



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Academiejaar 2015-2016

Tweedesebestemesterexamenperiode

**Inclusief competent: exploratief onderzoek naar de competenties van leraren
voor een inclusieve praktijk in het secundair onderwijs.**

Masterproef neergelegd tot het behalen van de graad van
Master of Science in de Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Pedagogiek
en Onderwijskunde

Promotor: Dr. Elisabeth De Schauwer

Begeleider: Katrien De Munck

Dorien Van Weyenberg

01309601

Voorwoord

Door de komst van het M-decreet en vanuit persoonlijke interesse was de keuze voor inclusief onderwijs als onderwerp voor deze masterproef snel gemaakt. Ook mijn vooropleiding (ergotherapie) heeft misschien onbewust mijn keuze voor dit onderwerp beïnvloed. Dankzij deze masterproef heb ik veel meer bijgeleerd over de principes van inclusief onderwijs dan ik ooit had verwacht. Het was een uitdagend en soms ook vermoeiend proces, maar dit was het zeker waard.

Met deze masterproef sluit ik mijn opleiding Pedagogische Wetenschappen af. Zonder de hulp van enkele personen was ik nooit zover geraakt. Daarom uit ik graag een woord van dank.

Mijn promotor, Elisabeth De Schauwer, bedankt voor de inspirerende gesprekken, de constructieve feedback en om mij steeds op weg te helpen.

Ook een woord van dank gaat uit naar mijn begeleidster Katrien De Munck. Bedankt voor de boeiende gesprekken en de nuttige tips.

De leraren die bereidwillig waren om deel te nemen aan dit onderzoek, bedankt! Zonder jullie was er geen onderzoek mogelijk geweest. De gesprekken met jullie waren zeer verrijkend voor mij als toekomstige pedagoge en onderwijskundige.

Bedankt Geert Van Buynder en Sander Van Acker om mij met veel enthousiasme te vertellen over jullie onderzoek en een kritisch oog te werpen op het vragenprotocol.

Verder wil ik vrienden en familie bedanken voor de nodige momenten van ontspanning en relativering.

Tot slot is een bijzonder woord van dank gericht aan mijn ouders en mijn vriend. Bedankt voor jullie onvoorwaardelijke steun doorheen mijn volledige opleiding. Dit heeft veel betekend voor mij.

Mei 2016

Dorien Van Weyenberg

Inhoudsopgave

Lijst met afkortingen.....	1
Lijst met tabellen en figuren	2
Inleiding	3
Competenties gelinkt aan een inclusieve praktijk in het secundair onderwijs.....	4
Inclusie en inclusief onderwijs.....	4
Inclusief onderwijs in Vlaanderen: M-decreet.....	5
Competenties en competentieontwikkeling	7
Basiscompetenties voor Inclusie.....	9
Cluster 1: Zorgen voor het welbevinden van alle leerlingen	10
Cluster 2: Differentiatie op het gebied van curriculum, ondersteuning en evaluatie, zoveel mogelijk binnen de groep.....	11
Cluster 3: Dieper overleg met ouders	13
Cluster 4: Samenwerking onder coördinatie en met externen en collega's binnen de klasruimte	13
Cluster 5: Leergierigheid, kritische ingesteldheid, flexibiliteit en verantwoordelijkheidsgevoel	14
Methodologie	16
Probleemstelling en onderzoeksvragen.....	16
Keuze kwalitatief onderzoek.....	17
Respondenten.....	17
Doelgerichte steekproef	17
Leraar kenmerken	17
Schoolkenmerken.....	19
Dataverzameling	20
Semi-gestructureerd interview	20
Afname interviews	21
Data-analyse.....	21
Transcriptie interviews.....	21
Thematische analyse	21
Kwaliteit en ethiek van het onderzoek.....	22
Betrouwbaarheid	22
Validiteit	22
Ethische overwegingen	22
Onderzoeksresultaten.....	23
Ervaringen met betrekking tot inclusief onderwijs	23

Onderwijsopvattingen	23
Percepties inclusief onderwijs.....	23
Uitdagingen.....	24
Academische inclusie bevorderen.....	25
Klasmanagement.....	25
Lesvoorbereiding	25
Differentiatie	25
Werkvormen	26
Evaluatie	27
Sociale inclusie bevorderen	28
Welbevinden	28
Vriendschappen.....	29
Samenwerking en ondersteuning	30
Ouders	30
Collega's	31
GON-begeleiding.....	32
Directie.....	32
Zorg op school	32
Professionalisering in functie van inclusief onderwijs	35
Vormen professionele ontwikkeling.....	35
Reflectie	36
Discussie	37
Bespreking onderzoeksresultaten.....	37
Beperkingen van het onderzoek.....	40
Suggesties voor vervolgonderzoek	40
Conclusie.....	41
Literatuurlijst.....	42
Bijlagen	51
Bijlage 1: Informed Consent.....	51
Bijlage 2: Interviewleidraad.....	52
Bijlage 3: Huidige beroepsprofiel van de leraar secundair onderwijs	55
Bijlage 4: Boomstructuur thematische analyse.....	56
Bijlage 5: Profiel inclusieve leraar (EADSNE, 2012)	57

Lijst met afkortingen

<i>Afkorting</i>	<i>Uitleg</i>
ASO	Algemeen secundair onderwijs
BSO	Beroepssecundair onderwijs
CLB	Centrum voor Leerlingenbegeleiding
GO!	Gemeenschapsonderwijs
GON	Geïntegreerd onderwijs
goo	Gesubsidieerd officieel onderwijs
gvo	Gesubsidieerd vrij onderwijs
IAC	Individueel aangepast curriculum
ION	Inclusief onderwijs
JAC	Jongeren Advies Centrum
LO	Lichamelijke opvoeding
SO	Secundair onderwijs
TSO	Technisch secundair onderwijs
UDL	<i>'Universal Design for Learning'</i>

Lijst met tabellen en figuren

Tabellen

Tabel 1: Clusters 'Basiscompetenties voor Inclusie' (Van Acker et al., 2007)

Tabel 2: Leraar kenmerken

Tabel 3: School kenmerken

Tabel 4: Huidig beroepsprofiel leraren secundair onderwijs (Aelterman et al., 2008)

Figuren

Figuur 1: Zorgcontinuüm (Prodia, 2015)

Inleiding

Inclusie wordt almaar meer gezien als de ideale standaard voor het onderwijs. Het resultaat hiervan is dat op internationaal en nationaal vlak wetgeving en beleid rond inclusie worden geïmplementeerd (Kurniawati, de Boer, Minnaert & Mangunsong, 2014; Varcoe & Boyle, 2014). Zo komen steeds meer kinderen met diverse noden uit aparte onderwijssettings in reguliere klassen terecht. Ook in Vlaanderen is dit het geval met onder andere het M-decreet dat dit schooljaar (2015-2016) in voege is gegaan.

Doordat er steeds meer kinderen met diverse noden in het regulier onderwijs terecht komen, wordt er van leraren verwacht al deze leerlingen te ondersteunen. Dit kan een veeleisende en ingewikkelde opdracht zijn, die uitdagingen stelt aan de professionaliteit van leraren en schoolteams (Varcoe & Boyle, 2014; Waitoller & Artiles, 2013). Zo wordt er te weinig ingezet op de competentieontwikkeling van leraren in het omgaan met deze verschillen en het creëren van maximale leer- en ontwikkelingskansen voor alle leerlingen (Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009). Bovendien voelen leraren zich onvoldoende opgeleid en voorbereid (Danforth, 2014; De Schauwer, Vandekinderen & Van de Putte, 2011; Van de Putte et al., 2009). Nochtans blijkt uit onderzoek dat deze competenties belangrijk zijn om een inclusieve setting te verwezenlijken (Kurniawati et al., 2014; Pijl, 2010; Varcoe & Boyle, 2014).

Deze masterproef gaat na hoe leraren in het secundair onderwijs competenties voor een inclusieve praktijk toepassen in de praktijk. Dit gebeurt enerzijds aan de hand van een literatuurstudie en anderzijds via een kwalitatief onderzoek. Het eerste deel bevat het theoretisch kader waarin de begrippen inclusie en inclusief onderwijs worden besproken en het M-decreet beknopt aan bod komt. Vervolgens wordt er dieper ingegaan op de competentieontwikkeling van leraren in functie van inclusief onderwijs. Hierbij wordt er eerst besproken wat competenties inhouden. Daarna komen de 'Basiscompetenties voor Inclusie' aan bod, welke het referentiekader vormen binnen dit onderzoek. In het tweede deel worden de methodologische keuzes toegelicht en verantwoord. Het volgende deel omvat de onderzoeksresultaten zoals ontstaan uit het verzamelde materiaal. Tot slot volgt de discussie en de conclusie waarin een antwoord geformuleerd wordt op de onderzoeksvraag.

Deze masterproef maakt gebruik van de normen zoals omschreven door de American Psychological Association (APA 6.0).

Competenties gelinkt aan een inclusieve praktijk in het secundair onderwijs

Inclusie en inclusief onderwijs

Slee (2011) beklemtoont dat om inclusie te bespreken eerst de term exclusie begrepen moet worden. Exclusie is complexer dan ongelijke toegang of resultaten van leerlingen met een functiebeperking. Uit het reviewartikel van Waitoller & Artiles (2013) blijkt dat leerlingen niet één vorm van exclusie ervaren, maar dat exclusie het resultaat is van de interactie tussen verschillende factoren, die complexe antwoorden vereisen. Hier stoten we op een eerste complexiteit van inclusie, namelijk het feit dat iedere persoon (elke leerling) en elke (klas)context anders is. Het is belangrijk dat hiermee rekening wordt gehouden door leraren te leren omgaan met deze complexe vormen van exclusie zodat iedereen kan deelnemen aan kwaliteitsvol onderwijs.

Een tweede complexiteit is dat inclusie breed kan worden ingevuld. In de literatuur komen verschillende definities naar voor met telkens een ander accent. Zo omschrijven Leatherman & Niemeyer (2005) inclusie als het participeren van leerlingen met een functiebeperking in een reguliere klas, terwijl Rieser (2008) inclusie beschrijft als het voldoen aan de leerbehoeften van alle leerlingen met de nadruk op diegene die kwetsbaar zijn voor marginalisatie en exclusie. Hierbij sluit de definitie van Booth (2005) aan:

Inclusie als het verhogen van participatie in en het verminderen van exclusie van curricula, culturen en gemeenschappen van lokale onderwijssettings. Het gaat om het ontwikkelen van onderwijsinstellingen die tegemoetkomen aan diversiteit op een manier dat alle leerlingen en medewerkers gewaardeerd worden. (p. 152)

Bovenstaande definities verschillen van elkaar in dat opzicht dat de ene auteur inclusie beschrijft voor iedereen, terwijl een andere auteur zich voornamelijk focust op personen met een functiebeperking. Ainscow & Miles (2008) hebben dit gedachtegoed samengevat in vijf manieren om na te denken over inclusie (a) inclusie met betrekking tot functiebeperkingen en specifieke onderwijsbehoeften; (b) inclusie als antwoord op disciplinaire exclusies; (c) inclusie met betrekking tot kwetsbare groepen voor exclusie; (d) inclusie als promotie voor een school voor iedereen en (e) inclusie als onderwijs voor iedereen.

Bij de definities van inclusief onderwijs komt deze complexiteit eveneens naar voor. Zo omschrijven Waitoller & Artiles (2013) inclusief onderwijs als een

wereldwijde beweging die ontstaan is als reactie op de exclusie van leerlingen die als ‘anders’ gezien worden door onderwijssystemen. Zij onderscheiden drie groepen definities van inclusief onderwijs waarbij de eerste groep definities enkel gerelateerd is aan verschillen. Denk hierbij aan leerlingen met een functiebeperking, met leermoeilijkheden of risicoleerlingen. Een tweede groep definieert inclusief onderwijs als rekening houden met aspecten zoals geslacht, ras, stand en culturele verschillen met betrekking tot het curriculum, maar functiebeperkingen worden over het hoofd gezien. Tot slot wordt inclusief onderwijs beschouwd als een proces waarbij barrières worden doorbroken om te komen tot participatie en leren voor alle leerlingen. Denk hierbij aan leerlingen met verschillende mogelijkheden en beperkingen, cultuur, geslacht en achtergrond.

Uit deze definities blijkt dat het niet enkel mag gaan over beperkingen, maar dat inclusief onderwijs veel breder gezien moet worden. Zo maken leerlingen met een andere moedertaal, uit kansarme gezinnen of uit etnische minderheden ook deel uit van inclusief onderwijs. Dit geven ook Ainscow & Miles (2008) aan. Zij stellen dat inclusief onderwijs geëvolueerd is van de inclusie van leerlingen met beperkingen naar de inclusie van iedereen met specifieke behoeften. Verder is het ook van belang dat leerlingen niet alleen zo goed als mogelijk onderwezen worden in een inclusieve omgeving, maar dat ze ook een bijdrage kunnen leveren aan de school en de maatschappij (Eldar, Talmor & Wolf-Zukerman, 2010).

Inclusief onderwijs in Vlaanderen: M-decreet

In maart 2014 is het decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, kortweg het M-decreet, goedgekeurd door het Vlaamse Parlement. Dit decreet is een eerste belangrijke stap in de vertaling van het VN-verdrag. Het tracht kinderen met een beperking een plaats in het regulier onderwijs te bieden. Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften kunnen mits redelijke aanpassingen het gemeenschappelijk curriculum volgen (Vlaams Parlement, 2013). De term specifieke onderwijsbehoeften verwijst naar wat een bepaalde leerling specifiek nodig heeft om volwaardig te kunnen deelnemen aan het onderwijs (Meirsschaut, Monsecour & Wilssens, 2013).

Redelijke aanpassingen worden omschreven als:

Noodzakelijke en passende wijzigingen, en aanpassingen die geen disproportionele of onevenredige, of onnodige last opleggen, indien zij in een specifiek geval nodig zijn om te waarborgen dat personen met een handicap alle mensenrechten en fundamentele vrijheden op voet van gelijkheid met anderen kunnen genieten of uitoefenen (Steunpunt Recht en Onderwijs, 2009, p. 17).

Enkele voorbeelden van redelijke aanpassingen zijn het gebruik van een rekenmachine en het mondeling afleggen van een examen in plaats van schriftelijk (Meirsschaut, Monsecour & Wilssens, 2013).

Naast het toepassen van redelijke aanpassingen is het ook de taak van scholen om een zorgcontinuüm uit te bouwen. Hierbij gaat het om een zorgbeleid dat bestaat uit vier fasen (zie figuur 1). Deze fasen worden samen met het CLB en ouders doorlopen om de gepaste zorg voor leerlingen te vinden.



Figuur 1. Zorgcontinuüm (Prodia, 2015)

De eerste fase is brede basiszorg waarbij een leeromgeving gecreëerd wordt die aansluit bij de onderwijsbehoeften van een diverse groep leerlingen. Hoe beter de brede basiszorg uitgebouwd wordt, hoe meer kans dat er tegemoet wordt gekomen aan de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van leerlingen waardoor de zorg niet moet worden verhoogd of uitgebreid. In de tweede fase, verhoogde zorg, wordt extra zorg voorzien. Hierbij gaat het om remediërende, differentiërende, compenserende of dispenserende maatregelen die afgestemd zijn op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen zodat zij het gemeenschappelijk curriculum kunnen blijven volgen.

