren zoeken om het haalbaar te houden eigenlijk in de klas, voor mij en voor hem ook hè en om zo een beetje tot leren, in het mate van het mogelijke in een drukke klas van 23 kinderen, hè...*

- De leerondersteuner geeft ook tips over hoe de leraar het gedrag van de leerling bespreekbaar kan maken met de klasgenoten zodat de leerling met zijn moeilijkheden toch kan participeren in de klas.

Leraar gaat aan de slag met tips en materiaal van de leerondersteuner: *Ik probeer altijd alles zoveel mogelijk voort te zetten hè dus de kalenders zijn met aparte lijntjes dus zij heeft al de nieuwe woorden ingeoeft dat die taal soms taal en nadien pak ik dat dan over en zet ik dat ook verder de momenten als ze er niet is en dat doen we met alle dingen eigenlijk in de klas we proberen zoveel verder te zetten.*

We doen het samen: De leraar spreekt tijdens het interview over aanspanningen die ze samen doen voor de leerling en het samen zoeken naar wat werk en wat werkt niet. Daarom plaats ik dit fragment onder “**we doen het samen**”. De leraar vertelt ook dat ze bij moeilijke momenten zoals een crisis goed op elkaar inspelen, ofwel neemt de leerondersteuner het kindje mee ofwel neemt ze de klas over, dat gebeurt volgens de leraar heel natuurlijk.

- *Tussen Y en mij loopt dat wel heel goed waardoor we wel proberen zoveel mogelijk te doen*
- *Doorgaans altijd als we samen zijn dragen we het echt wel samen*

Vertrouwen

We zijn gegroeid als team: De leraar geeft aan dat ze het fijn vindt dat de leerondersteuner al 2 jaar bij haar in de klas komt. Anders moet ze telkens opnieuw een band opbouwen met iemand anders. Ze merkt ook dat het nu al beter gaat met de leerling in de klas.

Er is een klik: De leraar geeft aan dat het altijd spannend is in september of het weer dezelfde leerondersteuner is die langskomt. Ze hoopt telkens dat Y terugkomt → Hieruit leid ik af dat er een klik is tussen de leraar en de leerondersteuner.

- *Ik bedoel dat dat bijna zonder woorden gaat, dat vind ik omdat ik mij heel goed voel bij haar*
- *We zijn twee enthousiaste types dus ik zou zeggen het enthousiasme dat we van elkaar wel hebben dat steekt elkaar ook aan...*

Er is een vertrouwensband en een gevoel van veiligheid:

- *Wij communiceren heel veel als er iets is dat ik vind dat niet goed gaat, kan wel altijd, kan ik dat altijd zeggen en omgekeerd ook → De leraar geeft ook aan als ze vertelt over moeilijke momenten in de klas dat de leerondersteuner daar direct op inspeelt om een oplossing te zoeken.*
- De leraar geeft aan dat ze weet dat ze de leerondersteuner kan vertrouwen en dat ze weet dat ze geen dingen zal vertellen aan de papa die niet afgesproken zijn.
- De leraar geeft aan dat het soms moeilijk loopt met de papa en hij vaak boos is op de leraar en/of de leerondersteuner. Ze bereiden samen gesprekken voor, weten dat ze in een gesprek op elkaar kunnen rekenen, staan elkaar bij tijdens moeilijke momenten bv. aan de schoolpoort.

Reflectie: De fragmenten die oorspronkelijk onder het codelabel “Eerlijk ervaringen delen” en “We kunnen op elkaar rekenen” stonden worden verplaatst naar het codelabel “Er is een vertrouwensband en een gevoel van veiligheid”. Dit nieuwe codelabel is ruimer, waardoor niet alleen eerlijke communicatie over moeilijke momenten onder deze code kunnen maar ook een gevoel/een vertrouwensband van veiligheid om dingen te delen en vertrouwen dat er geen onverwachte dingen gebeuren. Er is vertrouwen dat dingen worden uitgevoerd zoals afgesproken en dat er geen zaken worden gezegd of beslist zonder overleg. Er is dus geen sprake van vertrouwensbreuk of onverwachte communicatie binnen de samenwerking.

