



**Departement Social Work
Afstudeerrichting Maatschappelijk Werk**

Zo gewoon mogelijk buitengewoon!

Het perspectief op inclusief onderwijs van de leerkrachten en de zorgcoördinatoren van het lager onderwijs in het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap te Genk

Door Filiz Duvan

**Eindwerk aangeboden tot het bekomen
van het bachelor diploma sociaal werk
(Maatschappelijk assistent)**

**Hasselt
Academiejaar 2015-2016**



**Departement Social Work
Afstudeerrichting Maatschappelijk Werk**

Zo gewoon mogelijk buitengewoon!

Het perspectief op inclusief onderwijs van de leerkrachten en de zorgcoördinatoren van het lager onderwijs in het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap te Genk

Door Filiz Duvan

**Eindwerk aangeboden tot het bekomen
van het bachelor diploma sociaal werk
(Maatschappelijk assistent)**

**Hasselt
Academiejaar 2015-2016**

Woord vooraf

Na drie jaar studeren is het einde in zicht. Met bloed, zweet en tranen heb ik getracht om deze bachelorproef tot een goed eind te brengen. Een bachelorproef schrijven doe je natuurlijk niet alleen. Graag wil ik gebruik maken van deze gelegenheid om iedereen, die heeft bijgedragen bij het tot stand brengen van mijn bachelorproef, mijn oprechte dank te betuigen.

Op de eerste plaats wil ik mevrouw Ann Biliris bedanken voor haar deskundige begeleiding en ondersteuning gedurende het realiseren van mijn eindwerk. Zij beseft het zelf misschien niet maar zonder haar steun en vertrouwen in mij had ik dit eindproduct niet tot stand kunnen brengen.

Daarnaast wil ik ook graag mijnheer Pieter Bevers bedanken voor zijn medewerking. Bij hem kon ik steeds terecht voor extra literatuur rond het M-decreet maar zeker ook voor ondersteuning.

Verder wil ik mijn stagementor, mevrouw Nermin Özkan, mijn dank betuigen. Zij heeft het gedurende mijn stage op het GO! Centrum voor Leerlingenbegeleiding Genk-Maasland het voor mij mogelijk gemaakt om mijn theoretische kennis af te toetsen in de praktijk. Dankzij haar begeleiding heb ik mijzelf kunnen ontplooiën als toekomstig maatschappelijk werkster.

Vervolgens wil ik mijn eindwerkbegeleider, mijnheer Johan Deville, bedanken voor zijn praktische ondersteuning en leeswerk gedurende mijn bachelorproef.

Verder wil ik mijn dank richten naar GO! Basisschool De Europaschool, GO! Basisschool Freinet On The Move, GO! Basisschool Stippe Stap en GO! Basisschool De Reinpad, voor het mogelijk maken om mijn diepte-interviews af te nemen.

Ik wil ook mijn dank betuigen aan mijn vriendin Seda Aldemir voor haar hulp bij het uitschrijven van mijn interviews.

Ten slotte wil ik mijn vriend en familie oprecht bedanken. Het schrijven van een eindwerk is niet altijd even gemakkelijk. Dankzij hun heb ik deze moeilijke periode kunnen doorlopen met de nodige steun en vertrouwen.

Abstract

Zo gewoon mogelijk buitengewoon! is een kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van leerkrachten en zorgcoördinatoren van het lager onderwijs uit de Genkse Gemeenschapsbasisscholen bij het toepassen van maatregelen i.f.v. inclusief onderwijs (M-decreet).

Met behulp van een steekproefgrootte van tien diepte-interviews heb ik getracht om de ervaringen van leerkrachten en zorgcoördinatoren van het lager onderwijs in kaart te brengen. Uit dit onderzoek kan ik concluderen dat er naast enkele positieve bedenkingen ook verschillende bezorgdheden en noden zijn bij leerkrachten en zorgcoördinatoren aangaande het M-decreet.

De resultaten tonen aan dat er voor een succesvolle implementatie van inclusief onderwijs alsnog voor een positieve beeldvorming van leerkrachten en zorgcoördinatoren, nog verschillende veranderingen noodzakelijk zijn.

Inhoudsopgave

Woord vooraf.....	4
Abstract	5
Inhoudsopgave	6
Lijst met afkortingen	10
Inleiding.....	11
1 De probleemstelling en onderzoeksvraag.....	13
2 Mijn stageplaats.....	16
2.1 Centrum voor leerlingenbegeleiding.....	16
2.1.1 Missie	16
2.1.2 Visie	17
2.1.3 Taken en opdrachten.....	18
2.1.4 Doelgroep	19
2.1.5 De rol van het CLB binnen het M-decreet	20
2.1.5.1 Schoolondersteuning	20
2.1.5.2 Verslaggeving.....	20
3 Theoretisch kader	21
3.1 Inclusie	21
3.2 Inclusief onderwijs.....	22
3.2.1 Wat is inclusief onderwijs?.....	22
3.2.1.1 Het belang van inclusief onderwijs.....	23
3.2.1.2 Van segregatie naar inclusie	24
3.3 Het M-decreet.....	25
3.3.1 Geschiedenis van het M-decreet.....	25
3.3.2 Wat is het M-decreet?	25
3.3.3 Wat verandert het M-decreet?	26
3.3.3.1 Inschrijvingsrecht in het gewoon basisonderwijs.....	26
3.3.3.2 Inschrijvingsrecht in het buitengewoon onderwijs.....	26
3.3.3.3 Geïntegreerd onderwijs (GON)	26

3.3.3.4	Nieuwe types in het buitengewoon onderwijs	27
3.3.3.5	Waarborgregeling	28
3.3.3.6	Redelijke aanpassingen.....	28
3.3.3.7	Het zorgbeleid	30
3.3.3.7.1	Het zorgcontinuüm.....	30
3.3.3.7.2	Handelingsgericht werken	33
3.4	Inclusief onderwijs in de praktijk.....	35
3.4.1	Europa	35
3.4.2	De praktische uitrol van inclusief onderwijs	37
3.4.2.1	Universeel ontwerp	38
3.4.2.2	De leraar als spilfiguur	38
3.4.2.2.1	Wat is nodig om inclusief onderwijs te doen slagen?.....	39
3.4.2.2.2	Welke bezorgdheden uiten leerkrachten?.....	41
3.4.2.3	De school.....	42
	Besluit	42
4	Praktijkgedeelte	44
	Inleiding.....	44
4.1	Methodologie	44
4.1.1	Onderzoeksvorm.....	44
4.1.2	Onderzoekspopulatie en steekproef.....	44
4.2	Dataverzameling.....	48
4.3	Resultaten.....	50
4.3.1	Profiel van de scholen	50
4.3.2	Leerkrachten	50
4.3.2.1	Profiel van de leerkrachten.....	50
4.3.2.2	Visie over inclusief onderwijs	51
4.3.2.3	Visie over het M-decreet.....	51
4.3.2.4	De bezorgdheden van de leerkrachten.....	51
4.3.2.4.1	Het welbevinden van de leerling met SOB.....	52

4.3.2.4.2	Het klasniveau	52
4.3.2.4.3	Competentie van de leerkracht	53
4.3.2.4.4	Onvoldoende opgeleid.....	53
4.3.2.4.5	Werkdruk	54
4.3.2.4.6	Besparingsmaatregel	54
4.3.2.5	De noden van de leerkrachten	54
4.3.2.5.1	Ondersteuning	55
4.3.2.5.2	Zorguren	55
4.3.2.5.3	Kennis.....	55
4.3.2.5.4	Ervaring	56
4.3.2.5.5	Expertise	56
4.3.2.6	De positieve bedenkingen van de leerkrachten.....	57
4.3.2.6.1	Leren omgaan met diversiteit.....	57
A.	Samenwerking met andere partners.....	57
4.3.3	Zorgcoördinatoren	58
4.3.3.1	Profiel van de zorgcoördinatoren	58
4.3.3.2	Visie over inclusief onderwijs	58
4.3.3.3	Visie over het M-decreet.....	59
4.3.3.4	De positieve ervaringen van de zorgcoördinatoren.....	59
4.3.3.4.1	Leren omgaan met diversiteit.....	59
4.3.3.4.2	De competentie.....	60
4.3.3.4.3	Ervaring	60
4.3.3.4.4	Samenwerking met partners.....	61
4.3.3.5	De bezorgdheden van de zorgcoördinatoren	61
4.3.3.5.1	Kennis.....	61
4.3.3.5.2	Werkdruk	61
4.3.3.5.3	Ondersteuning	62
4.3.3.5.4	Zorguren	62
4.4	Conclusies.....	63