Wanneer de verhoogde zorg niet meer volstaat, wordt er overgegaan naar uitbreiding van zorg. Hier krijgt het CLB een actieve rol en gaat na wat de noden en behoeften zijn van de leerling, de leraren en de ouders. Als blijkt dat de nodige aanpassingen om een leerling binnen een gemeenschappelijk curriculum mee te nemen onvoldoende of disproportioneel zijn, wordt een verslag opgesteld. Dit verslag verleent toegang tot het buitengewoon onderwijs of kan leiden tot een individueel aangepast curriculum (IAC) in het regulier onderwijs (Prodia, 2015).

Competenties en competentieontwikkeling

Competentieontwikkeling is een geladen begrip. Het geeft de indruk alsof er nog veel niet is, maar dat is niet zo aangezien leraren zich elke dag engageren om leerlingen zo goed mogelijk te begeleiden en te ondersteunen in hun leerproces. Daarom is het belangrijk om de reeds aanwezige competenties te benadrukken (Van Acker, 2013). Maar wat kan er verstaan worden onder competenties? Valcke (2007, p. 370) beschrijft competenties als volgt: “Competenties verwijzen naar een samenhangend en complex geheel van kennis, vaardigheden en attitudes die tot uiting komen bij en ontwikkeld worden door concreet handelen in concrete, complexe en authentieke situaties”. In bovenstaande omschrijving worden competenties onderverdeeld in drie aspecten: kennis, vaardigheden en attitudes. Ook de European Agency for Development in Special Needs Education (2012) maakt deze onderverdeling. Bovendien stellen zij dat “een bepaalde attitude of overtuiging samengaat met bepaalde kennis of mate van inzicht en vervolgens met de vaardigheden om die kennis in een praktijksituatie te kunnen toepassen” (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, p. 13).

Kennis kan onderverdeeld worden in beschrijvende en verklarende kennis. Beschrijvende kennis gaat over weten wat er verstaan kan worden onder specifieke onderwijsbehoeften zoals typerende kenmerken, oorzaken en prevalentie. Verklarende kennis heeft betrekking op onderwijsstrategieën die gelinkt kunnen worden aan geslaagde inclusie zoals differentiëren, coöperatief leren, ondersteuning door leeftijdsgenoten en klasmanagement (Florian, 2009; van Tartwijk & Hammerness, 2011). Hierbij aansluitend worden vaardigheden beschreven als de mogelijkheid om kennis over onderwijsstrategieën toe te passen in de praktijk (Kurniawati et al., 2014). Meerdere onderzoeken tonen aan dat leraren over te weinig kennis en vaardigheden beschikken in verband met inclusief onderwijs (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011;

Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009). Toch dient hier een kanttekening bij gemaakt te worden want het is niet zo dat leraren die zich onzeker voelen over te weinig kennis en vaardigheden beschikken (Florian & Linklater, 2010).

Attitudes worden volgens Gall, Borg & Gall (1996) omschreven als individuele opvattingen of houdingen ten opzichte van een bepaald “object” (een persoon, een ding, een idee enzovoort). Ze omvatten drie componenten: een cognitieve, een affectieve en een gedragsmatige component. De cognitieve component betreft persoonlijke overtuigingen en kennis, de affectieve component verwijst naar de gevoelens over het “object” en de gedragsmatige component weerspiegelt iemands ingesteldheid tegenover het “object” (Eagly & Chaiken, 1993). Talrijk onderzoek kaart het belang van attitudes tegenover inclusief onderwijs aan om inclusief onderwijs te verwezenlijken. Leraren die positieve attitudes hebben ten opzichte van inclusie zouden meer geneigd zijn om tegemoet te komen aan de diverse behoeften van leerlingen (Varcoe & Boyle, 2014). Daarentegen toont internationaal onderzoek aan dat leraren instemmen met het principe van inclusie, maar dat hun attitudes en percepties minder positief zijn wanneer ze inclusie in de praktijk moeten brengen (Chiner & Cardona, 2012). Dit sluit aan bij studies waaruit blijkt dat leraren eerder negatieve attitudes hebben ten opzichte van inclusief onderwijs (de Boer et al., 2011; Pijl, 2010; Zulfija, Indira & Elmira, 2013). De meest voorkomende reden hiervoor is dat leraren zich vaak onvoldoende opgeleid en onvoorbereid voelen (Danforth, 2014; De Schauwer et al., 2011; Van de Putte et al., 2009).

Bovenstaande vaststellingen maken dat misvattingen met betrekking tot inclusief onderwijs blijven bestaan. Een eerste misvatting is dat het concept van integratie gehanteerd blijft. Van de Putte et al. (2009) maken een onderscheid tussen integratiedenkers en inclusiedenkers. Integratiedenkers focussen op de specifieke maatregelen die een leerling met een beperking nodig heeft om zich aan te passen aan de heersende schoolcultuur. Inclusiedenkers daarentegen leggen de nadruk op het feit dat de reguliere school zich zodanig moet opstellen en aanpassen dat alle leerlingen er naar school kunnen gaan. Diversiteit wordt dus de norm (Van Avermaet & Sierens, 2010). Een tweede misvatting heeft te maken met een daling van het klasniveau. Er is een zekere angst van diegene zonder een beperking dat de prestaties zullen dalen. Onderzoek toont net het tegenovergestelde aan. Inclusief onderwijs zorgt voor betere prestaties van alle leerlingen (Katz, 2013; Mitchell, 2015). Dit leidt naar het belang van competenties om inclusief onderwijs te verwezenlijken. Hierbij moeten leraren

geen nieuwe competenties verwerven, maar gaat het over het verbreden en verdiepen van bestaande competenties (Florian & Linklater, 2010; Van Acker, 2013). In het volgende onderdeel ga ik hier dieper op in.

Basiscompetenties voor Inclusie

Onderzoek naar de noodzakelijke competenties van leraren al dan niet in het secundair onderwijs met betrekking tot inclusief onderwijs is eerder beperkt. Zoals eerder aangehaald zijn de meeste onderzoeken gericht op de attitudes en perspectieven van leraren ten opzichte van inclusief onderwijs. Toch zijn er enkele onderzoeken naar de competenties van leraren met betrekking tot inclusief onderwijs die komen tot gelijkaardige resultaten: de basiscompetenties voor inclusie zijn geen aparte competenties, maar een andere invulling van de al bestaande basiscompetenties (Van Acker, 2013; Van Acker, Van Buynder & Van de Putte, 2007; Van de Putte et al., 2009). Van Acker et al. (2007) beschrijven in hun onderzoek vijf clusters van basiscompetenties voor inclusie die leraren in het lager onderwijs dienen te verwerven om te functioneren in een inclusieve setting. Deze sluiten aan bij het profiel van de inclusieve leraar ontworpen in 2012 door de European Agency for Development in Special Needs Education (zie bijlage 5). Bovendien kunnen ze gelinkt worden aan het huidige beroepsprofiel van leraren (zie bijlage 3). Daarom vormen deze basiscompetenties het referentiekader van deze masterproef. Dit onderzoek richt zich op de betekenis van deze basiscompetenties voor inclusie in de eigenheid van het secundair onderwijs. De vijf clusters van basiscompetenties voor inclusie worden opgesomd in tabel 1.

Tabel 1

Clusters 'Basiscompetenties voor Inclusie' (Van Acker et al., 2007).

Cluster 1: Zorgen voor het welbevinden van alle leerlingen	Leraar als rolmodel
Cluster 2: Differentiatie op het gebied van curriculum, ondersteuning en evaluatie, zoveel mogelijk binnen de groep	Belang van differentiatie
Cluster 3: Dieper overleg met ouders	Wederzijds respect en vertrouwen als kernelementen tot volwaardige participatie van het kind met specifieke onderwijsbehoeften
Cluster 4: Samenwerking onder coördinatie en met externen en collega's binnen de klasruimte	Belang van samenwerking
Cluster 5: Leergierigheid, kritische ingesteldheid, flexibiliteit en verantwoordelijkheidsgevoel	Belang van attitudes

Cluster 1: Zorgen voor het welbevinden van alle leerlingen. In deze cluster gaat het over de leraar als rolmodel in het omgaan met diversiteit. Dit kan gelinkt worden aan de competentie *'De leraar als opvoeder'* (Van Acker et al., 2007). De leraar is overtuigd van de capaciteiten en groeimogelijkheden van een leerling met een beperking en creëert ruimte om deze mogelijkheden te tonen (Danforth, 2014). Hieraan kan het belang van een positief klasklimaat gekoppeld worden. Zorgen voor een veilige leeromgeving waarin leerlingen vertrouwen kunnen opbouwen is cruciaal (Mitchell, 2015). Hierbij komt ook het begrip inclusieve pedagogische benadering ter sprake: de nadruk leggen op de mogelijkheden, het minimaliseren van verschillen en leerlingen kennis bijbrengen over beperkingen (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Tevens besteedt de leraar aandacht aan sociale relaties en het uitbouwen van een sociaal netwerk. Hier ligt een belangrijke taak bij de leraar want het kind opnemen in de klas leidt niet automatisch tot inclusie (Van Acker et al., 2007). De leraar kan bewust en onbewust actie ondernemen om leerlingen te ondersteunen in het

uitbouwen van relaties en vriendschappen. Dit kan door zelf het goede voorbeeld te geven, door tussen te komen bij onaanvaardbaar gedrag tegenover een leerling met een beperking en door activiteiten te organiseren voor alle leerlingen. Een voorbeeld hiervan is het meer laten samenwerken van leerlingen waartussen het klikt (Danforth, 2014; Mitchell, 2014). De leraar heeft dus een rol in het bevorderen van de sociale participatie van leerlingen met een beperking (De Vroey, 2009; Symes & Humphrey, 2011). Bossaert et al. (2013) onderscheiden vier thema's met betrekking tot sociale participatie in het secundair onderwijs: vriendschappen of relaties, interacties of sociale contacten, de aanvaarding door klasgenoten en de perceptie van de leerling met specifieke onderwijsbehoeften betreffende deze aanvaarding. Hier kan een verschil tussen het secundair en het lager onderwijs worden opgemerkt. Tijdens de adolescentie ondergaat het omgaan met leeftijdsgenoten een ingrijpende transformatie: voorkeuren worden steeds belangrijker, sociale interacties zijn complexer en gebeuren minder onder begeleiding van een volwassene (Brown & Klute 2003; Rubin, Bukowski & Parker, 2006). Bovendien blijken leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften minder aanvaard te worden door hun leeftijdsgenoten (Bossaert et al., 2015). Daarnaast ontstaan vriendschappen niet automatisch binnen een reguliere schoolomgeving (De Schauwer, Van Hove, Mortier & Loots, 2009).

Cluster 2: Differentiatie op het gebied van curriculum, ondersteuning en evaluatie, zoveel mogelijk binnen de groep. Cluster 2 handelt over het belang van differentiatie. Differentiatie betekent dat de leraar oog heeft voor verschillen tussen leerlingen, denkt vanuit de onderwijsbehoefte van de leerling en hierop vervolgens anticipeert in zijn handelen (Bekkers, Noordegraaf, Waslander & De Wit, 2011). Deze cluster stemt overeen met de competentie '*De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen*' (Van Acker et al., 2007). De leerling dient zoveel mogelijk op hetzelfde aanbod betrokken te worden. Hiervoor moet de leraar barrières die participatie kunnen verhinderen ontdekken en wegnemen (Angelides, Stylianos & Gibbs, 2006). Danforth (2014) geeft aan dat elke leerling anders is en dus ook op een andere manier leert. Daarom is het belangrijk dat de instructie voor elke leerling start waar deze zich op dat moment bevindt. Dit kan via gedifferentieerde instructie waarbij rekening wordt gehouden met de talenten, vaardigheden, interesses en behoeften van de leerlingen zodat er succeservaringen geboekt kunnen worden. Hierbij sluit het principe van '*Universal Design for Learning*' of 'UDL' aan.

‘UDL’ houdt in dat het onderwijs en het curriculum zo zijn ontworpen dat ze tegemoet komen aan de individuele noden van elke leerling (Mitchell, 2015; Van Acker, 2013). Drie principes liggen aan de basis: (1) informatie op verschillende manieren aanbieden, (2) leerlingen op verschillende manieren laten omgaan met materiaal en op verschillende manieren laten aantonen wat ze geleerd hebben en tot slot (3) leerlingen zich op verschillende manieren betrokken laten voelen (Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs [SIHO], 2012).

Uiteindelijk vereist differentiatie ook het kunnen inzetten van verschillende werkvormen (Van Acker et al., 2007). De meest voorkomende werkvormen in de literatuur zijn coöperatief leren en peer tutoring. Coöperatief leren houdt in dat leerlingen samenwerken waardoor ze het leren van zichzelf en van anderen maximaliseren (Johnson & Johnson, 2013). Peer tutoring is een vorm van samenwerkend leren waarbij leerlingen elkaar helpen leren (Can & Ginsburg-Block, 2013; Mitchell 2015). Beide vormen kunnen de leerprestaties en ook de sociale relaties bevorderen (Can & Ginsburg-Block, 2013; Sierens, 2007). Gebruikmaken van verschillende werkvormen zorgt ervoor dat de leraar zijn aandacht kan verdelen. Dit sluit aan bij de competentie ‘*De leraar als organisator*’ waarbij klasmanagement centraal staat (Van Acker et al., 2007). Klasmanagement kan volgens Kunter, Baumert & Köller (2007) opgevat worden als alle acties die de leraar onderneemt om orde te handhaven en effectief gebruik te maken van tijd tijdens lessen. Groeperingsvormen, coöperatief leren, klasregels en routines maken onder andere deel uit van klasmanagement (De Vroey, 2009).

Belangrijk bij het uitbouwen van een leertraject van een leerling is het opstellen van doelstellingen. Hiervoor dient de leraar enerzijds rekening te houden met de beginsituatie van elke leerling en anderzijds dient de leraar de leerstof goed te beheersen. Dit stemt overeen met de competentie ‘*De leraar als inhoudelijk expert*’. Op basis van observatie en ervaring moet de leraar de vooropgestelde doelstellingen kunnen evalueren en bijsturen (Van Acker et al., 2007). Hieraan kan het handelingsplan gelinkt worden. Dit plan wordt opgesteld wanneer de onderwijsbehoeften van een leerling niet te realiseren zijn door middel van het klassikale werkplan. Het bevat enerzijds informatie over de leersituatie van een leerling en anderzijds de inhoud en de organisatie van de leerbegeleiding op maat van de onderwijsbehoeften van een leerling (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Departement Onderwijs, 2007). Met andere woorden de na te streven doelstellingen worden hierin vastgelegd in samenspraak met alle betrokkenen (Panerai et al., 2009).

Ten slotte stellen Van Acker et al. (2007) in hun onderzoek vast dat leraren het belangrijk vinden om bij de rapportering en bespreking van een leerling ook het positieve te beklemtonen of om werkpunten positief te formuleren. Dit stemt overeen met het uitgangspunt 'Positieve aspecten benutten' van het handelingsgericht werken (Prodia, 2015).