Expertise van de ander is waardevol: De leraar geeft aan dat de leerondersteuner veel expertise heeft. Ze biedt de leerling nieuwe dingen aan die de leraar nadien verderzet zodat het een succes kan worden.

- *Ze is ook een kleuterjuf geweest dus het is niet dat ik voel van oei ze is hier op mijn vingers aan het zien en ingrijpen waar nodig dat is eigenlijk nooit, of heb ik niet het gevoel dat dat zo is, dus dat is ook met wederzijds respect en samenwerking dus ja... → De leraar geeft hiermee aan dat de leerondersteuner haar expertise als waardevol beschouwd en dat vindt ze fijn.*

We hebben een gemeenschappelijk doel: *Het gezamenlijk doel is natuurlijk over het kind zelf en we willen dat hij eigenlijk zo ver mogelijk komt binnen de mogelijkheden van het gewone onderwijs dat hij zoveel mogelijk tot leren komt en zichzelf vooral ook ja goed voelt, hè*

- Leraar ziet het ook als een gemeenschappelijk doel om papa te laten inzien dat de leerling in het buitengewoon onderwijs beter zou ontwikkelen en nog meer zou leren.

Positieve feedback: *Dat helpt denk ik allemaal wel wat om zelfzeker te worden en als er dan een juf extra erbij komt die zegt van goed bezig en we komen er samen wel dan helpt dat wel*

OV2 – Attitude

Attitude van de leraar:

Positief tegenover ondersteuning in de klas: *zij heeft dan ook voor mij een rolkastje gemaakt met vier schuifjes en in één schuifje zitten zo wat speelgoedjes in om hem bezig te houden zonder dat ik hem moet helpen dan is er ook een schuifje met leerplaatjes in of een leerspelletje dus zo die dingetjes neemt zij mee op ter ondersteuning van mij elke keer proberen we een stap verder te gaan om iets nieuw, als er iets lukt weer iets nieuw bij te doen, dus dan doen we een overleg. → De leraar geeft aan dat de leerondersteuner haar ondersteunt waardoor ik afleid dat ze positief staat tegenover de ondersteuning.*

- De leraar geeft aan dat de ondersteuning en materialen die de leerondersteuner bijdragen aan een verbetering in het gedrag van de leerling. → In het begin deed de leerling zijn jas uit waar hij stond, de leerondersteuner heeft een foto gemaakt waar hij zijn jas moet hangen en nu hangt hij flink zijn jas aan de kapstok met de foto.
- De leraar geeft aan dat ze veel heeft aan de leerondersteuner en ze samen zoeken. De leerondersteuner is een tijdje uit geweest en toen is er vervanging gekomen. Toen merkte ze dat ze de gedrevenheid van Y wel wat miste, er zijn ook verschillen tussen leerondersteuners en X werkt graag samen met Y.

Het is niet altijd makkelijk in een grote klas:

- *Ja ondertussen lopen er ook 23 andere tussen dat is altijd... altijd zoeken zo...*
- *(...) zo manieren zoeken om het haalbaar te houden eigenlijk in de klas, voor mij en voor hem ook hè en om zo een beetje tot leren, in het mate van het mogelijke in een drukke klas van 23 kinderen, hè...*

Er zijn soms moeilijke momenten: *Als er te veel lawaai is, begint hij eigenlijk zelf heeltijd geluiden te maken om boven het geluid uit te komen, dus dat is wel vervelend dat dat dan harder en harder gaat, dus dat moet je op den duur toch efkes naar de zaal omdat hij dan aan het gillen is*

- De leraar heeft meerdere kindjes met specifieke onderwijsbehoeften en hoewel ze wel altijd probeert het aangepast materiaal te gebruiken is het soms moeilijk wanneer een kindje een crisis heeft bijvoorbeeld.