4.5	Aanbevelingen	66
4.5.1	Vlotte doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs	66
4.5.2	Meer informatie voorzien.....	67
4.5.3	Uitbreiding curriculum in de lerarenopleiding.....	67
4.5.4	Uitbreiding waarborgregeling	68
4.5.5	Zorgforum.....	69
4.5.6	Meer zorguren.....	69
4.5.7	Kleinere klasgroepen.....	69
4.5.8	Meer financiële middelen voorzien	70
4.5.9	Algemeen beleidsplan voor redelijke aanpassingen	70
4.5.10	Glossarium van het M-decreet	71
	Besluit	71
5	Kritische reflectie	72
5.1	Procesevaluatie.....	72
5.2	Kritische bedenkingen	73
5.3	Productevaluatie.....	74
5.4	Zelfreflectie	75
	Bibliografie.....	77
	Bijlagen.....	81
	Bijlage 1: Topiclijst.....	81
	Bijlage 2: Interviewschema.....	82

Lijst met afkortingen

CLB:	Centrum voor Leerlingenbegeleiding
GOI:	Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
SOB:	Specifieke Onderwijsbehoeften
DAM-decreet:	Decreet betreffende Dringende en Andere Maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften
BNM-decreet:	Decreet betreffende Belangrijke en Noodzakelijke Maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften
M-Decreet:	Decreet betreffende Maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften
GON:	Geïntegreerd Onderwijs
CGG:	Centrum voor Geestelijke Gezondheidszorg
CKG:	Centrum voor Kinderzorg en Gezinsondersteuning
VK:	Vertrouwenscentrum Kindermishandeling
PMS:	Psycho-Medisch-Sociaal centrum
MST:	Centra voor Medisch Schooltoezicht
IAC:	Individueel Aangepast Curriculum
ADHD:	Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Aandachtsstoornis met hyperactiviteit)
UDL:	Universal Design of Learning (Universeel Ontwerp van leren)
BuO:	Buitengewoon Onderwijs
ICT:	Informatie- en Communicatietechnologie
VN- verdrag:	Verenigde Naties verdrag
StiCoRDi:	Stimuleren, Compenseren, Remediëren, Dispenseren
Etc.:	Et cetera
M.a.w.:	Met andere woorden
N.l.	Namelijk
I.f.v.:	In functie van

Inleiding

Het thema dat centraal staat in mijn eindwerk is de ervaringen van leerkrachten en zorgcoördinatoren van het lager onderwijs ten aanzien van het M-decreet. Ik heb tijdens mijn tweedejaarsstage voor het eerst over het M-decreet gehoord. Ik liep op dat moment stage op de Cel Leerlingenbegeleiding op het Lucernacollege in Houthalen. Ik had toen gemerkt dat er onrust heerste over het nieuw decreet dat op dat moment nog niet was ingevoerd. Toen ik mij meer ben gaan verdiepen in het M-decreet om te achterhalen wat het precies inhield, vond ik het een heel interessant onderwerp. Daarom heb ik besloten om mijn bachelorproef te schrijven over het M-decreet, concreet over de ervaringen van de leerkrachten en zorgcoördinatoren van het lager onderwijs uit het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap bij het toepassen van maatregelen i.f.v. inclusief onderwijs.

Dit bachelorproef is getiteld: ***‘Zo gewoon mogelijk buitengewoon!’***. Ik heb voor dit titel gekozen omdat het M-decreet scholen verplicht om maatregelen te voorzien voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Het is dus vanaf nu mogelijk om een leerling, die voor de invoer van het M-decreet in het buitengewoon onderwijs zat, tegen te komen in het gewoon onderwijs. Hij kan daar genieten van onderwijs op maat.

Ik heb mij afgebakend tot de ervaringen van leerkrachten en zorgcoördinatoren aangezien zij belangrijke figuren zijn in het onderwijs. Ik vond het een meerwaarde om hun een stem te geven binnen deze hervorming in ons onderwijs. Aan de hand van een kwalitatief onderzoek heb ik getracht om hun ervaringen met het M-decreet in kaart te brengen.

Mijn bachelorproef bestaat uit vier hoofdthema's. Het eerste thema is de beschrijving van mijn stageplaats, dit om mijn eindwerk te kunnen kaderen binnen de werking van het GO! Centrum voor Leerlingenbegeleiding Genk-Maasland.

Het tweede deel van mijn bachelorproef bestaat uit het theoretisch kader. Om mijn onderzoek zo juist mogelijk te kunnen uitvoeren vond ik het belangrijk om mij te informeren over mijn onderwerp. Het M-decreet is een vrij nieuw thema. Daarom vond ik het interessant om te achterhalen wat het M-decreet precies inhoudt en wat daar de aanleiding voor was. Aangezien het M-decreet werd ingevoerd voor meer inclusie in het onderwijssysteem vond ik het ook belangwekkend om een korte verkenning weer te geven van inclusief onderwijs in het algemeen. Verder heb ik ook geprobeerd om de praktische uitrol van inclusief onderwijs in kaart te brengen.

Het derde deel van mijn bachelorproef omvat het praktijkgedeelte. Om mijn literatuurstudie te kunnen onderzoeken in de praktijk heb ik een kwalitatief onderzoek uitgevoerd. Ik heb met behulp van diepte-interviews de ervaringen van leerkrachten en zorgcoördinatoren, verspreid over vier basisscholen in Genk die behoren tot het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, proberen te achterhalen. Aan de hand van de resultaten van de diepte-interviews heb ik mijn conclusies en aanbevelingen uitgeschreven.

Een bachelorproef uitschrijven is geen gemakkelijke opgave. In het vierde en overigens het laatste deel van mijn bachelorproef geef ik in persoonlijke reflecties weer hoe ik het ganse onderzoeksproces heb ervaren.

Ik wens alle lezers alvast veel leesplezier!

1 De probleemstelling en onderzoeksvraag

Inclusief onderwijs is de laatste jaren een belangrijk topic in het Vlaams parlement. Op 12 maart 2014 is er een belangrijke stap gezet om het onderwijs meer inclusief te maken. Het parlement heeft het M-decreet goedgekeurd. Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften hebben vanaf het schooljaar 2015-2016 recht op onderwijs in een gewone school met redelijke aanpassingen (Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, sd). Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn leerlingen met problemen of beperkingen die het volgen van onderwijs bemoeilijken en bij wie specifieke aanpassingen in het onderwijsaanbod nodig zijn (Heesink, de Koning, & Visser, 2015). De school moet voor deze leerlingen de nodige maatregelen nemen zodat zij gelijke kansen krijgen om mee te draaien binnen het gemeenschappelijk curriculum.

Dit in de praktijk omzetten is echter niet eenvoudig. De mogelijkheid dat het onderwijspersoneel van het reguliere onderwijs geconfronteerd wordt met meer leerlingen die een beperking hebben dan voordien is groot. Het nieuwe M-decreet vraagt een hervorming van de reguliere klaspraktijk. Leerkrachten zullen meer gedifferentieerd les moeten geven. Diversiteit neemt dus een belangrijkere plaats in binnen de klaspraktijk.

Het is geen gemakkelijke opgave voor de leerkrachten om altijd rekening te houden met leerlingen met een beperking. Hoewel er ook meerdere leerkrachten zijn die het gewoon zijn om te werken met leerlingen met een beperking zijn er ook leerkrachten die daar weinig ervaring mee hebben. Zij maken zich dan ook zorgen en vragen zich af of ze wel de nodige competenties hebben om leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte te onderwijzen.

Voor mijn eindwerk heb ik daarom gekozen om mij te verdiepen in dit onderwerp. Ik vind het belangrijk om te achterhalen wat de bezorgdheden zijn van de leerkrachten en zorgcoördinatoren van het lager onderwijs die sinds het schooljaar 2015-2016 geconfronteerd worden met de grotere diversiteit. Gaandeweg vloeide hier mijn onderzoeksvraag uit voort:

- *“Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten en zorgcoördinatoren van het lager onderwijs uit het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap in Genk bij het toepassen van maatregelen i.f.v. inclusief onderwijs?”*

Ik hoop dankzij de praktische uitwerking een antwoord te krijgen op mijn onderzoeksvraag en zo de ervaringen van de leerkrachten zorgcoördinatoren van het lager onderwijs omtrent inclusief onderwijs en het M-decreet aan het daglicht te brengen. Ik vind het belangrijk om de ervaringen van leerkrachten en zorgcoördinatoren te bevragen, zodat we aanbevelingen kunnen formuleren waardoor we de praktijk kunnen bijsturen.