Cluster 3: Dieper overleg met ouders. Deze cluster gaat over wederzijds respect en vertrouwen tussen de ouders en de leraar zodat ze samen kunnen zorgen voor een volwaardige participatie van de leerling met specifieke onderwijsbehoeften binnen de klas. Cluster 3 valt samen met de competentie '*De leraar als partner van ouders*' (Van Acker et al., 2007). Volgens Danforth (2014) wordt de vergaande samenwerking als belangrijk aanzien in het slagen van inclusief onderwijs. De samenwerking vraagt van leraren dat ze over sociale vaardigheden beschikken om een open en eerlijke communicatie te voeren, interesse tonen voor de ouders en geen vakterminologie gebruiken (Lindsay et al., 2014). Daarnaast is het ook belangrijk om aan ouders van andere leerlingen uit te leggen wat inclusie betekent en hoe dit geoperationaliseerd wordt in de klaspraktijk (Danforth, 2014).

Niet enkel overleg met ouders is belangrijk, maar ook het betrekken van leerlingen is van belang. Hiermee wordt bedoeld dat leerlingen een eigen mening hebben, dat er naar hen wordt geluisterd en dat ze mee beslissingen kunnen nemen (Mortier et al., 2012). Leerlingen actief betrekken bevordert hun welbevinden en motivatie (Prodia, 2015). In het secundair onderwijs kan dit problematieken zoals het verlaten van de school zonder diploma en schoolmoeheid tegengaan (Vlaamse Regering, 2013).

Cluster 4: Samenwerking onder coördinatie en met externen en collega's binnen de klasruimte. Een inclusieve setting vraagt om meer samenwerking tussen collega's, maar ook met externen zoals de GON-begeleiding, logopedist, kinesist, enzovoort. Onder een goede samenwerking kan een goede communicatie en overleg, rekening houdend met anderen en geen uitsluiting worden verstaan. Hierbij vormen het uitwisselen van ervaringen, feedback en zelfreflectie op basis van deze feedback belangrijke aspecten. Daarnaast moet de leraar bereid zijn om ondersteund te worden en externen te verwelkomen in de klas. Het is van belang om een vertrouwensrelatie

op te bouwen en verwachtingen tegenover elkaar duidelijk te maken. De leraar kan nagaan en verduidelijken welke ondersteuning hij in zijn klas nodig heeft (Van Acker et al., 2007). Mortier (2011) geeft aan dat ondanks de weerstand van leraren tegenover externe ondersteuning er ook positieve implicaties zijn zoals geruststelling bij de leraar, hulp in de zoektocht naar manieren om de leerling te onderwijzen en te betrekken, kansen om ervaringen te delen en hulp bij het managen van de hele groep.

Idol (2006) onderscheidt verschillende ondersteuningsvormen. Een eerste vorm is consultatie waarbij een leraar uit het regulier onderwijs advies kan vragen aan een leraar uit het buitengewoon onderwijs. Een tweede vorm betreft co-teaching. Dit houdt in dat een leraar uit het regulier onderwijs samenwerkt met een leraar uit het buitengewoon onderwijs in dezelfde klas. Ondersteunende hulpprogramma's zijn een derde vorm van ondersteuning. Leerlingen kunnen op regelmatige basis specifieke instructie krijgen, terwijl ze voor de rest les volgen in een gewoon onderwijsprogramma. De bedoeling is dat leerlingen deze specifieke instructie kunnen toepassen in de reguliere klas. Een laatste vorm van ondersteuning is assistentie in de klas. Deze assistentie staat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften bij in de reguliere klas. Toch is enige voorzichtigheid omtrent deze ondersteuners noodzakelijk. Volgens Broer, Doyle & Giangreco (2005) ontstaat er mogelijke stigma wanneer leerlingen te veel omringd worden door ondersteunende volwassenen. Vooral in het secundair onderwijs moeten leraren zich hiervan bewust zijn.

Cluster 5: Leergierigheid, kritische ingesteldheid, flexibiliteit en verantwoordelijkheidsgevoel. Deze cluster omvat een aantal attitudes en sluit aan bij de competentie '*De leraar als onderzoeker*'. Leergierigheid houdt het actief zoeken naar situaties in om de eigen competenties te verbreden en verdiepen. Er wordt van de leraar verwacht een onderzoekende en reflectieve houding aan te nemen. Hierbij is een kritische ingesteldheid van belang waarbij de leraar het eigen handelen in vraag durft stellen (Van Acker et al., 2007). Bovendien zijn leraren verantwoordelijk voor hun eigen levenslang leren, maar ook voor het leren van leerlingen en het verbeteren van hun leerresultaten. Ook de snel groeiende kennisbasis in het onderwijs speelt hierbij een rol. Daarom is de professionele ontwikkeling van leraren gedurende hun hele loopbaan belangrijk (Merchie et al., 2016).

Niet enkel de individuele leraar speelt een rol bij competentieontwikkeling en inclusief onderwijs, maar het hele schoolteam. De school creëert een zorgklimaat

waarin leraren kunnen ontwikkelen en leren. Op die manier kunnen leraren aan en van elkaar leren in krachtige leeromgevingen (Van Acker, 2013). Lodewijks (1993) beschrijft zes kenmerken van krachtige leeromgevingen. Ten eerste moeten ze compleet en rijk zijn waarmee bedoeld wordt dat ze gericht zijn op begrijpen en voldoende afwisseling bieden. Ten tweede dienen ze uit te nodigen tot activiteit. Hierbij gaat het erom dat de lerende iets doet met wat hij leert en dat wat hij leert uitdagend is. Ten derde moet de leeromgeving realistisch zijn. Dit betekent dat het duidelijk is wat de lerende met de verworven kennis en vaardigheden kan doen. Daarnaast moeten ze modellen bevatten en voorzien in coaching. Dit heeft te maken met het demonstreren van leer- en denkactiviteiten en het ondersteunen bij het selecteren en uitvoeren van deze activiteiten. Als vijfde kenmerk heeft hij het over zelfsturing van het leerproces. In het begin is er veel sturing, maar deze neemt geleidelijk aan af zodat de lerende komt tot zelfsturing. Tot slot moeten krachtige leeromgevingen het besef van eigen bekwaamheid bij de lerende op een systematische manier ontwikkelen. Enkele voorbeelden van krachtige leeromgevingen zijn observaties van leraren door collega's, discussies over de praktijk met meer ervaren collega's en het modelleren van manieren waarop een onderwijsaanpak geïmplementeerd wordt in echte of gesimuleerde klassituaties (Merchie et al., 2016; Van Acker, 2013). Het meest waardevolle is wanneer leraren worden betrokken bij competentieontwikkeling. Leraren(teams) die inspraak hebben in wat competentieontwikkeling voor hen kan betekenen, zullen meer bereid zijn tot professioneel leren. In het kader van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften kan dit cruciaal zijn voor het ontwikkelen van professionele kennis, vaardigheden en attitudes (Van Acker, 2013).

Verder is flexibiliteit belangrijk. Dit houdt in dat leraren traditionele manieren van denken loslaten en soepel inspelen op de onderwijspraktijk. Tot slot is het belangrijk dat leraren zich verantwoordelijk voelen voor alle leerlingen in hun klas, ook voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Van Acker et al., 2007).

Methodologie

Probleemstelling en onderzoeksvragen

Het M-decreet is dit schooljaar van kracht. Hierdoor krijgt inclusief onderwijs in Vlaanderen meer aandacht. Onderzoek naar leraren en inclusief onderwijs tonen dezelfde trends. Leraren voelen zich vaak niet competent en onvoldoende voorbereid om les te geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Danforth, 2014; De Schauwer et al., 2011; Van de Putte et al., 2009). Nochtans spelen leraren een centrale rol in het al dan niet slagen van inclusief onderwijs (Varcoe & Boyle, 2014). Bovendien blijkt uit onderzoek dat leraren reeds beschikken over de nodige competenties om inclusief onderwijs te realiseren (Van Acker, 2013). Binnen dit onderzoek is er gekozen voor leraren uit het secundair onderwijs. In de praktijk blijkt het secundair onderwijs voor een grotere uitdaging te staan met betrekking tot inclusief onderwijs dan het lager onderwijs. Dit heeft te maken met het educatief aanbod dat wordt georganiseerd volgens de verschillende vakken van het curriculum en het aantal vakleraren (European Agency for Development in Special Needs Education, 2004). Verder hebben leraren van twee-uursvakken meer nood aan tips aangezien ze minder de mogelijkheid hebben hun leerlingen ten gronde te kennen en zich in specifieke problematieken te specialiseren. Bijkomend zitten er ook grote verschillen in de competenties van bachelors en masters (Van Acker, 2013). Daarnaast speelt ook het watervalstelsel waarbij leerlingen verwezen worden naar een studierichting die zou aansluiten bij hun leermogelijkheden een rol. Dit betekent dat leerlingen worden beoordeeld op vermoede en getoonde capaciteiten waardoor gelijke onderwijskansen in de betekenis van gelijke behandeling en een streven naar gelijke uitkomsten worden ondermijnd (De Vroey, 2009).

Vanuit deze probleemstelling bekomen we volgende onderzoeksvraag:

Hoe worden de ‘Basiscompetenties voor Inclusie’ toegepast in de praktijk door leraren in het secundair onderwijs?

Met de resultaten van deze masterproef tracht ik een bijdrage te leveren aan een betere inclusieve onderwijspraktijk in Vlaanderen en een mentaliteitsverandering op gang te brengen in reguliere secundaire scholen ten aanzien van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Keuze kwalitatief onderzoek

Om een antwoord te bieden op de onderzoeksvraag wordt er gebruikgemaakt van een kwalitatief onderzoek. Er is voor een kwalitatief onderzoek gekozen omdat dit soort onderzoek gericht is op het verkrijgen van informatie over wat er leeft onder een bepaalde doelgroep en waarom (Baarda et al., 2013). Hierbij wordt er vertrokken vanuit de leefwereld van de betrokkenen. Dit betekent dat de context waarin mensen leven wordt meegenomen in het onderzoek. Om inzichten te verwerven in hoe mensen betekenis geven aan hun omgeving en hoe de omgeving die betekenisgeving mee vormgeeft, is het noodzakelijk om een onderzoeksdesign te hanteren dat zo open mogelijk is (Mortelmans, 2013).

Respondenten

Doelgerichte steekproef. Leraren uit het secundair onderwijs vormen de doelgroep van dit onderzoek. De respondenten werden op basis van een doelgerichte steekproef ofwel *'purposeful sampling'* weloverwogen geselecteerd. Dit betekent dat respondenten werden gekozen die relevant zijn voor de onderzoeksvraag (Patton, 2002). Hiervoor werden enkele criteria gehanteerd. Ten eerste werd er gezocht naar beginnende en al meer ervaren leraren. Daarnaast werd er getracht leraren uit alle onderwijsgraden en onderwijsvormen te selecteren. Er werd ook gekeken naar de vakken. Zo zijn er leraren die twee-uursvakken geven en leraren die meerdere uren hetzelfde vak geven. Verder werd er gestreefd om leraren te vinden die lesgeven in een methodeschool, leraren die wel en geen klastitularis zijn en leraren die in kleinere versus grotere scholen lesgeven.

Leraarkenmerken. In totaal namen vijftien leraren deel aan dit onderzoek. Het was geen eenvoudige opdracht om leraren te vinden die bereid waren om deel te nemen. Voornamelijk via persoonlijke contacten heb ik bereidwillige leraren gevonden. Zij werden gecontacteerd via e-mail waarin het opzet van het onderzoek kort werd uitgelegd. Onderstaande tabel bevat de leraarkenmerken. Omwille van privacyredenen en om de anonimiteit te bewaren, wordt er gebruik gemaakt van fictieve namen.

Tabel 2

Leraarkenmerken

Naam	Vakgebied	Aantal jaren in SO	Aantal uren les	Ervaring ION	Titularis	Aantal Iln
Ann	Wiskunde en Statistiek	11	12	Nee	Nee	70
Tom	L.O.	3 maand	19	Nee	Nee	120
Jana	Nederlands en Engels	1	20	Ja	Ja	80
Luc	Nederlands	1,5	21	Nee	Nee	130
Lien	Wiskunde	23	16	Ja	Ja	35
Eva	Godsdienst	29	18	Ja	Nee	140
Koen	Nederlands en Geschiedenis	34	22	Ja	Co-titularis	270
Peter	Cultuur- en Gedragwetenschappen, Seminarie Humane Wetenschappen en Seminarie Film	15	20	Ja	Ja	85
Jeroen	Wiskunde, Bedrijfsheer en Informatica	4	20	Nee	Nee	55
Els	Verzorging, Directe zorg, Sociale Wetenschappen, Pedagogisch Handelen en Integrale Opdrachten	11	24	Nee	Co-titularis	60
Sven	Nederlands en Engels	32	21	Ja	Ja	110
Jonas	Mechanica	6	11	Ja	Ja	16
Ben	Druktechnieken	28	27	Ja	Ja	90
Lisa	Nederlands en Engels	35	12	Ja	Ja	67
Leen	Nederlands	37	18	Ja	Ja	61

Uit bovenstaande tabel kan er opgemerkt worden dat de meerderheid van de leraren het vak Nederlands geven. Het aantal jaren ervaring in het secundair onderwijs varieert tussen drie maanden en zevenendertig jaar. Van de vijftien leraren zijn er vier

beginnende leraren. Dit betekent leraren die minder dan vijf jaar ervaring hebben. Het aantal uren dat de leraren voor een klas staan varieert tussen elf uur en zevenentwintig uur. Er zijn tien leraren die klastitularis zijn waarvan twee co-titularis. Een co-titularis is een leraar die de klastitularis helpt bij zijn/haar taken als klastitularis. Opmerkelijk is dat een meerderheid van de leraren aangeeft ervaring te hebben met inclusief onderwijs. Tot slot is er één leraar die lesgeeft in een methodeschool, namelijk een Freinetschool.

Schoolkenmerken. Tabel 3 bevat de schoolkenmerken. Uit deze tabel kunnen we opmerken dat het aantal leerlingbegeleiders varieert tussen één en vier. Een grote meerderheid van de scholen waarin de leraren lesgeven behoren tot het gesubsidieerd vrij onderwijs (gvo). De andere twee onderwijsnetten, namelijk het gemeenschapsonderwijs (GO!) en het gesubsidieerd officieel onderwijs zijn minder vertegenwoordigd. Uit het aantal leerlingen blijkt dat er grote scholen zijn en minder grote scholen.