Leraar staat open voor leerling met een verstandelijke beperking in de klas: *het gezamenlijk doel is natuurlijk over het kind zelf en we willen dat hij eigenlijk zo ver mogelijk komt binnen de mogelijkheden van het gewone onderwijs dat hij zoveel mogelijk tot leren komt en zichzelf vooral ook ja goed voelt hè → Leraar wil dat de leerling zo goed mogelijk ontwikkelt in het gewoon onderwijs, waardoor ze er voor open staat.*

OV3 – Zelfeffectiviteit

Ik geloof dat buitengewoon onderwijs beter zou zijn: De leraar gelooft dat de leerling nog beter zou ontwikkelen en leren in het buitengewoon onderwijs in een rustigere omgeving met veel minder kindjes.

Leerling met een verstandelijke beperking is niet bij elke leraar welkom → Leraar merkt op dat niet alle leerkrachten openstaan voor leerlingen met een verstandelijke beperking in de klas. Ze voelt dat er vaak ook weerstand is, vooral bij leraren in de lagere school.

Reflectie: Hier heeft de leraar het over haar ervaring met andere leraren, het gaat dus niet over deze samenwerking! Ik moet er dus rekening mee houden dat bij de cross-case analyse deze code een invloed kan hebben op de plaats waar de samenwerking staat in de clusteranalyse → Dit is namelijk geen kenmerk van samenwerking K3!

Zelfeffectiviteit van de leraar:

Leraar voelt zich vaardiger dankzij de ondersteuning: *dan zal ik zeggen een 9 omdat er altijd er altijd wel iets verder kan want vanwaar dat we nu komen vanwaar dat we kwamen vorig jaar want er was een situatie waar dat eigenlijk nog niets aanwezig was van heel de situatie en als we zien naar een jaar en 4 of 5 maand verder is er gigantisch veel verandert bij die jongen en voor mij dan ook, ja.*

→ De leraar geeft aan dat de situatie nu helemaal anders, ze lijkt te vinden dat de situatie verbeterd is.

- Leraar geeft aan dat ze de tips toepast en zich hierdoor vaardig voelt om het zowel bij deze leerling als bij toekomstige leerlingen uit te proberen en toe te passen.

Reflectie: Het codelabel “Door de tips voelt de leraar zich vaardiger” wordt herlabeld naar “Leraar voelt zich vaardiger dankzij de ondersteuning”, die code is iets breder. De tips van de leerondersteuner vallen hieronder maar eveneens de situatie waarbij de leraar zich vaardiger voelt dankzij de samenwerking in het algemeen.

Ik voel me vaardig om met een leerling met een verstandelijke beperking aan de slag te gaan:

- *Ja al die nieuwe dingetjes die nu wel zijn toegevoegd zou ik allemaal nu zelfstandig kunnen bij een nieuw kindje met zo’n problematiek*
- *Bijvoorbeeld dat communicatiesysteem die we nu aan het op gang brengen zijn dan daar kende ik niets van en dat was eigenlijk helemaal nieuws dus die ik dan nadien zelf kan inzetten*

De leraar neemt initiatief: *Er zijn wel dingen waar ikzelf ben opgekomen zoals zo zijn eigen schuifjes*

In het begin dacht ik “oei wat nu”: De leraar geeft aan dat ze het in het begin spannend vond om met de leerling aan de slag te gaan, door verhalen die de vorige juf van het kindje vertelde.

De leraar blijft rustig en heeft geen schrik: De leraar geeft aan dat ze rustig blijft bij de start van de leerlingen met een verstandelijke beperking en geen schrik had om aan het traject te beginnen → *ik ben altijd wel iemand van ik zie wel als hij bij mij komt ik heb al wel nog kindjes met problemen gehad waar dat er nog wel veel rond werd gezegd en eigenlijk draaide dat altijd wel goed uit, dus ik was er wel met een positieve instelling aan begonnen*

Reflectie: codelabel “De leraar blijft rustig” krijgt nieuw codelabel “De leraar blijft rustig en heeft geen schrik” omdat dit een ruimere code is die duidelijker aangeeft waarover de tekstfragmenten gaan.