Inclusie heeft niet alleen betrekking tot het onderwijs maar is een onderdeel van de volledige maatschappij. Personen met een beperking zijn evenwaardig aan personen zonder handicap. Iedereen heeft zijn sterktes en zwaktes en we mogen daarom niemand uitsluiten op basis van zijn beperkingen. *“Als we een inclusieve samenleving willen, is het een gemiste kans als jongeren pas op de werkvloer of in het volle leven met dergelijke mensen in aanraking komen”* (Cambré, 2016). Vandaar het belang van inclusief onderwijs. Iedereen heeft recht op gelijke kansen en iedereen is gelijk voor de wet. Het is een belangrijke opgave om het reguliere onderwijs ook toegankelijk te maken voor leerlingen met een beperking. Op die manier maken jongeren op jonge leeftijd kennis met diversiteit. Jongeren krijgen de kans om in te zien dat het hebben van een beperking geen eigenschap is wat als probleem moet gezien worden. Ik kan mij best wel voorstellen dat inclusief onderwijs geen gemakkelijke opgave is, maar het kan wel en vanaf het schooljaar 2015-2016 moet het ook (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015).

Inclusief onderwijs moet de eerste optie worden en het M-decreet stuurt ons onderwijssysteem in die richting (Klasse, 2015). Het M-decreet is nog nieuw en is pas dit schooljaar ingevoerd. Dit zorgt ervoor dat er nog weinig bekend is over de ervaringen van Vlaamse leerkrachten ten aanzien van het onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het reguliere onderwijs. Dit onderzoek verschaft dus nieuwe kennis en kan van waarde zijn voor beleidsaanbevelingen met betrekking tot het M-decreet.

Bovendien ben ik van mening dat dit onderzoek maatschappelijk relevant is omdat leerkrachten een belangrijke factor zijn om inclusief onderwijs te doen slagen. Hun inspanningen, zorgen en behoeften zijn belangrijk om aan te kaarten zodat de nodige bijstellingen kunnen gebeuren vanuit de overheid. Ik ben ervan overtuigd dat het draagvlak voor inclusief onderwijs zal vergroten indien er meer duidelijkheid is over de ervaringen van leerkrachten van het reguliere onderwijs die leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (SOB) onderwijzen.

2 Mijn stageplaats

2.1 Centrum voor leerlingenbegeleiding

Ik liep gedurende 4 maanden stage op het Centrum voor Leerlingenbegeleiding Genk-Maasland van het Gemeenschapsonderwijs (GO!) van de Vlaamse Gemeenschap, in de functie van maatschappelijk werker. Het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB) is in Vlaanderen een erkende instantie voor leerlingenbegeleiding. Het is ontstaan op 1 september 2000 door een fusie van de vroegere Psycho-Medisch Sociale centra (PMS) en de centra voor Medisch Schooltoezicht (MST) (Sacré, 1993). Elke erkende school in Vlaanderen werkt samen met een CLB dat behoort tot zijn onderwijsnet. In dit luikje wens ik de missie en visie, de taken en opdrachten, de doelgroep en de rol van het CLB binnen het M-decreet nader te situeren.

2.1.1 Missie

Het CLB is een onafhankelijke dienst die zich engageert in de begeleiding van leerlingen in alle Nederlandstalige scholen binnen zijn werkgebied. De centra hebben de decretale opdracht bij te dragen tot het welbevinden van leerlingen, nu en in de toekomst. Om deze opdracht optimaal te verwezenlijken biedt het centrum ondersteuning aan de leerlingen, hun ouders, de leerkrachten en de schooldirecties (GO! Centrum voor leerlingenbegeleiding, 2015 - 2016).

Het centrum voor leerlingenbegeleiding garandeert een multidisciplinaire aanpak door haar multidisciplinaire teamwerking. Het team bestaat uit artsen, maatschappelijk werkers, pedagogen, psychologen, psychologische assistenten, paramedici en administratieve en interculturele medewerkers (GO! Centrum voor leerlingenbegeleiding, 2015 - 2016).

Het CLB beantwoordt alle vragen die zich situeren in de volgende begeleidingsdomeinen (GO! Centrum voor leerlingenbegeleiding, 2015):

- **Leren en studeren:** leren omgaan met en verhelpen van leermoeilijkheden
- **Schoolloopbaanbegeleiding:** informatie geven rond studiekeuzen en de leerling helpen goede studiekeuzen te maken
- **Psychosociaal functioneren:** begeleiding bij faalangst, verdriet helpen verwerken, etc.
- **Preventieve gezondheidszorg:** medische onderzoeken, inentingen, gezonde levensstijl, etc.

De volgende waarden en principes staan centraal binnen het CLB (GO! Centrum voor leerlingenbegeleiding, 2015 - 2016):

- Wederzijdse vertrouwen tussen het CLB en zijn cliënten;
- Onafhankelijk optreden om het welzijn van de leerling te vrijwaren
- Discretie en beroepsgeheim vanuit respect voor alle betrokkenen
- Respect voor de privacy van de cliënt
- De deskundigheid van alle medewerkers in functie van hun taak
- Laagdrempelige begeleiding voor de doelgroep
- Indien nodig, preventief actie ondernemen om het welzijn van de leerling te bevorderen
- Maatschappijgericht werken
- Multidisciplinair teamwerk
- Prioritair voor alle leerlingen die bedreigd zijn in hun opvoeding of leerlingen die opgroeien in kansarme buurten.

2.1.2 Visie

Het CLB stelt het belang van de leerling centraal. Het centrum wilt voor alle leerlingen binnen zijn werkgebied optimale ontwikkelingskansen bieden, ongeacht hun religie, gender, etniciteit, etc. Daarom zijn de activiteiten van het CLB erop gericht het welbevinden van de leerling te vergroten, met als doel alle mogelijke kansen aan te bieden zodat de leerlingen kunnen genieten van het onderwijsaanbod en op die manier hun ontwikkeling stimuleren. Het CLB heeft prioritair aandacht voor leerbedreigde en kansarme leerlingen (GO! Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2015).

Inclusief onderwijs wil ervoor zorgen dat alle leerlingen, ongeacht hun beperkingen en krachten, de kans krijgen om zich te ontwikkelen volgens hun mogelijkheden. Het CLB heeft hierbij de rol, de scholen te ondersteunen om een schoolklimaat uit te bouwen waarin alle leerlingen de optimale kansen krijgen om zichzelf te ontplooien en leren zorg dragen voor elkaar wat binnen een inclusieve samenleving cruciaal is. Het M-decreet stuurt ons onderwijssysteem in die richting en wil er voor zorgen dat leerlingen met een beperking gelijke kansen krijgen om zich te ontplooien als leerlingen zonder een beperking (GO! Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2015).

Om zijn opdrachten gericht te kunnen concretiseren in dialoog met de school hanteert het CLB een emancipatorische en proactieve begeleiding. Emancipatorisch komt van het woord emancipatie wat, volgens het woordenboek Van Dale (2016), staat voor:

'het toestaan van gelijke rechten'. Een emancipatorische leerlingenbegeleiding houdt in dat het CLB, hulpverlening biedt op maat van de leerling, ouders en de school met aandacht en respect voor de eigenheid en de competenties van de leerling en voor de deskundigheid van de partners in de begeleiding. Er wordt getracht om alle leerlingen gelijke kansen te bieden rekening houdend met hun mogelijkheden.

Een proactieve leerlingenbegeleiding houdt in dat het CLB de schoolteams ondersteunt om hun leerlingen motiverende te begeleiden. Het CLB onderneemt, waar noodzakelijk en nuttig, tijdig actie om samen met alle betrokken partijen het welzijn van de leerlingen te vrijwaren of te bevorderen. Een voorbeeld hiervan is het afnemen van een sociogram. Preventief wordt er op vraag van de leerkracht, een sociogram afgenomen binnen de klasgroep om de relaties tussen de leerlingen onderling te meten. Op deze manier krijgt de leerkracht een beeld van de relaties tussen de kinderen in de klas en kan hij/zij tijdig acties ondernemen om de contacten te verbeteren (GO! Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2015).

Het CLB houdt rekening met het Internationaal Verdrag Inzake de Rechten van het Kind. Volgens dit verdrag hebben alle kinderen recht op liefde, bescherming, onderwijs, informatie, een eigen mening etc. Het CLB vertrekt vanuit deze rechten en biedt hulpverlening om de jongere tot zijn rechten te laten komen.

2.1.3 Taken en opdrachten

De belangrijkste taken van het CLB kunnen we als volgt samenvatten (GO! Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2015):

- Schoolondersteuning;
- Informatieverstrekking;
- Leerlinggebonden aanbod: individuele leerlingenbegeleiding op vraag en leerlinggebonden aanbod bij afwezigheidsproblemen;
- Preventieve gezondheidszorg, vaccinaties en preventieve maatregelen;

De activiteiten van het CLB worden opgesplitst in een verplicht, een verzekerd en een vraaggestuurd aanbod.

Eerst en vooral zijn er de verplichte begeleidingen zoals de leerplichtbegeleiding en de preventieve gezondheidszorg. De school, ouders en leerlingen zijn verplicht om op deze gebieden samen te werken met het CLB.