Tabel 3

Schoolkenmerken

Naam	Leerling-begeleider	Onderwijs-vorm	Onderwijs-graad	Onderwijsnet	Aantal lln
Ann	1 (per campus)	ASO	3 ^e graad	gvo	460
Tom	1 (1 ^e graad)	TSO, BSO	1 ^e graad	gvo	892
Jana	Meerdere	ASO, TSO	2 ^e en 3 ^e graad	gvo	/
Luc	1 (2 ^e en 3 ^e graad)	TSO, BSO	3 ^e graad	gvo	500
Lien	1	TSO	2 ^e en 3 ^e graad	goo	256
Eva	1	KSO	3 ^e graad	gvo	500
Koen	2	TSO	1 ^e en 2 ^e graad	gvo	892
Peter	2	ASO	2 ^e en 3 ^e graad	gvo	880
Jeroen	2	ASO (Freinet)	2 ^e en 3 ^e graad	GO!	200
Els	3-4	TSO, BSO	2 ^e en 3 ^e graad	gvo	1000
Sven	1	ASO	2 ^e graad	gvo	880
Jonas	3	TSO	2 ^e en 3 ^e graad	GO!	550
Ben	3	TSO, BSO	1 ^e , 2 ^e en 3 ^e graad	gvo	1100
Lisa	2	1A	1 ^e graad	gvo	420
Leen	1	TSO	1 ^e graad	goo	300

Dataverzameling

Semi-gestructureerd interview. Om materiaal te verzamelen die tegemoet kwam aan de onderzoeksvraag en rekening houdend met de methodologie, werd er gekozen voor semi-gestructureerde interviews. Bij een semi-gestructureerd interview worden de geïnterviewden aangemoedigd om vrij en diepgaand te antwoorden op de vraag (Howitt, 2011a). In dit soort interview laat de onderzoeker zich inspireren door hetgeen de geïnterviewde zegt, maar de onderzoeker houdt wel in de gaten dat alle vragen aan bod komen (Baarda et al., 2013). Er is gekozen om met open vragen te werken zodat meningen volledig en genuanceerd kunnen worden meegegeven (Howitt, 2011a). Ter voorbereiding van het interview werd er een vragenprotocol

opgesteld die als leidraad diende tijdens het interview (zie bijlage 2). Dit vragenprotocol is grotendeels gebaseerd op het referentiekader van Van Acker et al. (2007) en werd in samenspraak met Sander Van Acker overlopen en aangepast waar nodig.

Afname interviews. De interviews werden afgenomen in de periode van februari en maart 2016. Elk interview duurde ongeveer een uur. De plaats waar de interviews werden afgenomen, werd gekozen door de respondenten. Bij sommige was dit bij hun thuis en bij anderen was dit op school. Er werd gestart met enkele algemene vragen waarna er specifiekere vragen volgden. Op het einde van het interview werden nog een aantal informatieve vragen gesteld met betrekking tot de leraar- en schoolkenmerken (zie tabel 2 en 3). Achteraf tekenden de respondenten een ‘informed consent’ (zie bijlage 1). Hiermee gaven ze onder andere toestemming om het interview digitaal op te nemen waardoor het niet nodig was om gedurende het gesprek te noteren en kon de aandacht van de interviewer voluit gaan naar het interviewen zelf. Het opnemen van de interviews zorgt er tevens voor dat de kans op vertekeningen na het interview beperkt zijn (Mortelmans, 2007).

Data-analyse

Transcriptie interviews. De interviews werden na opname volledig uitgetypt. Dit zorgt ervoor dat de onderzoeker vertrouwd raakt met de data. Het vormt een eerste opstap naar een meer diepgaande analyse (Howitt, 2011b). Om de leesbaarheid van de interviews te behouden, is er gekozen om de gesprekken niet letterlijk uit te typen. Versprekingen en euh’s worden daarom weggelaten zonder afbreuk te doen aan de betrouwbaarheid en echtheid van de informatie. Informatie die weinig relevant is in het kader van dit onderzoek werd eveneens weggelaten. De uitgeschreven interviews werden teruggekoppeld naar de respondenten. Zij kregen de kans om aanpassingen of aanvullingen te doen indien nodig. Zeven respondenten gaven op deze manier feedback. De transcripties van de interviews staan op een USB-stick die beschikbaar is op de vakgroep Orthopedagogiek in Gent.

Thematische analyse. De informatie uit de interviews werd geanalyseerd door middel van thematische analyse. Deze manier van analyseren maakt het mogelijk om thema’s binnen de data te identificeren, analyseren en rapporteren. Dit gebeurde op een inductieve manier waarbij data aan bepaalde thema’s werden toegewezen.

Inductief betekent vanuit het verzamelde materiaal (Braun & Clarke, 2013). Het is een iteratief proces waarbij de afgenomen interviews gelezen en herlezen worden (Baarda et al., 2013). Tijdens dit proces werd er op zoek gegaan naar thema's die vaak aan bod kwamen in de interviews. De gegenereerde thema's werden meermaals herzien en benoemd waarna ze geclassificeerd werden onder hoofdthema's. Hierbij werd er gebruikgemaakt van een boomstructuur waarin de thema's beknopt en overzichtelijk worden weergegeven (zie bijlage 4). Tenslotte werden deze resultaten gerapporteerd. Voor een correcte en volledige weergave van de gesprekken wordt er bij de bespreking van de resultaten gewerkt met citaten van de respondenten.

Kwaliteit en ethiek van het onderzoek

Betrouwbaarheid. Volgens Baarda et al. (2013) moeten de gevolgde onderzoeksprocedure en de daaruit vloeiende conclusies transparant zijn. Dit betekent dat het duidelijk moet zijn hoe de onderzoeker aan zijn conclusies komt. In het kader van dit onderzoek werden alle interviews digitaal opgenomen. Dit draagt bij aan de betrouwbaarheid van dit onderzoek.

Validiteit. Er kan een onderscheid worden gemaakt tussen interne en externe validiteit (Smaling, 2009). Voor de interne validiteit werd er gestreefd naar onderzoeksresultaten die de werkelijkheid zo goed mogelijk representeren. Daarom is er gekozen voor een *'member check'* of het raadplegen van betrokkenen. De bevindingen werden teruggekoppeld naar de respondenten. Externe validiteit of geldigheid buiten het onderzoek heeft te maken met de generaliseerbaarheid van de onderzoeksconclusies. Dit is geen algemene eis voor kwalitatief onderzoek. Smaling (2009, p. 5) omschrijft generaliseerbaarheid "als de graad waarin onderzoeksresultaten en conclusies van een onderzoek ook opgaan voor personen, situaties, organisaties, gevallen en verschijnselen die in dat onderzoek niet onderzocht zijn". Binnen dit onderzoek kan er niet worden voldaan aan de externe validiteit aangezien het over een beperkt aantal respondenten gaat.

Ethische overwegingen. Elke respondent werd op de hoogte gebracht van het opzet en verloop van het onderzoek. Door de *'informed consent'* te ondertekenen werd er toestemming gegeven tot vrijwillige deelname aan dit onderzoek en werd tevens ook de anonimiteit verzekerd. Dit geldt ook voor het gebruik van citaten bij de resultaten (Mortelmans, 2007).

Onderzoeksresultaten

Ervaringen met betrekking tot inclusief onderwijs

Onderwijsopvattingen. Zorgen voor het welbevinden van de leerlingen en het overbrengen van kennis zijn volgens de meeste leraren kenmerken van kwaliteitsvol onderwijs. Bij de ene leraar ligt de nadruk meer op het welbevinden of op het overbrengen van kennis ofwel worden beiden aangehaald. Verder geven enkele leraren aan dat het belangrijk is dat het onderwijs mee evolueert met de maatschappij. Zo wordt het gebruik van technologie aangehaald als voorbeeld van deze evolutie.

“Ja, dat is gericht op leerlingen hé. Zeer leerlinggericht denk ik met een stevig zorgbeleid, dat wordt steeds belangrijker en toch met een degelijke theoretische basis.” (*Eva, Godsdienst, 3^e graad, KSO*)

De rollen die de leraren aangeven als belangrijkste komen veelal overeen met de typefuncties beschreven in het competentieprofiel van de leraar secundair onderwijs. Zo zijn de leraar als opvoeder en de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen de twee voornaamste volgens de meeste leraren. Hierbij halen leraren het belang van motivatie, hun voorbeeldfunctie en het voorbereiden op de maatschappij aan. Twee leraren stellen vast dat het opvoeden samen met de ouders moet gebeuren en dat ouders er niet mogen van uitgaan dat scholen telkens met oplossingen komen. Sommige leraren stellen vast dat deze rol sterk veranderd is tegenover vroeger. Vroeger lag de nadruk op het overbrengen van kennis, terwijl er nu steeds meer aandacht is voor het welbevinden en zorg op school.

“Dat is ook veel veranderd tegen vroeger want vroeger was de taak van de leerkracht eigenlijk alleen maar lesgeven en nu moeten wij met nog heel veel andere dingen bezig zijn hé. Die zorg naar de leerlingen toe naar hun welzijn, welbevinden dat vraagt ook veel van onze aandacht. Al die leerlingen die nu in de klassen zitten met dyslexie en ADHD, dat zijn autismestoornissen, dat zijn dingen waar dat wij vroeger met de start van onze carrière nooit van gehoord hadden.” (*Leen, Nederlands, 1^e graad, TSO*)

Percepties inclusief onderwijs. De meeste leraren hebben enige ervaring met inclusief onderwijs. Het gaat voornamelijk over leerlingen met leerstoornissen zoals

dyslexie, dysorthografie en dyscalculie, autisme, ADHD en auditieve of visuele beperkingen. Niet alle leraren beschouwen leerlingen met leerstoornissen of autisme als inclusief onderwijs. Sommige leraren denken hierbij enkel aan leerlingen die via het M-decreet in het regulier onderwijs terechtkomen. Bovendien staat de ene leraar er positiever tegenover dan een andere. Zo geeft een leraar aan zelf weinig ervaring te hebben met inclusief onderwijs, maar vindt hij wel dat elke leerling de kans verdient om in het regulier onderwijs les te volgen.

“Maar ja, dus vanaf dat jij een leerling hebt met dyslexie dan heb je ervaring met inclusief onderwijs? Of is inclusief onderwijs een instelling waar dat er aan inclusief onderwijs gedaan wordt en waar dat er dan voornamelijk M-decreetjes zitten of zoiets?” (*Jonas, Mechanica, 2^e en 3^e graad, TSO*)

Uitdagingen. Vele leraren voelen zich onvoldoende ondersteund aangaande inclusief onderwijs. Leraren proberen zelf aan de slag te gaan met deze leerlingen door bijscholingen te volgen over bijvoorbeeld leerstoornissen en door op verschillende manieren dingen uit te proberen. Eén leraar heeft ooit lesgegeven aan doven en kent gebarentaal. Deze ervaring heeft ze gebruikt om een doof meisje in het regulier onderwijs les te geven. Een andere leraar geeft aan dat het telkens een andere situatie is waardoor vorige ervaringen niet altijd bruikbaar zijn. Enkele leraren menen wel voldoende ondersteuning te krijgen van onder andere de GON-begeleiding, de leerlingbegeleider, maar ook van ouders. Zij kunnen bij hen terecht met vragen of problemen.

Daarnaast hebben sommige leraren hun eigen opvattingen met betrekking tot het M-decreet. Zo maken enkele leraren zich zorgen over het niveau van de klas, maar ook over de reputatie van hun school. Eén leraar merkt op hiervoor onvoldoende opgeleid te zijn en vindt dat de overheid hier te weinig rekening mee houdt. Verder zegt een leraar te weinig middelen te krijgen van de overheid om inclusief onderwijs te verwezenlijken.

“Maar, en dat is misschien niet zo tof dat ik dat zeg, ik denk ook altijd dat het M-decreet in twee richtingen werkt dus het mag niet ten koste gaan van de sterkere in de klas.” (*Eva, Godsdienst, 3^e graad, KSO*)

Academische inclusie bevorderen

Klasmanagement. Zowel de beginnende als de meer ervaren leraren geven aan al eens problemen gehad te hebben met orde en tucht. Dit trachten ze te handhaven door bijvoorbeeld te wachten met lesgeven tot iedereen stil is of door straffende maatregelen. Daarnaast halen leraren het belang van een veilige en inspirerende klasomgeving aan waarin leerlingen vragen durven stellen. Ook de invloed van de infrastructuur wordt door een leraar aangehaald. Klaslokalen die kil zijn en waar posters hangen die dateren uit 2005 dragen niet bij aan het welbevinden van leerlingen.

“En dan heb je natuurlijk ook de leerlingen die qua klasmanagement moeilijk zijn, maar de uitdaging is om daar zo snel mogelijk paal en perk aan te stellen dat je daar niet meer aandacht aan moet geven want het is jammer dat de aandachtstrekkers meer aandacht krijgen dan, ale, gewoon omdat ze aandacht trekken dat de lestijd af gaat van de anderen.” (*Jeroen, Wiskunde, Informatica en Bedrijfsbeheer, 2^e en 3^e graad, ASO*)

Lesvoorbereiding. Slechts enkele leraren houden bij de lesvoorbereiding rekening met de diversiteit tussen leerlingen. Dit doen ze door te differentiëren in oefeningen en taken. Daarom geeft een leraar aan dat het belangrijk is om klassen goed te kennen. Opvallend is dat één leraar zegt de opdrachten die ze geeft eerst zelf te maken alvorens deze voor te schotelen aan de leerlingen. Een andere leraar probeert leerlingen met een andere cultuur te betrekken bij het lesgebeuren door hier op in te spelen.

“Het is echt rekening houden bij de voorbereiding met ook uw klas kennen. Dat is wel belangrijk. Weten wat ze kunnen en wat ze niet kunnen. Je kan wel een basisles opstellen, maar je moet rekening houden met die klas gaat daar een probleem mee hebben en die klas gaat daar een probleem mee hebben. En dan moet je iets anders voorzien en zorgen dat de ‘schwung’ in je les blijft natuurlijk. En ook zorgen dat iedereen succeservaring heeft.” (*Tom, L.O., 1^e graad, TSO en BSO*)

Differentiatie. De meeste leraren halen aan dat differentiatie te weinig gebeurt. Volgens de ene leraar is dit niet haalbaar wegens te grote klasgroepen terwijl een

andere leraar vaststelt dat differentiatie niet mogelijk is omdat de klasgroepen te klein zijn. Daarnaast geven enkele leraren aan dat ze dit moeilijk vinden om te doen. Enerzijds omdat ze nog op zoek zijn naar een goede manier van differentiëren en anderzijds omdat ze te weinig middelen krijgen vanuit de overheid. In de praktijk differentiëren leraren voornamelijk door sterkere leerlingen moeilijkere oefeningen aan te bieden en de zwakkere leerlingen remediëringsoefeningen. Toch heeft dit volgens een aantal leraren niet altijd het gewenste effect en zullen de sterkere leerlingen uiteindelijk ook trager beginnen werken zodat ze geen extra oefeningen krijgen. Bovendien bemoeilijkt dit ook de evaluatie volgens een leraar. Hij stelt vast dat sterkere leerlingen voor een moeilijkere oefening minder punten krijgen dan leerlingen die enkel de basisoefeningen hebben gemaakt.

Differentiatie betekent ook rekening houden met de beginsituatie van een leerling. Dit tracht een meerderheid van de leraren te doen, al vinden niet alle leraren het noodzakelijk om hier rekening mee te houden. Zij vinden eerder dat alle leerlingen een nieuwe kans verdienen. Sommige leraren proberen een beeld te krijgen van de beginsituatie door een begintoets af te nemen. Op deze manier trachten ze het niveau van hun leerlingen in te schatten om hierop verder te bouwen. De leraren geven wel aan steeds in het achterhoofd te houden welke leerling een bepaald probleem heeft zoals bijvoorbeeld een leerstoornis of een thuissituatie.