De leraar vraagt en verwacht ondersteuning: *En dan was zij er direct ook 5 uur dat zij mee mocht ondersteunen dat heeft wel direct effect gehad, op mij dan ook om positief te blijven zij bleef mij ondersteunen zonder eronder door te gaan en denk ook dat je zo iemand moet hebben om te blijven volhouden*

Reflectie aan het einde van de codering van K3: Ik bekijk de fragmenten die onder het codelabel **“Leerondersteuner tast af wat haalbaar en wenselijk is de leraar”** en plaats degene die gaan over rekening houden met de ander mee onder het label **“we houden rekening met elkaar”** omdat de inhoud vooral gaat over de leerondersteuner die afweegt of het wel haalbaar is voor de leraar waaruit blijkt dat de leerondersteuner rekening houdt met de leraar. Fragmenten die meer gaan over twijfel bij de leerondersteuner over welke ondersteuning de leraar verwacht plaats ik onder de nieuwe code **“Twijfel over gewenste ondersteuning door de leraar”**. Het codelabel **“Leerondersteuner tast af wat haalbaar en wenselijk is de leraar”** wordt verwijderd.

Bijlage 6: Addendum – Geïnformeerde toestemming: Toestemmingsformulier opname van systematische memo

Masterproef: Type 2 in Gewoon Onderwijs: Leraar en Leerondersteuner Samen aan Zet

Toestemmingsformulier: opname van systematische memo in het onderzoeksrapport van de masterproef

Mijn gegevens:

- Naam: Bo Matton
- Jan Van Rijcklaan 219, 2020 Antwerpen
- Telefoonnummer: 0471 28 74 52
- E-mailadres: bo.matton@student.uantwerpen.be

Doel van dit formulier

In het kader van mijn masterproef aan de Universiteit Antwerpen voerde ik een kwalitatieve data-analyse uit met behulp van NVivo 14-software en systematische memo's. Deze memo's zorgden voor een systematische aanpak binnen de analysefase en zorgden ervoor dat gemaakte coderingen, wijzigingen in codelabels en reflecties zorgvuldig worden bijgehouden. Daarnaast werden de afzonderlijke memo's gebruikt voor een individuele member check bij elke respondent.

De systematische memo bevat volgende zaken:

1. **Codelabels: in het vet** – dit zijn de namen van de thema's waar de fragmenten onder vallen.
2. *Interviewfragmenten: in cursief*, dit zijn letterlijke citaten uit het interview
3. Samenvattingen van langere fragmenten: in normale (niet-vet, niet-cursieve) tekst
4. **Reflecties: in het grijs**, dit zijn mijn persoonlijke bedenkingen, zaken om later rekening mee te houden, of opmerkingen over aanpassingen in codelabels (bv. naamsveranderingen of samenvoegingen)

Via dit formulier wens ik uw expliciete toestemming te vragen om de inhoud van uw systematische memo, die ook werd gebruikt voor de membercheck, als bijlage op te nemen in het onderzoeksrapport van mijn masterproef. De opname gebeurt volledig geanonimiseerd.

Toestemmingsverklaring

Door hieronder één van de opties aan te kruisen, geeft u aan of u al dan niet instemt met het opnemen van uw systematische memo in het onderzoeksrapport van de masterproef:

- ☐ **Ja**, ik heb de bovenstaande informatie gelezen en begrepen, kreeg antwoord op al mijn vragen en **geef toestemming** om mijn systematische memo als bijlage op te nemen in het onderzoeksrapport van de masterproef.
- ☐ **Neen**, ik **geef geen toestemming**

Intrekking van toestemming

Indien u eerst toestemming gaf, maar nadien van mening verandert, kan u deze op elk moment intrekken door contact op te nemen met masterstudent Bo Matton via bo.matton@student.uantwerpen.be. U hoeft hiervoor geen reden op te geven. Na intrekking worden uw persoonsgegevens niet verder gebruikt.

Ik, ondergetekende, Naam/Voornaam..... Handelend in eigen naam

Datum

Handtekening