Ten tweede bestaat het verzekerd aanbod. Dit houdt in dat er rond bepaalde thema's begeleiding wordt geboden waarop de school en of de leerling en zijn ouders kunnen ingaan zoals veiligheid, hygiëne, vaccinaties enz.

Als laatste werkt het CLB vraaggestuurd. Dit houdt in dat het CLB op elke vraag van een leerling, ouder of school dient in te gaan in zoverre deze zich situeert binnen de vier domeinen (GO! Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2015).

De begeleiding van het CLB is gratis en discreet. Alle medewerkers van het CLB hebben beroepsgeheim en respecteren de deontologie en de bescherming van de persoonlijke levenssfeer van de cliënt (GO! Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2015).

Het CLB werkt subsidiair ten aanzien van de school en ouders. Dit betekent dat het CLB zich moet onthouden van tussenkomsten of begeleidingstaken die ook door de school of ouders kunnen worden opgenomen. De eerste zorg voor leerlingen wordt toegeschreven aan de ouders en de school. Het centrum voor leerlingenbegeleiding dient zich te profileren op de tweede lijn.

Indien nodig treedt het CLB op als draaischijffunctie tussen de school en andere externe organisaties (GO! Centrum voor Leerlingenbegeleiding, 2015). Het centrum doet gerichte doorverwijzingen van leerlingen die daar behoefte aan hebben, bv een doorverwijzing naar het Centrum voor Geestelijke Gezondheidszorg bij ernstige psychosociale problemen bij een leerling.

2.1.4 Doelgroep

Alle leerlingen, zowel van het basisonderwijs als van het secundair onderwijs, kunnen terecht bij het CLB voor leerlingenbegeleiding. Indien de leerling jonger is dan 12 jaar dient het CLB toestemming te vragen aan de ouders. Op het CLB wordt vermoed dat elke leerling die 12 jaar is of ouder, bekwaam is om zelf te beslissen. De begeleiding van het CLB kan dus niet verplicht worden met uitzondering van de verplichte begeleiding.

Zoals reeds vermeld heeft het CLB een bijzondere aandacht voor leerbedreigde en kansarme leerlingen. Daarom krijgen leerlingen die kansarm zijn of die specifieke leer- of ontwikkelingsproblemen hebben voorrang tot de begeleiding.

Daarnaast kunnen ook ouders en leerkrachten terecht bij het CLB voor informatie, hulp en begeleiding.

2.1.5 De rol van het CLB binnen het M-decreet

De invoering van het M-decreet zorgt ook voor verschuivingen in de werking van het CLB. Een leerling met specifieke onderwijsbehoeften (SOB) heeft dankzij het M-decreet, zoals reeds vermeld, recht om zich in te schrijven in een gewone school. Vanzelfsprekend heeft de leerling dan ook recht op redelijke aanpassingen om optimaal te kunnen functioneren.

2.1.5.1 Schoolondersteuning

Het CLB ondersteunt de school bij het zoeken naar en invoeren van redelijke aanpassingen. Samen met de school en de ouders zal het CLB uitzoeken welke ondersteuningsbehoeften de leerling heeft (M-decreet, 2015). Een handelingsgerichte aanpak is dus cruciaal. Deze aanpak zal de onderwijskansen van de leerlingen helpen vergroten omdat de focus niet op het probleem ligt maar op de behoeftes van de leerling.

2.1.5.2 Verslaggeving

Er zijn drie opties voor een leerling met SOB om het gemeenschappelijk curriculum te volgen. Een eerste optie is dat deze leerling voldoende ondersteund wordt door StiCoRDi-maatregelen om het gemeenschappelijk curriculum te volgen. Een tweede optie is dat de leerling met SOB, met een gemotiveerd verslag, het gemeenschappelijk curriculum volgt. Dit noemen we ook wel geïntegreerd onderwijs (GON) waarbij een 'gemotiveerd verslag' van het CLB, het kind recht geeft op GON-begeleiding (zie 4.2.3.3) (Verheyden, 2015).

Een derde optie is dat de leerling een individueel aangepast curriculum (IAC) volgt. Hiervoor heeft hij een verslag voor toegang tot buitengewoon onderwijs nodig (Vlaamse overheid, sd).

Sinds 1 september 2014 is het CLB de enige instantie die nog een gemotiveerd verslag of een verslag voor toegang tot het buitengewoon onderwijs kan opstellen. Het laatste kan enkel nadat de leerling het gehele zorgcontinuüm heeft doorlopen waarbij bleek dat de aanpassingen die nog nodig zijn voor het volgen van het gemeenschappelijk curriculum onredelijk of disproportioneel waren voor deze school (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015).

Het 'verslag' van het CLB betekent niet dat de leerling verplicht is om een overstap te maken naar het buitengewoon onderwijs. Vanaf het moment dat een verslag wordt opgemaakt kiest men ervoor om de leerling onderwijs te laten volgen met een

individueel aangepast curriculum. Dit kan zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, sd). Dit houdt in dat er leerdoelen op maat van de leerling worden opgesteld en de leerling de leerdoelen van het gemeenschappelijk curriculum niet hoeft te behalen. Men kan na de opmaak van het verslag door het CLB dus ook beslissen om een studievoortgang te maken op basis van een individueel aangepast curriculum in een school voor buitengewoon onderwijs van het betreffende type (Werkgroep prodia, 2016).

Het CLB heeft in dat verslag de opdracht om aan te geven dat de maatregelen, nodig voor het volgen van het gemeenschappelijk curriculum, onredelijk en/of disproportioneel waren voor deze school. Zo'n verslag voor toegang tot het buitengewoon onderwijs bestaat uit een attest en een protocol. In het attest staat geschreven welke type buitengewoon onderwijs aangewezen is. Het protocol bestaat uit alle relevante informatie die de oriëntering naar een bepaald type en onderwijsvorm, motiveren en verantwoorden (Vlaamse overheid, sd).

3 Theoretisch kader

Hieronder vindt u de uitwerking van het theoretisch kader van mijn eindwerk. Ik vind het belangrijk om een goed inzicht te hebben in de theoretisch achtergrond van mijn onderwerp om het praktisch deel van mijn onderzoek goed te kunnen kaderen. Daarom bespreek ik in dit gedeelte, relevante onderwerpen die nodig zijn om een goed inzicht te hebben in de begrippen inclusie, inclusief onderwijs en het M-decreet.

Vervolgens heb ik het over het inclusief onderwijs in de praktijk. Hierbij heb ik enerzijds de focus gelegd op de stand van zaken van inclusief onderwijs in Europa. Anderzijds heb ik getracht om de praktische uitrol van inclusief onderwijs te kaderen. In het kort heb ik het universeel ontwerp toegelicht. Vervolgens heb ik getracht om de rol van de leerkracht binnen inclusief onderwijs te kaderen. Concreet heb ik de factoren die van belang zijn voor de leerkracht, om inclusief onderwijs te doen slagen besproken. Verder heb ik getracht om de bezorgdheden van leerkrachten in kader te brengen. Ook heb ik het belang van de school binnen inclusief onderwijs kort toegelicht.

3.1 Inclusie

De samenleving wil mensen met een handicap integreren om ze een zo 'normaal' mogelijk leven te laten leiden. Momenteel staat de maatschappij op het punt mensen

met een handicap te 'includeren' met andere woorden ze te beschouwen als volwaardige burgers zonder wie de samenleving niet volledig is (Grip vzw, sd).

Inclusie gaat een stap verder dan integratie. Bij integratie is het de persoon met een handicap die inspanningen moet leveren om zich in de maatschappij te integreren. Inclusie daarentegen betekent dat ook de maatschappij de nodige inspanningen moet doen (Inclusie Vlaanderen vzw, 2016). Dit wil zeggen dat alle drempels die leiden tot uitsluiting moeten weggewerkt worden, dat de samenleving inspanningen moet leveren om zich toegankelijk te maken, op alle maatschappelijke gebieden en voor elk individu. Het is vanzelfsprekend dat iedereen, in al zijn verscheidenheid, erbij hoort (Grip vzw, sd).

3.2 Inclusief onderwijs

Inclusief onderwijs is een thema dat bij veel mensen vragen oproept. Het is echter een recht voor alle kinderen en jongeren. Het beoogt onderwijs voor alle kinderen, inclusief kinderen met een beperking of probleem.