“Als ze uit de basisschool komen dan hebben we hun resultaten van daar, maar kijk ik eigenlijk om te beginnen niet veel naar omdat een kind de kans moet krijgen om te tonen wat die waard is zonder dat die al een hele rugzak meeheeft. Aan de andere kant zijn er wel dingen die je moet weten, bijvoorbeeld als je weet dat een kind moeilijkheden heeft met kaartlezen dan weet je dat gaat problemen geven bij Aardrijkskunde en als dat dan altijd zo geweest is, zal dat misschien zo blijven.” (*Lisa, Nederlands, 1^e graad, 1A*)

Werkvormen. De leraren maken gebruik van verschillende werkvormen waarbij de ene hier al meer aandacht aan besteedt dan de andere. Enkele leraren geven aan hier reeds bijscholingen rond gevolgd te hebben en proberen deze toe te passen in de praktijk, maar wanneer het niet lukt of niet strookt met hun waarden laten ze deze snel varen. Sommige werkvormen die inspelen op de leefwereld en interesses van leerlingen hebben als doel leerlingen te motiveren. Eén leraar maakt bijvoorbeeld

gebruik van pokerchips waarbij leerlingen een pokerchip kunnen verdienen wanneer ze een oefening juist hebben of als ze in orde zijn met hun materiaal. Daarnaast maken leraren gebruik van creatieve opdrachten, spelvormen, seminars en kringgesprekken. Verder maken de meeste leraren gebruik van coöperatieve werkvormen zoals bijvoorbeeld groepswerken, rollenspelen, debatteren, hoekenwerk en de placemat. De placemat is een methode waarbij vier leerlingen een rechthoek krijgen op een vel papier waar ze hun idee op een vraag formuleren. Daarna leggen ze elk hun antwoorden samen en komen tot een gemeenschappelijk antwoord. Tot slot halen enkele leraren het gebruik van technologie aan. Toch is niet elke leraar overtuigd aangaande het gebruik van werkvormen omdat deze te veel tijd in beslag nemen.

Evaluatie. De evaluatie en de attestering verloopt redelijk klassiek op elke school. Dit gebeurt aan de hand van dagelijks werk en examens. In de eerste graad zijn de examens schriftelijk, maar in de derde graad zijn er ook enkele mondelinge examens. Op de meeste BSO-scholen zijn er geen examens, maar enkel permanente evaluatie. Ook op TSO- en ASO-scholen is er permanente evaluatie van bepaalde vakken. Volgens één leraar is deze permanente evaluatie moeilijk te organiseren voor een twee-uursvak. De evaluatie voor leerlingen met leerstoornissen is vaak aangepast. Zo worden bijvoorbeeld geen punten afgetrokken voor spellingsfouten bij leerlingen met dyslexie. Toch geeft een leraar aan dat hier misbruik wordt van gemaakt.

“Je hebt er die heel hard blijven knokken om dat toch te compenseren dat mankementje. Maar je hebt er die gewoon zeggen, ja zeg, je weet toch dat ik dyslexie heb en die gewoon daar niets meer voor doen.” (*Lien, Wiskunde, 2^e en 3^e graad, TSO*)

Enkele leraren geven aan dat leerlingen een tweede kans krijgen wanneer ze een slechte toets hebben gemaakt. Zij krijgen dan een remediëringspunt of mogen klassikaal de toets hermaken. Sommige leraren stellen vragen op een toets of examen over zaken die niet expliciet in de les aan bod zijn gekomen. Enkele leraren zetten ook punten op attitude. Zo kunnen leerlingen punten verliezen wanneer ze niet in orde zijn met hun materiaal. Daarnaast maakt een beperkt aantal leraren gebruik van peerevaluatie, tussentijdse evaluatie, zelfevaluatie of krijgen leerlingen de kans om te

kiezen tussen verschillende manieren om een taak te maken zoals onderstaand citaat verduidelijkt.

“Dus als ik een schrijftaak geef kan het zijn dat ik, mogen ze daar ook een tekening bij maken of sommigen filmen dat dan liever als ze dat dan zelf voorbrengen. [...] Daar laat ik eigenlijk heel veel vrijheid in en ik merk dat de leerlingen dat wel appreciëren.” (*Jana, Nederlands en Engels, 2^e en 3^e graad, TSO en ASO*)

Sociale inclusie bevorderen

Welbevinden. Om te zorgen voor het welbevinden van alle leerlingen proberen de leraren hun leerlingen zoveel mogelijk te betrekken door duidelijk te maken dat ze openstaan voor vragen en een babbeltje, door hen het belang aan te tonen waarom leerlingen iets moeten leren, door humor te gebruiken, door ze aan te moedigen en positief te bevestigen, door aandacht te hebben voor de stillere leerlingen, door duidelijk te maken dat fouten maken mag, door gelijk te zijn voor alle leerlingen en door leerlingen inspraak te geven. Zo plannen de meeste leraren toetsen in overleg met de leerlingen. Hierbij maken enkele leraren hun verwachtingen duidelijk door aan te geven hoe leerlingen een bepaald leerstofonderdeel dienen te studeren of door voorbeeldvragen en proefexamens te voorzien. Enkele leraren overlopen toetsen, taken of examens met de leerlingen. Sommige leraren geven leerlingen ook inspraak met betrekking tot taken, examenregeling, plaats in de klas, straffen, het kiezen van het volgende thema en het lesgebeuren op zich. Dit laatste gebeurt zowel formeel via een evaluatieformulier als informeel door bijvoorbeeld tijdens de laatste les te vragen hoe ze de lessen ervaren hebben en wat er verbeterd kan worden. Verder is er op elke school een leerlingenraad. Toch vinden sommige leraren dat leerlingen hiervoor te weinig gemotiveerd zijn. Op één school is er leerlingcontact. Dit is hetzelfde principe van een oudercontact, maar dan zonder de ouders.

Niet alleen tijdens de lessen, maar ook naast de lessen tonen dat je er bent, is volgens enkele leraren belangrijk. Hierbij geven ze aan dat het belangrijk is om een vertrouwensband op te bouwen. Leraren bouwen relaties op met leerlingen door te vertellen over zichzelf of door in te spelen op hun interesses en leefwereld. Sommige leraren geven aan dat ze toch enige afstand bewaren. Ze willen zichzelf niet te veel blootgeven want ook zij zijn kwetsbaar en hebben bovendien altijd een

voorbeeldfunctie, ook tijdens de informele momenten. Tijdens deze informele momenten gaan de meeste leraren op een lossere manier om met de leerlingen dan tijdens de lesmomenten. Toch vinden ze het belangrijk dat dit gebeurt met het nodige respect en moet er een duidelijke grens zijn tussen informele en formele lesmomenten.

“Ik tracht dat wel op een amicale manier te gaan doen, maar je moet op zich wel maken dat je wel een zekere afstand ook bewaart. Want je merkt wel dat die relatie wel heel anders is. En dat dat ook wel wordt gewaardeerd en geapprecieerd dat je voor een stukje dichterbij hen gaat komen. En dat je daar ook zelden later een probleem mee hebt als je dan terug opnieuw in een normale klassituatie zit, dat ze dat ook wel respecteren dat op dat moment dan de relatie ook anders is.” (*Peter, Cultuur- en gedragswetenschappen, 2^e en 3^e graad, ASO*)

Respectvol omgaan met anderen is een attitude waar alle leraren belang aan hechten. Wanneer leraren merken dat een leerling weinig respectvol is naar een andere leerling toe, zullen ze hier snel op ingrijpen door de leerling erop te wijzen dat dit niet kan. Eveneens zelf het goede voorbeeld tonen is cruciaal. Ook het steunen van de leerling die niet gerespecteerd wordt, is volgens sommige leraren van belang. Wanneer het gaat over leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften proberen leraren uit te leggen aan leerlingen waarom bijvoorbeeld iemand met autisme telkens op dezelfde plaats wil zitten. Bij één leraar vormt respectvol handelen een competentie voor de leerlingen waar ze op allerlei manieren aan werken op school.

“Door als er zo uitspraken gedaan worden, te zeggen dat kan niet. Ale, je moet respect hebben voor iedereen. Niet alleen voor leerkrachten, ook voor andere leerlingen. Iedereen is anders en iedereen mag anders zijn ook. Iedereen heeft een mening, mag een mening hebben, ja.” (*Leen, Nederlands, 1^e graad, TSO*)

Vriendschappen. Slechts één leraar geeft expliciet aan dat zij het belangrijk vindt om vriendschappen te stimuleren. De andere leraren vinden dit eerder een spontaan proces dat niet toebehoort aan de rol van een leraar. Ondanks het feit dat de meeste leraren hier niet bewust mee bezig zijn, verwijst een meerderheid naar groepswerken om dit te bevorderen. De leraren bepalen meestal zelf de groepen zodat

leerlingen met iedereen leren omgaan. Verder respecteren leraren de bestaande vriendschappen. Ook hier komt het belang van een veilige klasomgeving aan bod zodat vriendschappen kunnen ontstaan. Eén leraar haalt het gebrek van sociale vaardigheden bij autistische leerlingen aan. Op die school worden ouders aangeraden om hun kind naar een jeugdbeweging te sturen om deze vaardigheden te bevorderen.

“Ik vind dat wel belangrijk. Bij mij zijn groepswerken altijd met anderen. Ik bepaal. In het begin mogen ze ook eens zelf groepen bepalen, maar ik bepaal nadien ook eens groepen. Ik vind het belangrijk dat ze met iedereen leren omgaan.” (*Ann, Wiskunde en Statistiek, 3^e graad, ASO*)

Samenwerking en ondersteuning

Ouders. De meeste leraren hebben enkel contact met ouders tijdens oudercontacten of wanneer er zich een probleem voordoet. Een andere manier waarop leraren contact hebben met ouders is via de schoolagenda of via het rapport dat ouders dienen te ondertekenen. Enkele leraren, die geen klastitularis zijn, nemen zelf geen contact op met ouders, maar zullen dit doen via de klastitularis of de leerlingbegeleider. Anderzijds zijn er leraren die op huisbezoek gaan om problemen te bespreken. Als de leraren contact opnemen met de ouders verloopt dit veelal via Smartschool, mail of is er een telefonisch gesprek, maar dit is volgens hen eerder uitzonderlijk.

Enkele leraren betrekken de ouders bij het leerproces van hun kind door studietips te geven. Dezelfde tips die leraren geven aan de leerlingen, worden ook gedeeld met de ouders. Er wordt aangegeven dat het belangrijk is dat ouders willen betrokken worden. Daarnaast vinden enkele leraren dat ouders niet blijvend hulp kunnen bieden bij bijvoorbeeld het huiswerk van hun kind. Volgens hen kan dit in de eerste graad nog, maar moet de leerling vanaf de tweede graad zelfstandiger worden. Verder zijn er twee leraren die naast de formele momenten ook op informele momenten contact hebben met ouders. Bijvoorbeeld tijdens schoolactiviteiten zoals een open schooldag of tijdens een spelletjesavond. Elke school heeft een ouderraad of een oudercomité waarin ouders inspraak hebben in onder andere het schoolbeleid. Toch geven de meeste leraren aan dat de inspraak van ouders eerder beperkt blijft. Tot slot worden er op één school enquêtes afgenomen waarin de ouders bevraagd worden over wat ze goed vinden en wat niet.

“Vooral op oudercontacten heb ik contact met ouders en overleg ik over de leerling. Dus ja, ik probeer die ouders daarin te betrekken, maar het zijn natuurlijk de ouders die dat ook moeten willen.” (*Luc, Nederlands, 3^e graad, TSO en BSO*)

Collega's. De samenwerking met collega's verloopt volgens alle leraren goed. Toch merkt één leraar op dat het niet gemakkelijk was om een plaats te vinden in het lerarenteam als beginnende leraar. Er zijn zowel informele als formele overlegmomenten. De informele overlegmomenten zijn bijvoorbeeld koffie- en middagpauzes. Bij het formeel overleg kan er een onderscheid gemaakt worden tussen klassenraden en vakwerkgroepen. Tijdens een overlegmoment van de vakwerkgroep worden voornamelijk vakspecifieke zaken besproken zoals bijvoorbeeld de keuze van de handboeken, maar ook verticale en horizontale leerlijnen. Niet iedere leraar vindt deze vakwerkgroepen even nuttig en vinden dit eerder tijdsverlies. Daarnaast halen enkele leraren twee andere formele overlegmomenten aan, namelijk een lerarenraad en een kernteam. De lerarenraad heeft de bedoeling de communicatie tussen leraren onderling, maar ook met de directie te bevorderen. Het kernteam zit samen om vakoverschrijdende opdrachten te organiseren, maar ook hier is een betere communicatie tussen leraren onderling één van de doelen. Verder verloopt de communicatie ook via Smartschool, e-mail of op buitenschoolse activiteiten. Volgens de ene leraar is er voldoende overleg, terwijl een andere vindt dat er te weinig overleg is in vergelijking met het aantal probleemleerlingen. Ook zijn de overlegmomenten volgens deze leraar niet efficiënt waardoor de kwalitatieve inhoud verloren gaat. Vooral beginnende leraren geven het belang aan van een goede samenwerking met meer ervaren collega's. Hier kan het mentorschap aan gekoppeld worden. Maar ook ervaren leraren maken gebruik van de expertise van beginnende leraren omdat zij vaak op de hoogte zijn van de nieuwste trends in het onderwijs. Sommige leraren geven tips en delen materiaal of informatie met elkaar van bijvoorbeeld een bijscholing.

De manier waarop leerlingen worden besproken verschilt. De ene leraar geeft aan dat dit heel respectvol verloopt en dat leraren leerlingen verdedigen, terwijl andere leraren aangeven dat er vaak negatief over leerlingen wordt gesproken. Dit vinden deze leraren vervelend en proberen dit zelf te vermijden.

GON-begeleiding. Een meerderheid van de leraren heeft ervaring met GON-begeleiding. De samenwerking wordt als positief ervaren en verloopt vooral via e-mail of Smartschool. Soms wordt er ook op school samengezeten. Er kan worden opgemerkt dat de GON-begeleiding veelal buiten de klas gebeurt. Volgens de leraren zijn hier enkele redenen voor. Ten eerste is dit het gevolg van een druk uurrooster van de GON-begeleider waardoor het niet na school of tijdens de middag kan. Ten tweede willen sommige leerlingen dit liever niet in de klas omdat hun imago hieronder zou lijden. Eén leraar die ervaring heeft met GON-begeleiding in de klas geeft aan dat dit voor haar een enorme hulp was. Bovendien had de GON-begeleiding ook oog voor de andere leerlingen.

“Op die moment vond ik dat wel handig omdat het was echt een hele grote groep. Ik herinner mij een groep van 26 in één keuken, ik kan u verzekeren, je hebt maar twee ogen. En toen had ik zoiets van ja, die biedt hier echt wel op de juiste moment hulp. Plus die had soms wel ne keer oog voor een andere leerling en dat was wel leuk.” (*Els, Sociale Wetenschappen en Verzorging, 2^e en 3^e graad, TSO en BSO*)

Directie. Een meerderheid van de leraren geeft aan te kunnen rekenen op de steun van de directie bij het omgaan met problemen zowel met leerlingen als met ouders. Zij heeft dan de straffende of bemiddelende rol. De meeste directies zijn begaan met de leerlingen wat volgens de leraren positief is. Wanneer leraren communiceren over een leerling of met de ouders, geven enkele leraren aan dat de directie hiervan op de hoogte wil gehouden worden. Beginnende leraren worden af en toe geobserveerd door de directie en vinden de bijhorende feedback nuttig. Tot slot geven alle leraren aan dat de directie beslist of ze een bijscholing mogen volgen.