3.2.1 Wat is inclusief onderwijs?

Reeds in 1998 bracht de Vlaamse Onderwijsraad een advies uit om een omslag te maken naar inclusief onderwijs waarbij men het volgende voor ogen had: *‘Onderwijs dat vertrekt vanuit de gedachte dat zoveel mogelijk, in beginsel alle kinderen en jongeren, kwaliteitsvol onderwijs kunnen volgen in een gewone school. Inclusief onderwijs moet ook vorm krijgen in een zinvol curriculum voor elke leerling, een flexibele school- en klasorganisatie en het verstrekken van ondersteuning waar nodig’* (Gelijke Rechten voor Iedere Persoon met een handicap, 2015).

Het begrip inclusief onderwijs sluit aan bij een nieuwe definitie van handicap waarbij het belang van omgevingsfactoren centraal staat en niet de beperking van het kind. Het is algemeen aanvaard dat een handicap niet mag opgevat worden als louter een probleem van de persoon in kwestie. Het is dus niet juist om de persoon met een handicap te benoemen door uitsluitend te verwijzen naar het gebrek of de stoornis die eraan ten gronde ligt. Eventuele gebreken of stoornissen en een niveau van functioneren zijn eigen aan de persoon. De handicap die daarmee samenhangt is steeds een sociaal gegeven. De omgeving maakt of bepaalt mee de handicap (Vlaamse Onderwijsraad, 1998).

Inclusief onderwijs is een proces waarbij scholen tegemoetkomen aan diversiteit, door aanpassingen te doen in structuren, onderwijsbenadering, klasvormen en het

inschakelen van hulp met het oog op de uitbreiding van hun aanbod naar alle leerlingen op hun school. Het is betekenisvol voor alle scholen, met inbegrip van de speciale scholen, omdat alle scholen hun zorgbreedte kunnen vergroten (Vlaamse Onderwijsraad, 1998).

3.2.1.1 Het belang van inclusief onderwijs

Het is een fundamenteel recht van elke leerling om toegang te krijgen tot een school die hijzelf of zijn ouders kiezen. Het is de opdracht van iedere school om een leef- en leeromgeving te creëren die optimale ontwikkelings- en leeransen biedt aan alle leerlingen van de school. Inclusief onderwijs is dan ook een uitdaging voor iedere gewone school om zich te ontwikkelen tot een school die aan al zijn leerlingen een kwalitatief aanbod biedt voor een optimale groei en voor maximale leeransen (Het Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2004).

Inclusief onderwijs veronderstelt dat niet zozeer de persoon met een handicap zich aanpast aan de omgeving, maar dat de omgeving aangepast wordt aan zijn onderwijsbehoeften (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015).

In het inclusief onderwijs wordt er niet vanuit een medisch deficit model, waar de handicap centraal staat, gekeken naar de beperking maar vanuit een bio-psycho-sociaal model. Dit model houdt in dat een handicap alleen maar een handicap is in relatie tot de persoon en zijn omgeving. Ter illustratie: *verziendheid in het Westen zal nooit als handicap aanzien worden. We dragen een bril en het is opgelost. In sub-Sahara Afrika daarentegen, waar weinig tot geen betaalbare oogartsen zijn, is het wel degelijk een zware handicap* (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015).

Inclusie is geen onmogelijke opdracht. Het moet omdat het kan. Inclusie houdt niet in dat men méér werk heeft, maar eerder anders zal werken (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015).

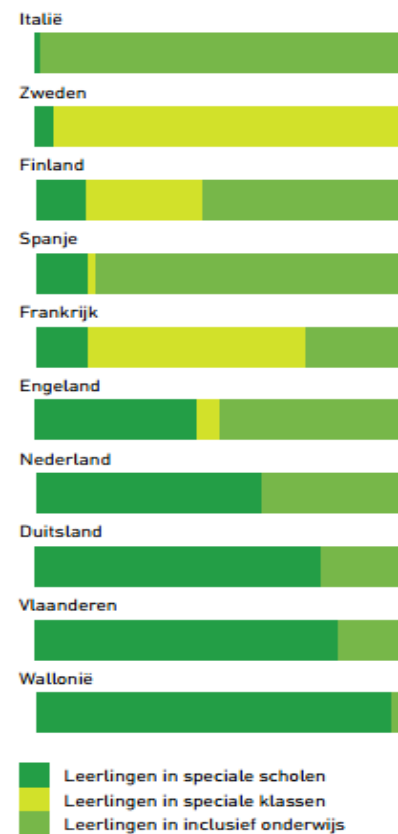
3.2.1.2 Van segregatie naar inclusie

Uit cijfers van een rapport van de Europese Commissie blijkt immers dat 5,2 % van de leerlingen met SOB in Vlaanderen naar een speciale school gaan, terwijl in Italië dat percentage slechts 0,01 % bedraagt. Het rapport belicht echter grote verschillen tussen de lidstaten in de wijze waarop kinderen met speciale behoeften worden benoemd en de keuze om ze op een speciale of een gewone school te plaatsen. Daarom is het ook belangrijk dat er meer inspanningen worden geleverd om definities te harmoniseren en het verzamelen van gegevens te verbeteren. Op deze manier zullen de landen hun aanpak ook beter kunnen vergelijken en van elkaars ervaringen kunnen leren (Europese Commissie, 2012).

Uit deze gegevens kunnen we vaststellen dat het onderwijssysteem in België leidt tot segregatie. Dat wil zeggen dat er steeds meer leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften naar aparte scholen gaan. Hoewel de onderwijsinspectie bevestigt dat zowel de gewone als de buitengewone scholen goede kwaliteit leveren, kan het onderwijssysteem in België als geheel beter (Klasse, 2015).

Het buitengewoon onderwijs in België is stevig verankerd, het inclusief onderwijs niet. Nochtans heeft Vlaanderen zich geëngageerd om inclusie ook in het onderwijs een plaats te geven. Dat ligt vast in het decreet over het Vlaamse gelijke kansen- en gelijke behandelingsbeleid (2008) en het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (2009) (Klasse, 2015).

De redenering erachter is dat het buitengewoon onderwijs moet blijven bestaan voor kinderen die het nodig hebben, maar dat inclusief onderwijs de eerste optie moet worden. Het M-decreet stuurt ons onderwijssysteem in die richting (Klasse, 2015). Met andere woorden minder segregatie, meer inclusie (GO! Ouders, sd).



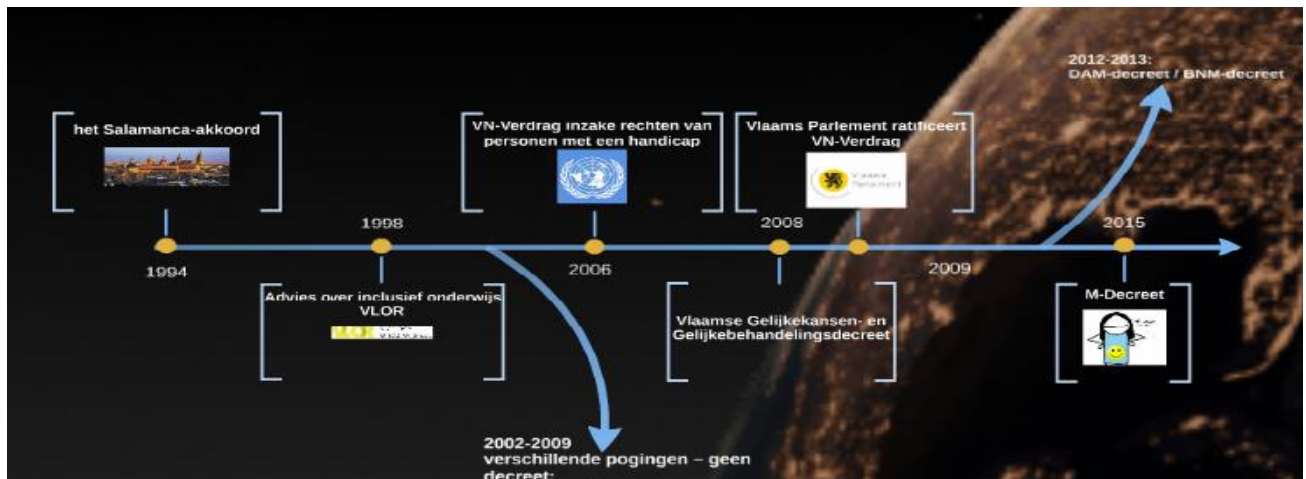
Figuur 1 Grafiek leerlingen met SOB

3.3 Het M-decreet

3.3.1 Geschiedenis van het M-decreet

Op 12 maart 2014 werd het M-decreet goedgekeurd door het Vlaamse Parlement (Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, sd).

Het M-decreet kent een lange voorgeschiedenis. Na de universele verklaring van de rechten van het kind werd in 1994 het Salamanca-verdrag aangenomen. Hierin staat dat elk kind recht heeft op onderwijs en dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften toegang moeten hebben tot het reguliere onderwijs. Vlaanderen erkende later het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap. Dat moest worden omgezet in een Vlaams decreet. Dit decreet werd eerst het DAM-decreet genoemd, vervolgens het BNM-decreet en uiteindelijk geëindigd bij het M-decreet (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015).



Figuur 2 Historiek van het M-decreet

3.3.2 Wat is het M-decreet?

Op 1 september 2015 trad het M-decreet in werking in de scholen. De ‘M’ staat voor ‘maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften’ (Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, sd).

Het M-decreet probeert een invulling te geven aan wat goed onderwijs precies is. Handelingsgericht werken en het zorgcontinuüm krijgen een belangrijke plaats in deze invulling. Indien een leerling moeilijkheden ervaart in de klas moet de leerkracht nadenken over mogelijkheden of middelen die hij/zij of de school het kind kunnen bieden zodat het kind toch kan functioneren in de klas. De focus ligt er dus niet op wat er aan de hand is met de leerling. Er zijn inderdaad grenzen aan de mogelijkheden van de leerkracht en/of de school, vandaar dat we spreken over ‘redelijke

aanpassingen' of 'proportionele aanpassingen'. Op basis van het M-decreet is het krijgen van redelijke aanpassingen vanaf 1 september 2015 een recht voor elk kind. Het niet verlenen van redelijke aanpassingen zal aanzien worden als discriminatie (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015)!

3.3.3 Wat verandert het M-decreet?

Hieronder zet ik de veranderingen die het M-decreet brengt, in het gewoon en buitengewoon onderwijs, op een rij.

3.3.3.1 Inschrijvingsrecht in het gewoon basisonderwijs

Het feit dat alle leerlingen recht hebben op gewoon onderwijs wilt niet zeggen dat alle leerlingen die in het buitengewoon onderwijs les volgen, zich massaal zullen inschrijven in het gewoon onderwijs. Een leerling met een verslag voor buitengewoon onderwijs, zal zich onder ontbindende voorwaarden kunnen inschrijven in het gewoon onderwijs. De school zal dan samen met de klassenraad, CLB en de ouders bekijken welke aanpassingen het kind nodig heeft om hem in het gemeenschappelijk curriculum mee te nemen of hem een aangepast curriculum te laten volgen. Het is uiteraard belangrijk dat deze aanpassingen redelijk zijn. De draagkrachtafweging van de school wordt dus vervangen door een nieuwe regeling waarbij het begrip 'redelijkheid van aanpassingen' centraal staat (Het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, 2016). Indien blijkt dat de aanpassingen die het kind nodig heeft onredelijk zijn en de school de inschrijving wil ontbinden, zal hij deze eerst moeten motiveren (Ottoy, 2015).

3.3.3.2 Inschrijvingsrecht in het buitengewoon onderwijs

Vanaf 1 september 2015 is een inschrijving in het buitengewoon onderwijs enkel nog mogelijk op basis van een verslag van het CLB. In dat verslag moet duidelijk worden omschreven dat de leerling alle fasen van het zorgcontinuüm heeft doorlopen maar dat de aanpassingen onredelijk waren (Ottoy, 2015). Er is echter nog steeds een rechtstreekse toegang tot het buitengewoon onderwijs mogelijk indien men kan aantonen dat het doorlopen van het continuüm niet relevant is (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015).

3.3.3.3 Geïntegreerd onderwijs (GON)

Geïntegreerd onderwijs geeft leerlingen met SOB de kans om les te volgen in een gewone school. Een personeelslid van het buitengewoon onderwijs verzorgt de GON-begeleiding. Deze begeleiding kan verschillende vormen aannemen. Het kan hulp zijn

voor het kind zelf, ondersteuning van de ouders of de leerkracht of het aanmaken van aangepast materiaal (Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, sd).

Het M-decreet bevat ook een aantal vernieuwingen wat betreft het geïntegreerd onderwijs. Binnen het M-decreet wordt een leerling met GON in principe gezien als een leerling van het gewoon onderwijs. De leerling heeft echter een gemotiveerd verslag nodig wat de opvolger is van het verantwoordingsprotocol (VAP) van voor het M-decreet. Het gemotiveerd verslag geeft de leerling toegang tot het geïntegreerd onderwijs (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015).

Vóór de invoer van het M-decreet was er voor GON een inschrijvingsverslag voor buitengewoon onderwijs en een integratieplan nodig. Dit is na de invoer van het M-decreet niet meer van toepassing. Ook leerlingen met een verslag voor toegang tot buitengewoon onderwijs komen op dezelfde wijze als leerlingen met een gemotiveerd verslag in aanmerking voor GON-begeleiding. Voor leerlingen die reeds GON kregen volgens het oude systeem (vóór het M-decreet) verandert er in principe niets. Zij blijven GON-leerlingen onder de voorwaarden zoals ze waren voor het M-decreet. Voor deze leerlingen dient pas een nieuw gemotiveerd verslag worden opgemaakt bij wijziging van ernst van beperking, wijziging van type, aard van de integratie of re-integratie vanuit het buitengewoon onderwijs (Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013).

3.3.3.4 Nieuwe types in het buitengewoon onderwijs

Bij de invoering van het M-decreet zijn er binnen het buitengewoon onderwijs veranderingen doorgevoerd binnen de typologie. Met de herdefiniëring van de types is het een belangrijke taak van het buitengewoon onderwijs om zijn aanbod voor basisaanbod en type 9 in kaart te brengen (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015). Er is sprake van de volgende types (Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, sd):

- # Type basisaanbod: dit type is geen kopie van het type 1 en type 8 dat voordien gekend was in het buitengewoon onderwijs. Dit type zal type 1 en type 8 vervangen. Dit houdt in dat kinderen en jongeren hiernaartoe kunnen als ze specifieke onderwijsbehoeften hebben en als er geen redelijke aanpassingen meer mogelijk zijn in het gewoon onderwijs. Een leerling kan alleen georiënteerd worden naar het type basisaanbod wanneer de aanpassingen in het gewoon onderwijs onvoldoende en disproportioneel zijn (Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, sd).

- # Type 2: verstandelijke beperking
- # Type 3: emotionele- of gedragsstoornis
- # Type 4: motorische beperking
- # Type 5: ziekenhuis, residentiële setting of preventorium
- # Type 6: visuele beperking
- # Type 7: auditieve beperking of spraak- of taalstoornis
- # Type 9: autismespectrumstoornis: dit is een nieuwe type voor normaal begaafde leerlingen met autismespectrumstoornis .

3.3.3.5 Waarborgregeling

Het valt te verwachten dat de nood aan ondersteuning in het gewone onderwijs zal groeien. Om het gebrek aan expertise van de leerkracht te compenseren werkte Hilde Crevits, minister van onderwijs, de waarborgregeling uit. Lerarenteams van het gewoon basisonderwijs kunnen vanaf 1 september 2015 genieten van ondersteuning bij het begeleiden van leerlingen met SOB, als door het M-decreet het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs daalt. (Verheyden, Wat is de waarborgregeling in het M-decreet?, 2015). Via dit project zullen de personeelsleden uit het buitengewoon onderwijs aan het werk kunnen blijven en hun kennis en expertise delen met de personeelsleden in het gewoon onderwijs (Ottoy, 2015).

3.3.3.6 Redelijke aanpassingen

Het basisprincipe is dat alle leerlingen het gewone curriculum volgen. Indien er leerlingen zijn met specifieke onderwijsbehoeften is de school verplicht om redelijke aanpassingen te nemen op basis van de behoefte van de leerling (Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding, 2013). Deze aanpassingen zijn maatregelen die het effect van de beperking neutraliseren waarmee de leerling met SOB te maken krijgt in een onaangepaste schoolomgeving (Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding, 2013). We kunnen spreken van redelijke aanpassingen als deze ervoor zorgen dat de leerling met SOB kan participeren aan de les of het schoolgebeuren (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015).

Het is niet de bedoeling om de leerlingen met een beperking te bevoordelen. Integendeel, een redelijke aanpassing laat immers toe dat de leerling op eigen niveau kan deelnemen aan dezelfde activiteiten (Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding, 2013). Redelijke aanpassingen voor een leerling met beperking kunnen uiteenlopende vormen aannemen en worden steeds individueel en in overleg met alle betrokkenen uitgewerkt. Bovendien is een maatregel op een specifieke

leerling afgestemd en wil het niet zeggen dat een andere leerling met eenzelfde beperking automatisch dezelfde aanpassing nodig heeft (Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding, 2013).