Zorg op school. De leraren, waarvan twee leraren een aantal uren zijn vrijgesteld als leerlingbegeleider, komen in aanmerking met verschillende problemen. Pesten en faalangst zijn vaak voorkomende problemen. Enkele leraren geven aan dat ze zich hier niet altijd bewust van zijn. Vaak zijn dit leraren die slechts een beperkt aantal uren per week in een klas komen. Daarnaast vinden leraren het moeilijk om hier mee om te gaan. Ze trachten pesten aan te pakken door leerlingen hierop aan te spreken als ze het zien gebeuren en de meeste leraren zullen dit ook melden aan de klastitularis of de leerlingbegeleider. Niet alle leraren hebben reeds ervaring met faalangst. Ze

proberen hier rekening mee te houden door de leerling aan te moedigen, gerust te stellen, tijd genoeg te geven om te antwoorden of hen bijvoorbeeld de kans te geven om het mondeling examen schriftelijk af te leggen.

“Ik sta er ook wel op dat mijn toetsen altijd beginnen met makkelijke vragen. De eerste vragen moeten makkelijk zijn zodat iedereen zo wat kan beginnen. En dan de moeilijkeren nadien, ja. En voldoende tijd geven.” (*Ann, Wiskunde en Statistiek, 3^e graad, ASO*)

Wanneer het gaat over psychische problemen, bijvoorbeeld zelfmoordgedachten, zijn enkele leraren terughoudender. Voor deze problematieken verwijzen ze de leerlingen door naar de leerlingbegeleider, CLB of andere jeugdorganisaties zoals het JAC. Ook voor andere problemen krijgen de leraren ondersteuning van onder andere de leerlingbegeleiding, de directie en collega's. Soms worden ook de ouders betrokken. Eén leraar benadrukt de privacy van leerlingen en zal toestemming vragen om het probleem te delen met de leerlingbegeleiding. De meest voorkomende manier voor het oplossen van problemen is in gesprek gaan met de betrokken leerlingen of met de hele klasgroep. Enkele leraren halen de methodiek herstelgericht werken aan waarbij alle partijen betrokken worden en belevingen centraal staan. Hierbij aansluitend rekenen leraren op de verantwoordelijkheid van de leerlingen zodat ze zelf zoeken naar een oplossing. Verder zijn er sanctionerende maatregelen zoals een strafstudie. Uitzonderlijk wordt er bij dringende problemen een extra klassenraad georganiseerd waarin er getracht wordt een oplossing te vinden voor een bepaald probleem. Zo wordt er bijvoorbeeld rekening gehouden met de resultaten van een leerling waarvan de moeder kanker heeft.

De meeste leraren hebben extra aandacht voor bepaalde leerlingen zoals leerlingen met leermoeilijkheden, met een beperking en met moeilijke thuissituaties. Om tegemoet te komen aan de noden van deze leerlingen wordt er op sommige scholen ingezet op leren leren, kunnen leerlingen hun examen maken in een aparte ruimte of biedt de leraar extra ondersteunend materiaal. Hierbij komen redelijke aanpassingen aan bod. De meeste leraren zijn vertrouwd met dit begrip. Enkele voorbeelden hiervan zijn aangepaste teksten en het gebruik van een laptop. Opvallend is dat sommige leraren deze aanpassingen trachten toe te passen voor iedereen zodat alle leerlingen er baat bij hebben. Hier tegenover zijn er leraren die deze aanpassingen

enkel voorzien voor leerlingen met een geldig attest. Eén leraar stelt vast dat de aandacht voor deze zorgleerlingen zo opslopend is waardoor andere leerlingen uit het oog worden verloren. Dit is volgens deze leraar te wijten aan de toenemende belasting.

Een drietal leraren hebben samengewerkt met een tolk. Deze samenwerking verliep niet voor elke leraar even vlot. Volgens een leraar is deze tolk een afleidende factor voor de andere leerlingen. Daarnaast is er op twee scholen een prefectuur aanwezig. Dit is iemand die instaat voor de tucht. De leraren geven aan hier nauw mee samen te werken wanneer het gaat over gedragsproblemen in de klas.

“Ja, dus dat is wel een grote aanpassing dat je moet maken als er een tolk mee in de les zit. Want ja, die zit daar eigenlijk, die zit ook heel vaak in de weg, ja, qua ruimte. Plus dat is voor de rest van de leerlingen ook heel afleidend. Dus je moet daar wel echt rekening mee houden. Verder heb ik heel veel autistische leerlingen.” (*Jana, Nederlands en Engels, 2^e en 3^e graad, TSO en ASO*)

Een meerderheid van de leraren geeft te kennen dat er een zorgplan bestaat, maar niet elke leraar weet wat dit zorgplan juist inhoudt. Toch geeft een meerderheid van de leraren aan hier positief tegenover te staan. Er is een leraar die opmerkt dat er enkel zorg wordt verleend aan leerlingen met een geldig attest en dit vindt ze niet kunnen. Daarnaast krijgen twee leraren te weinig feedback wat betreft de afloop van een probleem. Enkele leraren halen het zorgcontinuüm aan en leggen uit hoe de basiszorg en verhoogde zorg eruit ziet op hun school. Slechts een beperkt aantal leraren hebben ervaring met een individueel aangepast curriculum waarbij leerlingen voor bepaalde vakken of leerstofonderdelen worden vrijgesteld. Daaropvolgend hebben weinig leraren ervaring met het opstellen van een handelingsplan. Vaak gebeurt dit door de personen op school die de zorg op zich nemen zoals de leerlingbegeleider en de prefectuur, maar ook het CLB en de GON-begeleiding worden aangehaald.

“Zorgbeleid wordt op papier mooi verwoord als een geheel van alles wat aan zorg wordt gedaan. Helaas heb ik de voorbije jaren heel vaak het gevoel gehad dat het een ‘papieren zaak’ was. Enkel hulp aan leerlingen die het juiste papier konden voorleggen en op papier helemaal in orde om de juiste subsidies te

trekken. Kinderen zonder attest bleven in de kou staan... Ook en vooral achtergelaten door mensen die die uren GOK op hun naam hadden staan. Dat wringt bij mij. Een kleine school draagt zorg voor iedereen. Punt.” (*Lien, Wiskunde, 2^e en 3^e graad, TSO*)

Professionalisering in functie van inclusief onderwijs

Vormen professionele ontwikkeling. Wat betreft de professionele ontwikkeling van de leraren komen verschillende manieren aan bod zoals bijscholingen, literatuur lezen, overleg met collega's, uitwisselplatforms gebruiken en media, actualiteit en vernieuwingen op vakgebied volgen. Slechts drie leraren geven aan dat ze bij elkaar gaan observeren en ervaren dit als zeer waardevol. De andere leraren zeggen dat daar wel de mogelijkheid toe bestaat, maar staan hier niet voor open of denken wel dat dit zinvol kan zijn, maar vinden geen bereidwillige collega's.

“Moesten ze aan mij vragen mag ik bij u in de les komen dan zou ik zoiets hebben van pff ja, nee... Niet iedereen staat daar voor te springen hé. En je kunt wel van elkaar veel leren denk ik, maar toch ik denk op het moment dat je iemand zijn les gaat observeren, ga je u dikwijls ook anders gaan gedragen. Dus ik vraag mij altijd af van heeft dat altijd nut? Ja, nee, ik heb liever zo dat je vanuit situaties elkaar helpt dan dat je eigenlijk echt elkaars klassen gaat bezoeken.” (*Els, Sociale Wetenschappen en Verzorging, 2^e en 3^e graad, TSO en BSO*)

Opvallend is dat de inspraak van de leraren omtrent bijscholing vrij hoog ligt. Op de meeste scholen is het volgen van bijscholingen verplicht en gebeurt dit het liefst niet tijdens de uren. Afhankelijk van de directie worden hier uitzonderingen op gemaakt. Bovendien geeft een meerderheid van de leraren aan voldoende kansen te krijgen om bijscholingen te volgen. Toch heeft niet elke leraar hier een goed gevoel bij of is het niet voor elke leraar even evident om bijscholingen te volgen tijdens de vrije uren omwille van persoonlijke redenen zoals het hebben van kinderen.

“Ik vind dat ik niet voldoende kansen krijg. Ja, er is een geweldig aanbod. Maar in de praktijk, ook door de werkdruk, maar ook door het beleid van de school zelf... Ja, je kan altijd bijscholingen volgen en ze worden ook betaald op woensdagnamiddag en op zaterdag. Als ze durven zelfs op zondag, maar

dat is in mijn ogen niet ernstig. Zeker als je verder kijkt, een leraar in een leven waar dat je altijd gaat moeten blijven leren. Daar zou dat anders moeten worden aangepakt.” (Koen, *Nederlands en Geschiedenis, 1^e en 2^e graad, TSO*)

Reflectie. Alle leraren zeggen geëvolueerd te zijn tegenover het begin van hun carrière. Dit geldt ook voor de beginnende leraren. Er is voornamelijk een evolutie te merken aangaande klasmanagement en hun houding tegenover leerlingen. Eén van de leraren wijst op het belang om te blijven evolueren. Voorts geeft een meerderheid van de leraren aan regelmatig te reflecteren over het eigen handelen. Vaak gebeurt dit spontaan, niet gestructureerd en op verschillende momenten. Eén leraar filmt zelfs zijn lessen om zijn eigen handelen bij te sturen. Verder worden de leraren ook door anderen bijgestuurd wat betreft het eigen handelen. Enerzijds gebeurt dit door de leerlingen, maar sommige halen ook collega's, directie of hun mentor aan. Tot slot verwijzen de leraren naar hun parallelklassen om hun eigen handelen bij te sturen. Wanneer een les in de ene klas niet gewerkt heeft, zullen ze dit in hun parallelklas anders aanpakken. Toch geeft één leraar aan dat parallelklassen een illusie zijn aangezien elke klasgroep anders is.

Discussie

Bespreking onderzoeksresultaten

Uit de onderzoeksresultaten komen enkele interessante bevindingen naar voor die gekoppeld kunnen worden aan het theoretisch kader en die een antwoord bieden op de onderzoeksvraag hoe leraren uit het secundair onderwijs de ‘Basiscompetenties voor Inclusie’ toepassen in de praktijk.

Een meerderheid van de leraren ziet inclusief onderwijs als onderwijs voor leerlingen met functiebeperkingen. Dit sluit aan bij de definitie van Leatherman en Niemeyer (2005) waarin inclusie beschouwd wordt als de participatie van leerlingen met een functiebeperking in het regulier onderwijs. Inclusief onderwijs wordt niet gezien als onderwijs dat tegemoet komt aan alle leerlingen op gebied van participatie en leren (Waitoller & Artiles, 2013). Dit heeft grotendeels te maken met de percepties van de leraren tegenover inclusief onderwijs. Leraren vertrekken nog steeds vanuit een deficitdenken waarbij het probleem gesitueerd wordt in de leerling. Hier tegenover staat het diversiteitsdenken waar leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften een onderdeel van de klasgroep vormen en er een optimaal leerklimaat wordt gecreëerd (De Schauwer et al., 2011).

De achterliggende visie van het diversiteitsdenken brengt ons bij het belang van sociale en academische inclusie. Sociale inclusie verwijst naar interactie met peers in de reguliere klas, het gevoel hebben erbij te horen en aanvaard te worden in de bredere leergemeenschap (Koster et al., 2009). Dit kan gerealiseerd worden door het creëren van een positieve klasomgeving waarin leerlingen zichzelf en anderen waarderen, mogelijkheden hebben om te leren en in dialoog te gaan met anderen, gestimuleerd worden om zelf keuzes te maken, om doelen voorop te stellen en risico's durven nemen (Katz & Porath, 2011). De meeste leraren erkennen het belang van een positieve klasomgeving waarin respect een belangrijke attitude vormt. Bovendien maken ze gebruik van coöperatieve werkvormen waarbij leerlingen met iedereen leren samenwerken. Toch zijn de leraren ervan overtuigd dat het stimuleren van vriendschappen niet tot hun rol behoort. Nochtans kunnen leraren wel degelijk een actieve rol spelen met betrekking tot vriendschappen (Danforth, 2014).

Academische inclusie betekent volledige en gelijke participatie aan leeractiviteiten en het curriculum binnen een reguliere klas (Katz, 2013). Hieraan kan het begrip redelijke aanpassingen gekoppeld worden. Het is opvallend dat sommige

leraren deze aanpassingen voor iedereen toepassen. Dit kan volgens De Vroey (2009) gelinkt worden aan het principe van 'UDL' waarbij aanpassingen voor één leerling vaak leiden tot bredere aanpassingen voor meerdere leerlingen. Bovendien maakt het principe van '*universal design*' leraren bewust van differentiatiemogelijkheden. Wat betreft differentiatie is het opmerkelijk dat een meerderheid van de leraren aangeeft dit weinig te doen. De meest voorkomende vorm van differentiatie volgens de leraren is het geven van meer uitdagende oefeningen aan de sterkere leerlingen en remediëringsoefeningen aan de zwakkere leerlingen. Toch is differentiatie cruciaal om tegemoet te komen aan de leerbehoeften van alle leerlingen (Danforth, 2014). Een ander belangrijk principe is reflectie over instructie, begeleiding van leerlingen en assessment (De Vroey, 2009). De meeste leraren geven aan te reflecteren over hun eigen handelen, maar worden weinig bijgestuurd door anderen. Bovendien gebeurt deze reflectie weinig gestructureerd.

In het secundair onderwijs krijgen evaluatie en toetsen een centrale plaats (De Vroey, 2009). In het kader van inclusief onderwijs is een aangepaste manier van evalueren noodzakelijk (Mitchell, 2015). Toch geven de meeste leraren aan dat de evaluatie op een klassieke manier gebeurt. Tijdens het evalueren wordt er wel rekening gehouden met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Zo worden er bijvoorbeeld geen punten afgetrokken voor taalfouten. Slechts enkele leraren maken gebruik van peerevaluatie en zelfevaluatie of laten leerlingen kiezen op welke manier zij een opdracht uitvoeren. Daarnaast vormt het geven van feedback een belangrijk aspect (Aelterman et al., 2008). Enkele leraren overlopen toetsen en examens met de leerlingen en voorzien leerlingen dus van feedback. Avramidis & Norwich (2002) geven te kennen dat het secundair onderwijs eerder vakgericht is. Dit komt ook in de resultaten naar voor. Vele leraren hechten nog steeds veel belang aan het overbrengen van kennis en zien dit als een belangrijk kenmerk van kwaliteitsvol onderwijs.