Om de redelijkheid van een aanpassing te kunnen beoordelen is er een protocol opgesteld met een aantal criteria (protocol van 19 juli 2007) (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015):

- ☞ Zijn de aanpassingen doeltreffend?
- ☞ Leidt de aanpassing tot een evenwaardige participatie?
- ☞ Zorgt de aanpassing ervoor dat de leerling zelfstandig kan participeren?
- ☞ Is de veiligheid van de leerling gewaarborgd?
- ☞ Wat is de financiële impact?
- ☞ Past de aanpassing binnen het normale organisatorisch kader van de school?
- ☞ Is er een negatieve impact van de aanpassing op de school- en klasomgeving, of op andere leerlingen?
- ☞ Wat is de te verwachten frequentie en duur van het gebruik?
- ☞ In hoeverre ontbreekt er een alternatief?
- ☞ Wat met het verzuim van voor de hand liggende of wettelijke voorschriften?

Ter verduidelijking: Naarmate een aanpassing vaker gebruikt wordt door een leerling, zal het ook sneller als redelijk beschouwd worden. Indien een aanpassing duurzamer is, is ze ook sneller redelijk. Hiermee wordt bedoeld dat als een leerling gedurende enkele jaren gebruik maakt van deze aanpassing. Ook zal de aanpassing sneller redelijk zijn als er meerdere leerlingen met een beperking gebruik maken van een aanpassing. Indien een aanpassing onvermijdelijk is omdat gelijkwaardige alternatieven ontbreken zal die aanpassing sneller redelijk zijn. Ten slotte, indien de school heeft nagelaten om voor de hand liggende preventieve maatregelen of wettelijk verplichte vereisten na te komen, zal een zware aanpassing sneller als redelijk beschouwd worden (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015).

3.3.3.6.1.1 STICORDI-maatregelen

Redelijke aanpassingen zijn maatregelen die ten minste stimulerend, remediërend, differentiërend, compenserend of dispenserend zijn (StiCoRDi) (Ottoy, 2015). StiCoRDi-maatregelen zorgen ervoor om als leerkracht een krachtige leeromgeving te ontwikkelen waarin alle leerlingen in staat gesteld worden om de onderwijsdoelstellingen te behalen (Pedagogische begeleidingsdienst, 2015). Met andere woorden, het zijn diverse maatregelen die leerlingen met een beperking kunnen ondersteunen om leerachterstand te vermijden. Ze maken deel uit van het

algemene zorgbeleid op school (Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding, 2013):

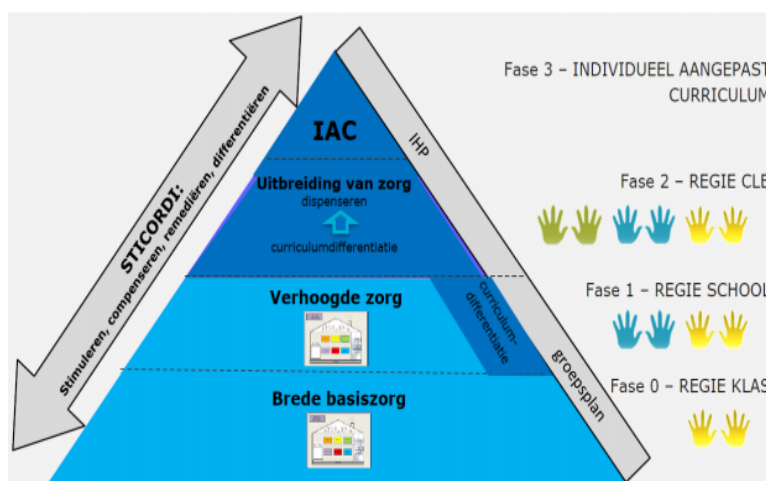
- ❖ Stimuleren: leerlingen aanmoedigen en het positieve benadrukken.
- ❖ Compenseren: het gebruik van bepaalde hulpmiddelen toelaten zoals een rekenmachine, een regelkaart met spellingsregels etc.
- ❖ Remediëren: individuele leerhulp aanbieden.
- ❖ Differentiëren: variatie aanbrengen in de leerstof en aanpak om zo beter te kunnen inspelen op de noden van individuele leerlingen.
- ❖ Dispenseren: bepaalde onderdelen van het leerprogramma laten vallen en waar mogelijk vervangen door gelijkwaardige leerdoelen.

StiCoRD-di-maatregelen maken deel uit van het algemene zorgbeleid op school.

3.3.3.7 Het zorgbeleid

Als gevolg van het M-decreet zal er meer tijd en energie gestopt worden in het ontwikkelen van een visie op zorg en zal er meer nagedacht worden over het zorgbeleid (Ottoy, 2015). Het zorgbeleid in het gewoon onderwijs wordt georganiseerd in een zorgcontinuüm dat uit 4 fases bestaat.

3.3.3.7.1 Het zorgcontinuüm



Figuur 3 Schematische voorstelling van het zorgcontinuüm

Het zorgcontinuüm is een vertaling van wat in de praktijk binnen de zorg op school zou kunnen gebeuren (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015).

Met andere woorden, het zijn de stappen die de school zet om samen met het CLB en de ouders zo goed

mogelijk te zorgen voor haar leerlingen (Klasse, 2015). In het zorgcontinuüm zijn de StiCoRD-di-maatregelen als een onderdeel van de redelijke aanpassingen geïntegreerd (Pedagogische begeleidingsdienst, 2015).

Het zorgcontinuüm bestaat uit de volgende fasen:

- 0. Brede basiszorg:** Goede zorg start met goed onderwijs in de klas. Het is vooral de leraar die het verschil maakt door te handelen in functie van de onderwijs- en opvoedingsbehoeften die zich voordoen in de klas. Dit wordt gesymboliseerd door de gouden handen (zie figuur 3). De leraar voert de brede basiszorg uit (differentiëren, observeren, evalueren, remediëren, ...) maar wordt wel gecoacht en ondersteund door het zorgteam van de school via tips, het aanreiken van materialen, het geven van feedback, collegiale consultatie, etc. De school organiseert zijn professionaliseringsbeleid in functie van de ondersteuningsnoden van de leraren. Het CLB heeft in deze fase een schoolondersteunende rol (Pedagogische begeleidingsdienst, 2015).
- 1. Verhoogde zorg:** In de fase van verhoogde zorg kan de leraar meer ondersteund worden. Er komt dus een extra paar handen bij, gesymboliseerd door de blauwe handen (zie figuur 3). Het gaat om klasinterne/klasexterne ondersteuning door de leerbegeleider, GON-begeleider, directeur of zorgcoördinator. Binnen de verhoogde zorg worden er oplossingen en manieren van aanpak gezocht die kunnen gerealiseerd worden binnen de reguliere werking en omkadering van de school, en in samenwerking met de ouders en de leerling. Het verschil tussen de initiatieven tijdens de brede basiszorg en tijdens de verhoogde zorg ligt in de intensiteit van de maatregelen. Het CLB heeft in deze fase een schoolondersteunende rol (Pedagogische begeleidingsdienst, 2015).
- 2. Uitbreiding van zorg:** Voor sommige leerlingen volstaat de verhoogde zorg niet meer. In deze fase zal de leraar schoolinterne ondersteuning kunnen krijgen (vb. zorgcoördinator ondersteunt bij het uitwerken van de curriculumdifferentiatie of bij het uitwerken van dispenserende maatregelen). Curriculumdifferentiatie en dispensereren zijn twee vormen van divergente differentiatie: het kind wordt op maat en in een apart traject begeleid. Deze ondersteuning wordt gesymboliseerd door de blauwe handen (zie figuur 3). De leraar kan ook schoolexterne ondersteuning krijgen (via CLB-medewerker, revalidatiecentrum, logopedische ondersteuning, centrum voor hoogbegaafdheid ...). Deze ondersteuning wordt gesymboliseerd door de groene handen.
- De regierol ligt in deze fase bij het CLB en is leerlinggebonden. Handelingsgerichte diagnostiek wordt toegepast om inzicht te krijgen in de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van het kind en de ondersteuningsbehoeften van de ouders en het schoolteam. De klemtoon ligt

op het professionaliseren van de leraar en de schoolwerking zodat de school na verloop van tijd deze zorg zelf kan bieden. De uitbreiding van zorg wordt m.a.w. geleidelijk omgezet in verhoogde zorg en uiteindelijk in de brede basiszorg (Pedagogische begeleidingsdienst, 2015).

- 3. Individueel Aangepast Curriculum (IAC):** Voor de meeste leerlingen zal het hierboven beschreven proces van ondersteuning en begeleiding volstaan. Wanneer de school met een bepaalde leerling alle fasen in het zorgcontinuüm heeft doorlopen, alle mogelijke redelijke aanpassingen heeft getroffen maar toch niet kan tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van de leerling, maakt het CLB, na akkoord van de ouders, een verslag (attest + verantwoordingsprotocol) op. Hiermee kan overgegaan worden naar een IAC (Pedagogische begeleidingsdienst, 2015).