Een andere belangrijke pijler binnen inclusief onderwijs is samenwerking met collega's, maar ook met ouders en externen (Van Acker et al., 2007). De European Agency for Development in Special Needs Education (2012) stelt dat inclusief onderwijs de verantwoordelijkheid is van alle leraren. Volgens het TALIS-onderzoek van de Vlaamse Overheid (2013) blijft het lesgeven voor leraren in Vlaanderen een individuele activiteit waarbij het merendeel van de leraren aangeeft nooit elkaars lessen te observeren om vervolgens feedback te geven. Dit fenomeen stemt overeen met de resultaten van dit onderzoek. Hier zegt een meerderheid van de leraren nooit

observaties te doen bij collega's. Bovendien zien de meeste leraren dit ook niet zitten. Een beperkt aantal leraren die dit wel doen, ervaren deze observaties en de bijhorende feedback als zeer waardevol. Daarnaast kunnen we vaststellen dat het samenwerken weinig gericht is op professioneel leren. De samenwerking houdt voornamelijk teamvergaderingen, het uitwisselen van lesmateriaal en het bespreken van leervorderingen van leerlingen in. Dit constateert ook het TALIS-onderzoek (Vlaamse Overheid, 2013). Nochtans is professioneel leren waarbij leraren van elkaar kunnen leren in krachtige leeromgevingen van belang (Van Acker, 2013).

Wanneer we kijken naar de samenwerking met ouders zien we dat vele leraren vraaggestuurd werken en weinig persoonlijk contact hebben met ouders. Leraren zien het als de taak van de klastitularis of van de leerlingbegeleider om ouders te contacteren wanneer er problemen zijn. In het kader van inclusief onderwijs wordt een nauwe samenwerking met ouders als belangrijk aanzien zodat ze samen met de leraar kunnen zorgen voor een volwaardige participatie van de leerling met specifieke onderwijsbehoeften (Danforth, 2014).

Een laatste vorm van samenwerking betreft het samenwerken met externen zoals onder andere de GON-begeleiding. Een meerderheid van de leraren heeft ervaring met GON-begeleiding en ervaart deze samenwerking als positief. Ondanks het feit dat uit onderzoek (Broer et al., 2005; De Vroey, 2009; Mitchell, 2015) blijkt dat deze externe ondersteuning bij voorkeur in de klas gebeurt, vindt de GON-begeleiding voornamelijk buiten de klas plaats. Er kan worden vastgesteld dat de GON-begeleiding weinig gericht is op de leraar. Daarnaast is het ook belangrijk om extra hulp voor de hele klas te voorzien en niet enkel voor de leerling met specifieke onderwijsbehoeften. Dit leidt anders opnieuw tot segregatie en dit in de inclusieve klas (Danforth, 2014).

Aansluitend bij deze samenwerking kan er worden opgemerkt dat leraren zich weinig ondersteund voelen aangaande inclusief onderwijs. Zelf geven enkele leraren aan onvoldoende opgeleid te zijn en te weinig middelen te krijgen van de overheid in functie van inclusief onderwijs. Dit bevestigt de nood aan professionele ontwikkeling zodat leraren hun competenties kunnen verbreden en verdiepen (Merchie et al., 2016; Van Acker, 2013). Tot slot zijn bijscholingen in functie van professionele ontwikkeling best praktijkgericht (De Vroey, 2009). Deze vormingen kunnen leiden tot positieve attitudes ten opzichte van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008).

Beperkingen van het onderzoek

Elk onderzoek gaat gepaard met bepaalde keuzes die elk hun voor- en nadelen hebben. Ook in dit onderzoek werden een aantal weloverdachte beslissingen genomen. Ten eerste werden de vragen voor het interview opgesteld op basis van literatuur en in samenspraak met Sander Van Acker. Er werd ook een proefinterview afgenomen om mogelijke onduidelijkheden op te sporen, maar het is mogelijk dat respondenten een andere interpretatie hebben gegeven aan de vragen. Ten tweede gaat het in dit onderzoek over een beperkt aantal respondenten waardoor de onderzoeksresultaten en de hieraan gekoppelde bevindingen niet veralgemeend kunnen worden. Hier dient rekening mee te worden gehouden. Daarnaast werd er geen gebruik gemaakt van een computerprogramma ter ondersteuning van het coderen van de verzamelde data. Tot slot werd er in dit onderzoek voor het garanderen van de interne validiteit enkel gebruik gemaakt van een *'member check'* waarbij slechts zeven respondenten feedback hebben gegeven. Mogelijks had een tweede onderzoeker en observaties bovenop de interviews voor een extra dimensie kunnen zorgen met betrekking tot de thematische analyse en de interpretaties van de onderzoeksresultaten.

Suggesties voor vervolgonderzoek

Allereerst zou het interessant zijn om focusgroepen te organiseren met leraren uit het secundair onderwijs met betrekking tot hun competenties in verband met inclusief onderwijs. Dit kan een verrijkend en aanvullend beeld vormen op dit onderzoek. Verder kan vervolgonderzoek zich toespitsen op een groter aantal leraren zodat er een duidelijker en breder beeld kan worden gevormd over de competenties van leraren uit het secundair onderwijs aangaande inclusief onderwijs. Het kan ook boeiend zijn om niet enkel leraren te bevragen met betrekking tot hun competenties, maar ook leerlingbegeleiders en andere ondersteuners aangezien zij naast leraren ook een belangrijke rol vervullen in het realiseren van een inclusieve praktijk.

Conclusie

Met de komst van het M-decreet is inclusief onderwijs in Vlaanderen actueel. Het secundair onderwijs staat hierdoor voor een uitdaging om kwaliteitsvol onderwijs te bieden aan alle leerlingen, ook aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Toch voelen leraren zich onvoldoende voorbereid en competent om dit te realiseren. Dit onderzoek ging na hoe de ‘Basiscompetenties voor Inclusie’ toegepast worden in de praktijk door leraren in het secundair onderwijs.

Uit de bevindingen van de onderzoeksresultaten kunnen we vaststellen dat leraren deze basiscompetenties trachten toe te passen in de praktijk, maar dient er meer ingezet te worden op enkele elementen die aan de basis liggen van kwaliteitsvol onderwijs voor iedereen. Zo is een nauwere samenwerking met ouders, maar ook met collega's van belang. Hiervoor dient de leraar verder te reiken dan zijn eigen vak zodat er sprake is van gedeelde verantwoordelijkheid. Ook de samenwerking met externen kan mogelijks bevorderd worden. Daarnaast is het belangrijk dat er meer aandacht gaat naar de academische en sociale inclusie. Leraren dienen meer en efficiënter te differentiëren om tegemoet te komen aan de leerbehoeften van alle leerlingen. Eveneens moet er nagedacht worden over een evaluatiebeleid in functie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en moeten leraren zich er bewust van zijn dat ze een belangrijke rol hebben in het realiseren van een volwaardige participatie van alle leerlingen.

Verder is het cruciaal om ervoor te zorgen dat leraren positieve attitudes ontwikkelen tegenover inclusief onderwijs en dat ze loskomen van het deficitdenken. Wanneer leraren positieve attitudes hebben ten opzichte van inclusief onderwijs, zal dit ook de kennis en vaardigheden om dit te realiseren beïnvloeden. Leraren handelen namelijk naargelang hun percepties over onderwijs.

Tot slot dient de overheid meer in te zetten op de professionele ontwikkeling van leraren en is het vereist om meer middelen vrij te maken met betrekking tot inclusief onderwijs.

“One day we just talk about education”

(Mitchell, 2015)

Literatuurlijst

- Aelterman, A., Meysman, H., Troch, F., Vanlaer, O. & Verkens, A. (2008). *Een nieuw profiel voor de leraar secundair onderwijs. Hoe worden leraren daartoe gevormd?* Geraadpleegd via <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/>
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15-34. doi:10.1007/s11125-008-9055-0
- Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22, 513–522. doi:10.1016/j.tate.2005.11.013
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi:10.1080/08856250210129056
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., de Goede, M., Peters, V. & van der Velden, T. (2013). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Bekkers, V., Noordegraaf, M., Waslander, S., & De Wit, B. (2011). *Passend Onderwijs – passend beleid? Drie visies op beleidsvorming rondom Passend Onderwijs*. Den Haag: ECPO.
- Booth, T. (2005). Keeping the Future Alive: putting inclusive values into action. *FORUM*, 47(2), 151–158. doi:http://dx.doi.org/10.2304/forum.2005.47.2.4
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 60-79. doi:10.1080/13603116.2011.580464
- Bossaert, G., de Boer, A., Frostad, P., Pijl, S. J. & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34, 43-54. doi:10.1080/03323315.2015.1010703

- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. Londen: SAGE.
- Broer, S. M., Doyle, M. B. & Giangreco, M. F. (2005). Perspectives of students with intellectual disabilities about their experiences with paraprofessional support. *Exceptional Children*, 71(4), 415-430.
- Brown, B. B. & Klute, C. (2003). Friendships, Cliques, and Crowds. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 330–348). Malden, MA: Blackwell.
- Can, D. D. & Ginsburg-Block, M. (2013). Peer Tutoring School-Age Children. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International Guide to Student Achievement* (pp. 375-378). New York, NY: Routledge.
- Chiner, E. & Cardona, M. C. (2012). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17, 526-541. doi:10.1080/13603116.2012.689864
- Danforth, S. (Ed.). (2014). *Becoming A Great Inclusive Educator*. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- de Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. doi:10.1080/13603110903030089
- De Schauwer, E., Vandekinderen, C. & Van de Putte, I. (2011). *Voorbij de vraagtekens?! Perspectieven van leraren op inclusief onderwijs*. Antwerpen-Appeldoorn: Garant.
- De Schauwer, E., Van Hove, G., Mortier, K. & Loots, G. (2009). "I need help on Mondays. The other days I'm ok." Perspectives of disabled children on inclusive education. *Children & Society*, 23(2), 99–111. doi: 10.1111/j.1099-0860.2008.00159.x

- De Vroey, A. (2009). *Inclusieve praktijk in de middelbare school. Een internationaal perspectief aan de hand van een literatuurstudie. Onderzoeksrapport PWO Inclusief de middelbare school, deel 1*. Heverlee, KHLeuven.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Orlando, US: Harcourt Brace College Publishers.
- Eldar, E., Talmor, R. & Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 97-114. doi:10.1080/13603110802504150
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2004). *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education: Literature Review*. Geraadpleegd via https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-effective-classroom-practice_IECP-secondary-Literature-Review.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Lerarenopleiding en inclusie. Profiel van inclusieve leraren*. Geraadpleegd via <https://www.european-agency.org>
- Florian, L. (2009). Towards Inclusive Pedagogy. In P. Hick, R. Kershner & P. Farrell (Eds.), *Psychology for Inclusive Education: New Directions in Theory and Practice* (pp. 38–51). London: Routledge/Falmer.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37, 813–28. doi:10.1080/01411926.2010.501096
- Florian, L. & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386. doi:10.1080/0305764X.2010.526588
- Gall, M. D., Borg, W., R. & Gall, J. P. (1996). *Educational Research: An Introduction* (6de druk). New York: Longman Publishers.

- Howitt, D. (2011a). Qualitative Interviewing. In G. Van Hove & L. Claeys (red.), *Qualitative research and educational sciences: A reader about useful strategies and tools* (pp. 77-108). Pearson Education: Harlow.
- Howitt, D. (2011b). Thematic analysis. In G. Van Hove & L. Claeys (red.), *Qualitative research and educational sciences: A reader about useful strategies and tools* (pp. 179-202). Pearson Education: Harlow.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. *Remedial and Special Education, 27*(2), 77-94.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2013). Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Environments. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International Guide to Student Achievement* (pp. 372-374). New York, NY: Routledge.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education, 25*(4), 535–542. doi:10.1016/j.tate.2009.02.010
- Katz, J. (2013). The Three Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education, 36*(1), 153-194.
- Katz, J. & Porath, M. (2011). Teaching to diversity: Creating compassionate learning communities for diverse elementary school communities. *International Journal of Special Education, 26*(2), 1-13.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 13*(2), 117-140. doi:10.1080/13603110701284680
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education, 23*(4), 413-421. doi:10.1080/08856250802387422

- Kunter, M., Baumert, J. & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction, 17*(5), 494–509. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.09.002
- Kurniawati, F., de Boer, A., Minnaert, A. E. M. G. & Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: a literature focus. *Educational Research, 56*, 310-326. doi: 10.1080/00131881.2014.934555
- Leatherman, J. & Niemeyer, J. (2005). Teachers' Attitudes Toward Inclusion: Factors Influencing Classroom Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 26*, 23–36. doi: 10.1080/109010205909189792
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H. & Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 18*(2), 101-122. doi:10.1080/13603116.2012.758320
- Lodewijks, J. G. L. C. (1993). *De kick van het kunnen: over arrangement en engagement bij het leren* [Inaugurele rede Nijmegen en Tilburg]. Tilburg: MesoConsult.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G. & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Meirsschaut, M., Monsecour, F. & Wilssens, M. (15 december 2013). *Klaar voor redelijke aanpassingen. Een leidraad.* Geraadpleegd via http://buozrl.weebly.com/uploads/2/4/0/1/24012203/klaar_voor_redelijke_aanpassingen_een_leidraad.pdf
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs. (2007). *Van handelingsplanning tot handelingsplan in het buitengewoon onderwijs.* Geraadpleegd via http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/buitengewoon-onderwijs/handelingsplan/webinfo_handplan_2007_09.pdf

- Mitchell, D. (2015). *An Evidence-Based Approach for Enhancing Learning: 10 Key Strategies* [Powerpoint Slides]. Geraadpleegd via <http://minerva.ugent.be>
- Mitchell, D. (2015). *Inclusive education is a multi-faceted concept* [Powerpoint Slides]. Geraadpleegd via <http://minerva.ugent.be>
- Mortelmans, M. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden* (4de druk). Leuven: Acco.
- Mortier, K. (2011). Het creëren van ondersteuning voor kinderen met een beperking in klassen van het reguliere onderwijs: van een expertmodel naar een partnerschapsmodel. *Orthopedagogische Reeks Gent*, 36, 1-48.
- Mortier, K., Hunt, P., Desimpel, L. & Van Hove, G. (2012). Participatie van kinderen met een beperking en hun ouders in de realisatie van inclusief onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 51, 319-330.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3de druk). Thousand Oaks/ London/ New Delhi: Sage.
- Panerai, S., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R. & Elia, M. (2009). Special Education Versus Inclusive Education: The Role of the TEACCH Program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(6), 874-882. doi:10.1007/s10803-009-0696-5
- Pijl, S. J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, 197–201. doi:10.1111/j.1471-3802.2010.01165.x
- Prodia. (22 januari 2015). *Algemeen Diagnostisch Protocol*. Geraadpleegd via <http://www.prodiagnostiek.be/sites/default/files/ADP%20versie%202016.pdf>
- Rieser, R. (2008). *Implementing inclusive education, a commonwealth guide to implementing article 24 of the UN convention on the rights of people with a disability*. London: Commonwealth Secretariat.

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships and Groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Social, Emotional and Personal Development*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Sierens, S. (2007). *Leren voor diversiteit - Leren in diversiteit. Burgerschapsvorming en gelijke leeransen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader*. Universiteit Gent: Steunpunt Diversiteit & Leren.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education*. Oxon, UK: Routledge.
- Smaling, A. (2009). Generaliseerbaarheid in kwalitatief onderzoek. *KWALON*, 14(3), 5-12.
- Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs [SIHO]. (2012). *UDL*. Geraadpleegd via <http://siho.pxl.be/udl>
- Steunpunt Recht en Onderwijs (2009). *Advies over de specifieke bepalingen met betrekking tot onderwijs in het VN-verdrag van 13 december 2006 inzake de rechten van personen met een handicap*. Geraadpleegd via <http://www.ond.vlaanderen.be/specifieke-onderwijsbehoeften/leerzorg/VN/VN-verdrag-advies.pdf>
- Symes, W. & Humphrey, N. (2011). The Deployment, Training and Teacher Relationships of Teaching Assistants Supporting Pupils with Autistic Spectrum Disorders (ASD) in Mainstream Secondary Schools. *British Journal of Special Education*, 38, 57–64. doi:10.1111/j.1467- 8578.2011.00499.x
- Van Acker, L. (31 augustus 2013). *Project competentieontwikkeling in het kader van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Zorg voor alle leerlingen door zorg voor elke leraar. Met verbindende competentieontwikkeling naar een meer inclusieve school*. Geraadpleegd via <http://www.lucvanacker.net/>
- Van Acker, S., Van Buynder, G. & Van de Putte, I. (2007). *Blijvend werken aan een andere zienswijze rond heterogeniteit en inclusie. Kwalitatief onderzoek naar de*

competenties van leraren lager onderwijs binnen inclusief onderwijs
(Ongepubliceerd onderzoek).

Van de Putte, I., David, R., Vandevelde, S., De Wilde, J. & Van den Abbeele, G. (2009). Zoektocht naar een begeleidingsmanier ter ondersteuning van leraren in klassen met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. *Impuls*, 40, 27-37.

Valcke, M. (2007). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap. Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten*. Academia Press: Gent.

Van Avermaet, P. & Sierens, S. (2010). Diversiteit is de norm: er mee leren omgaan de uitdaging: een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs. In *Handboek beleidvoerend vermogen*. Geraadpleegd via <http://lib.ugent.be/nl/catalog/pug01:4262758?i=0&q=diversiteit+is+de+norm>

van Tartwijk, J. & Hammerness, K. (2011). The neglected role of classroom management in teacher education. *Teaching Education*, 22(2), 109-112. doi:10.1080/10476210.2011.567836

Varcoe, L. & Boyle, C. (2014). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34(3), 323-337. doi:10.1080/01443410.2013.785061

Vlaamse Overheid. (2013). *Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders. Eerste resultaten van de Teaching And Learning International Survey (TALIS)*. Geraadpleegd via http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/links/talis/TALIS_2013_Vlaams_Rapport_Webversie.pdf

Vlaams Parlement. (21 november 2013). *Ontwerp van decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften*. Geraadpleegd via <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2013-2014/g2290-1.pdf>

Vlaamse Regering. (4 juni 2013). *Masterplan hervorming S.O.* Geraadpleegd via <https://www.vlaamsparlement.be/bestanden/Documenten/Masterplan-Hervorming-SO.pdf>

Waitoller, F. R. & Artiles, A. J. (2013). A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319-356. doi:10.3102/0034654313483905

Zulfija, M., Indira, O. & Elmira, U. (2013). The Professional Competence of Teachers in Inclusive Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 549–554. doi:10.1016/j.sbspro.2013.08.892

Bijlagen

Bijlage 1: Informed Consent



INFORMED CONSENT

Ik, ondergetekende,
geef mijn toestemming voor deelname aan het onderzoek rond competenties en inclusief onderwijs, uitgevoerd door Dorien Van Weyenberg, studente 2^e master pedagogiek en onderwijskunde aan de Universiteit Gent.

Ik verklaar hierbij dat ik,

- (1) goed op de hoogte ben waarover het onderzoek zal gaan,
- (2) geheel uit vrije wil deelneem aan het onderzoek,
- (3) weet dat het onderzoek bestaat uit 1 interview van ongeveer één uur,
- (4) toestemming geef aan de onderzoeker om het interview op te nemen opdat de gegevens later verwerkt en gebruikt kunnen worden in bovenbeschreven onderzoek,
- (5) de toestemming geef aan de onderzoeker om mijn resultaten op een vertrouwelijke en anonieme wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren,
- (6) op de hoogte ben dat ik het transcript van ieder interview kan inzien en feedback en aanvullingen hierop kan geven,
- (7) ervan op de hoogte ben dat ik, indien gewenst, een verslag van de onderzoeksbevindingen kan krijgen,
- (8) op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op elk moment stop te zetten.

Gelezen en goedgekeurd te(plaats) op (datum)

Handtekening van participant:

Bijlage 2: Interviewleidraad

Elk interview werd gestart met de mededeling dat het interview gebruikt zal worden in deze masterproef mits toestemming van de leraar (informed consent). Het interview zal nadat het is uitgetypt, teruggestuurd worden en kunnen eventuele aanpassen of aanvullingen gebeuren indien de leraar dit wenst. De leraar kan ook een versie van de masterproef ontvangen.

Algemene vragen

1. Wat zijn volgens u kenmerken van kwaliteitsvol onderwijs?
2. Hoe ziet u zichzelf nu tegenover het begin van uw loopbaan als leraar?
3. Wat vindt u uw belangrijkste rol als leraar?
4. Het competentieprofiel van de leraar SO bestaat uit 10 typefuncties. Enkele voorbeelden zijn: de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, de leraar als opvoeder, de leraar als onderzoeker, de leraar als organisator, de leraar als inhoudelijk expert en de leraar als partner van ouders. Wanneer we dit competentieprofiel bekijken, aan welke competentie(s) hecht u dan het meeste belang? Waarom?

Cluster 1: Zorgen voor het welbevinden van alle leerlingen

5. Hoe zorgt u voor het welbevinden van alle leerlingen? Kan u hiervan een voorbeeld geven?
 - a. Heeft u extra aandacht voor bepaalde leerlingen?
 - b. Zo ja, wanneer?
 - c. Hoe weet u dat leerlingen extra aandacht nodig hebben?
 - d. Krijgt u hiervoor extra ondersteuning van externen?
6. Hoe bouwt u relaties op met uw leerlingen?
7. Hoe gaat u om met problemen in de klas? Bijvoorbeeld met pesten of faalangst?
 - a. Welke rol of verantwoordelijkheid heeft u hier in?
 - b. Wie lost deze problemen op?
 - c. Op welke manier worden problemen opgelost?
8. Hoe gaat u om met leerlingen tijdens informele momenten, bijvoorbeeld tijdens een uitstap? Of tijdens de middagpauze?
9. Hoe zorgt u ervoor dat alle leerlingen gerespecteerd worden in de klasgroep?
10. Hoe ziet u uw rol als leraar bij het stimuleren van vriendschappen tussen leerlingen?

Cluster 2: Differentiatie op het gebied van curriculum, ondersteuning en evaluatie, zoveel mogelijk binnen de groep

11. Houdt u tijdens het voorbereiden van de lessen rekening met de diversiteit van de klasgroep?
12. Op welke manier houdt u rekening met de beginsituatie van een leerling?
13. Maakt u gebruik van verschillende werkvormen waarin u rekening houdt met de diversiteit binnen uw klasgroep?
14. Met de komst van het M-decreet wordt er gesproken van redelijke aanpassingen. Kan u enkele voorbeelden geven van redelijke aanpassingen die u al hebt toegepast?
15. Vervolgens wil ik het met u hebben over het zorgcontinuüm. Dit is de driehoek die bestaat uit basiszorg, verhoogde zorg en IAC.
 - a. Kent u het zorgplan van uw school?
 - b. Hoe staat u hier tegenover?
16. Hoe gebeurt de evaluatie en de attestering van de leerlingen?

Cluster 3: Dieper overleg met ouders (en leerlingen)

17. Overlegt u met ouders en met leerlingen?
 - a. Hebben zij inspraak?
18. Probeert u ouders te betrekken bij het leerproces van hun kind?
 - a. Hoe doet u dit?

Cluster 4: Samenwerking onder coördinatie van een leerlingbegeleider en met externen en collega's binnen de klasruimte

19. Hoe verloopt de communicatie met collega's? (Smartschool?)
20. Overlegt u vaak met collega's?
21. Op welke manier worden leerlingen besproken?
22. Wat wordt er besproken tijdens overleg van de vakgroepen?
23. Heeft u ervaring met het opstellen van een handelingsplan?
24. Heeft u ervaring met GON-begeleiders en/of thuisbegeleiding?
 - a. Gebeurt GON-begeleiding in de klas?
 - b. Wat vindt u ervan dat dit in de klas of buiten de klas gebeurt?
25. Hoe verloopt de samenwerking met deze externen?
 - a. Hoe wisselt u informatie uit?

Cluster 5: Leergierigheid, kritische ingesteldheid, flexibiliteit en verantwoordelijkheids-gevoel

26. Op welke manier doet u aan professionele ontwikkeling?
- Op welke manier verbreedt u en verdiept u uw competenties als leraar?
 - Heeft u zelf inspraak hieromtrent?
 - Welke kansen krijgt u hiervoor?
27. Op welke manier stuurt u het eigen handelen bij?
- Reflecteert u over het eigen handelen?
 - Door wie wordt u bijgestuurd?

Informatieve vragenLeraarkenmerken

28. Welke opleiding heeft u gevolgd? Vakken?
29. Aantal jaren in het secundair onderwijs?
30. Ervaring met inclusief onderwijs?
- Zo ja, was u voldoende voorbereid op de komst van deze leerling?
 - Hoe heeft u zich hier op voorbereid?
 - Voelt u zich voldoende ondersteund? Zo ja, wie biedt die ondersteuning?
31. Ervaring met beperkingen in het algemeen? Bijvoorbeeld een kennis met een beperking.
32. Hoeveel uren staat u voor een klas per week?
33. Bent u klastitularis?
34. Aantal leerlingen waaraan u lesgeeft?
35. Onderwijsvorm + onderwijsgraad?

Schoolkenmerken

36. School (vb methodeschool) + onderwijsnet?
37. Grootte van de school?
38. Leerlingbegeleider aanwezig op school?

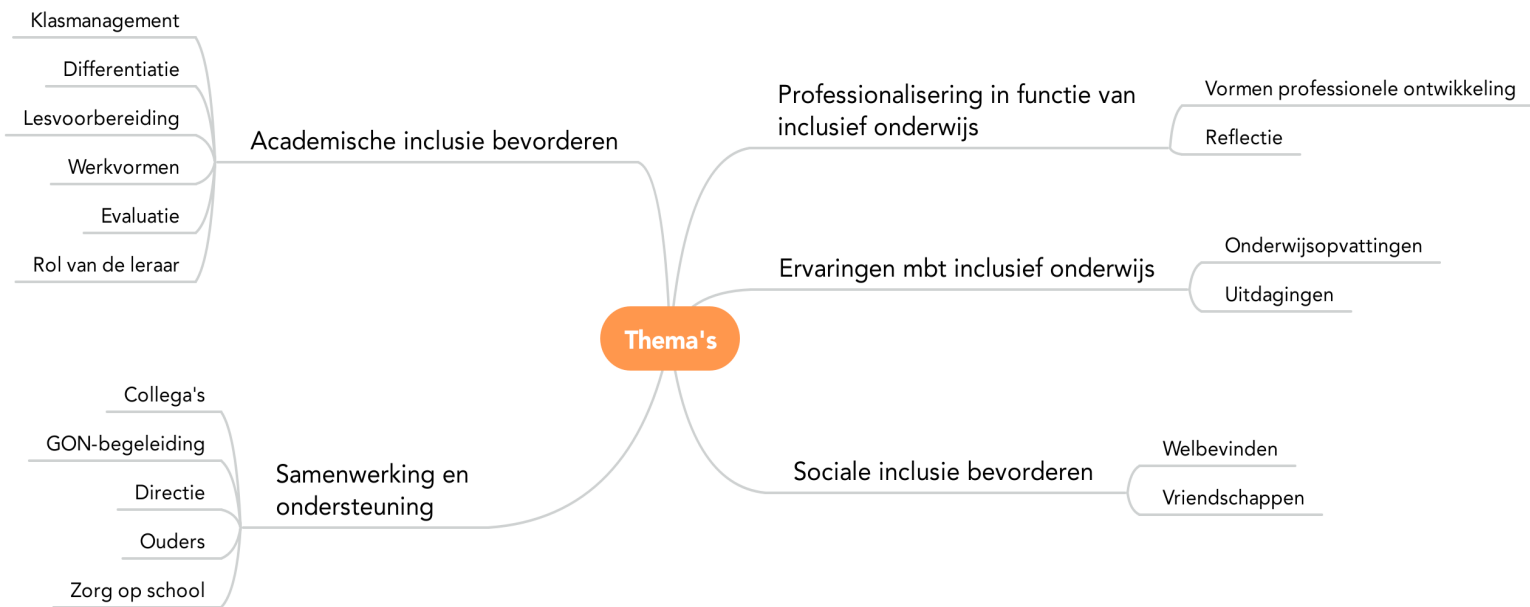
Bijlage 3: Huidige beroepsprofiel van de leraar secundair onderwijs

Tabel 4

Huidig beroepsprofiel leraren secundair onderwijs (Aelterman et al., 2008)

Typefunctie 1	De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen
Typefunctie 2	De leraar als opvoeder
Typefunctie 3	De leraar als inhoudelijk expert
Typefunctie 4	De leraar als organisator
Typefunctie 5	De leraar als innovator, onderzoeker
Typefunctie 6	De leraar als partner van de ouders/verzorgers
Typefunctie 7	De leraar als lid van een schoolteam
Typefunctie 8	De leraar als partner van externen
Typefunctie 9	De leraar als lid van de onderwijsgemeenschap
Typefunctie 10	De leraar als cultuurparticipant

Bijlage 4: Boomstructuur thematische analyse



Bijlage 5: Profiel inclusieve leraar (EADSNE, 2012)

1. Waarderen van diversiteit bij leerlingen: verschillen tussen leerlingen worden beschouwd als een hulpbron en toegevoegde waarde voor het onderwijs.

De competentiegebieden die met deze kernwaarde samen gaan, hebben betrekking op:

- Opvattingen over inclusief onderwijs;
- De visie van de leraar op diversiteit bij leerlingen.

2. Ondersteunen van alle leerlingen: leraren hebben hoge verwachtingen ten aanzien van de prestaties van alle leerlingen.

De competentiegebieden die met deze kernwaarde samen gaan, hebben betrekking op:

- Bevorderen van het academisch, praktisch, sociaal en emotioneel leren van alle leerlingen;
- Effectieve onderwijsbenaderingen in heterogene klassen.

3. Samenwerken met anderen: samenwerking en teamwerk zijn essentieel voor alle leraren.

De competentiegebieden die met deze kernwaarde samen gaan, hebben betrekking op:

- Samenwerken met ouders en families;
- Samenwerken met verschillende andere onderwijsprofessionals.

4. Persoonlijke professionele ontwikkeling: lesgeven is een lerende activiteit en leraren zijn verantwoordelijk voor hun levenslang leren.

De competentiegebieden die met deze kernwaarde samen gaan, hebben betrekking op:

- Leraren als reflectieve praktijkbeoefenaars;
- Initiële lerarenopleiding als basis voor voortdurende professionele ontwikkeling.