Bij een IAC, dus na curriculumdifferentiatie en dispensatie, volstaat het geheel van StiCoRD-maatregelen niet meer om de eindtermgerelateerde leerplandoelen van het onderwijs te vervangen door gelijkwaardige doelen (Pedagogische begeleidingsdienst, 2015). Daarom worden leerplandoelen op maat van de leerling opgesteld. De leerplandoelen van het gemeenschappelijk curriculum dienen in dit geval niet behaald te worden.

Indien de school ook akkoord gaat kan de leerling met een IAC onderwijs blijven volgen in de huidige 'gewone' school. Indien de aanpassingen in de huidige school disproportioneel of onredelijk zijn kan de leerling met ontbindende voorwaarden ingeschreven worden in een nieuwe school voor gewoon onderwijs (Werkgroep prodia, 2016). Dat wil zeggen dat de school de inschrijving kan ontbinden indien de aanpassingen die nodig zijn om de leerling studievoortgang te laten maken onredelijk zijn. Ten slotte kan de leerling met een IAC ook een overstap maken naar het buitengewoon onderwijs, dat aansluit bij de vastgestelde type (Werkgroep prodia, 2016).

De school structureert haar leerlingenzorg binnen de 4 fasen van het zorgcontinuüm. Het zorgcontinuüm is een dynamisch model. Dat wil zeggen dat het doorlopen van het zorgcontinuüm geen eenrichtingsverkeer is. Bijvoorbeeld indien een leerling binnen de fase van verhoogde zorg een aantal maatregelen ter ondersteuning krijgt, kan men binnen het zorgbeleid van de school beslissen dat deze maatregelen voor alle leerlingen zinvol zijn. In dit geval verschuiven deze maatregelen van de fase van

verhoogde zorg naar de fase van brede basiszorg (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015).

3.3.3.7.2 Handelingsgericht werken

Het handelingsgericht werken binnen het zorgcontinuüm krijgt een wettelijke basis binnen het M-decreet (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015).

Het handelingsgericht werken biedt een gezamenlijk kader voor wie betrokken is bij de zorg op school, de leden van de schoolteam, het CLB en de eventuele schoolexternen (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015). Handelingsgericht werken (HGW) wil de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding van alle leerlingen verbeteren. Het is een systematische manier van werken, waarbij het aanbod afgestemd is op de onderwijsbehoeften en de basisbehoeften van de individuele leerling. Aan de hand van de kenmerken van het kind wordt gekeken welke onderwijsbehoeften het betreffende kind heeft. Het onderwijs wordt daarop aangepast (Kerpel, 2016).

Het HGW-denkkader bevat zeven uitgangspunten. Deze uitgangspunten zijn een beetje veranderd ten opzichte van vroeger. Pameijer heeft een deel van de uitgangspunten anders geformuleerd en er is een volgorde van belangrijkheid aan toegekend (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015):

Uitgangspunt 1: doelgericht werken en evalueren

De vraag die centraal staat binnen dit uitgangspunt is: “wat zijn de specifieke onderwijsbehoeften van het kind en hoe dienen we deze beter in kaart te brengen?”. Er wordt een ‘als-dan redenering’ gehanteerd. ALS we dit weten, DAN kunnen we van daaruit ook doelgerichte acties ondernemen. Het is belangrijk om voor onszelf eerst uit te maken wat de meerwaarde kan zijn van het afnemen van een test bijvoorbeeld. Doelgericht werken is cruciaal. Ook de evaluatie achteraf is heel belangrijk. Het is belangrijk om te achterhalen of de doelgerichte actie effectief en efficiënt was (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015).

Uitgangspunt 2: onderwijs- en opvoedingsbehoeften kind

Om een doel te bereiken is het belangrijk dat het CLB en de school bepalen wat het kind nodig heeft. Het is belangrijk om in kaart te brengen wat de specifieke onderwijsbehoeften van het kind zijn. Het is belangrijk om de manier van denken te veranderen. Het is niet belangrijk wat er aan de hand is met het kind maar wel wat het kind nodig heeft (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015)!

Uitgangspunt 3: ondersteuningsbehoeften leraren en ouders

Indien men tot een goede samenwerking wil komen is het cruciaal om ook oog te hebben voor de specifieke ondersteuningsbehoeften van de ouders en de leraren. De leerkracht levert immers op alle gebieden een belangrijke bijdrage aan de ontwikkeling van de leerling. Uit onderzoek is gebleken dat wat betreft de ontwikkeling en prestaties van leerlingen, 50% kan toegeschreven worden aan de leraar. Daarom is het zeker nodig om een goede afstemming te maken tussen de onderwijsbehoeften van het kind en de ondersteuningsbehoeften van de leraren en ouders (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015).

Uitgangspunt 4: wisselwerking en afstemming (integraal)

De context van ieder kind is verschillend. Daarom is het belangrijk om steeds rekening te houden met de context waarin dit kind zich bevindt. Elk advies of actie dient op maat te zijn. Er zijn dus geen standaard StiCoRDi-lijsten of lijsten van redelijke aanpassingen. Elk advies komt dus het best tot stand in overleg met alle partijen (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015).

Uitgangspunt 5: positieve factoren kind, onderwijs en opvoeding

Het is belangrijk om niet enkel toe te spitsen op de beperkingen van het kind, er moet oog zijn voor de positieve en sterke kanten van het kind, de leraar en de ouders. Dit kan als een hefboom dienen en zal de motivatie en samenwerking verhogen (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015).

Uitgangspunt 6: samenwerking ouders, leraren, kind en CLB

Een goede samenwerking tussen de ouders, leraren, kind en het CLB is cruciaal. Wederzijds vertrouwen en respect is onmisbaar in een samenwerkingsrelatie. Iedereen moet actief participeren vanuit zijn deskundigheid. Ook het kind dient betrokken te worden als een actieve partner. De manier waarop een kind zichzelf ziet, bepaalt immers zijn gedrag en motivatie om te veranderen (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015).

Uitgangspunt 7: systematische werkwijze en transparantie

Tenslotte is het belangrijk om systematisch en transparant te werken. Dat wil zeggen dat men eerst goed moet nadenken en dan overgaan tot actie. Een transparante werkwijze biedt duidelijkheid voor iedereen. Iedereen kent de afgesproken werkwijze en zal deze beter toepassen. Dit zal ten goede komen aan alle betrokkenen (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015).

3.4 Inclusief onderwijs in de praktijk

3.4.1 Europa

In een Europese en internationale context pleit men meer en meer voor inclusief onderwijs. In tien Europese landen, n.l. België, Frankrijk, Finland, Duitsland, Hongarije, Ierland, Nederland, Polen, Slovenië en Oostenrijk, werd er een onderzoek uitgevoerd in verband met de situatie en de vooruitzichten van inclusief onderwijs voor personen met specifieke onderwijsbehoeften. Er werd vastgesteld dat er een groeiende aandacht is, zowel voor educatieve mogelijkheden als voor de burgerrechtendimensie van inclusief onderwijs voor kinderen met SOB (European association of Service Providers for Persons with Disabilities, 2011).

Uit de resultaten bleek dat er in alle deelnemende landen wijzigingen werden doorgevoerd in de wetgeving om kinderen met SOB de mogelijkheid te bieden tot inclusief onderwijs. Echter bleek dat er weinig pogingen werden ondernomen om extra middelen vrij te maken of middelen over te hevelen van buitengewoon onderwijs naar het reguliere onderwijs. Deze onrechtlijnige wetgevingen en praktijken zorgen ervoor dat leerlingen met een beperking toch niet op voet van gelijkheid met anderen toegang krijgen tot gewoon onderwijs binnen hun gemeenschap (European association of Service Providers for Persons with Disabilities, 2011).

Daarnaast kwam uit de resultaten naar voor dat categorisering belangrijk is voor het schoolstelsel omdat dit toegang geeft tot steunmaatregelen waarop andere kinderen geen aanspraak kunnen maken. In landen met een lange traditie op het vlak van buitengewoon onderwijs wordt er gebruik gemaakt van categorisering om kinderen te plaatsen in speciale scholen. In andere landen wordt er gebruik gemaakt van categorisering om kinderen onder te brengen in speciale afdelingen op reguliere scholen of om extra begeleidingsuren toe te wijzen (European association of Service Providers for Persons with Disabilities, 2011).

Het is opmerkelijk dat indien een land een lange en stevige traditie van buitengewoon onderwijs heeft, de hervorming naar inclusief onderwijs heel stroef verloopt en op heel wat tegenstand stuit. In landen met een meer geïntegreerde en brede schooltraditie verloopt de omschakeling naar inclusief onderwijs vlotter (European association of Service Providers for Persons with Disabilities, 2011).

Uit cijfermateriaal blijkt dat in alle deelnemende landen meer personen met SOB van alle leeftijdscategorieën in een inclusieve onderwijsomgeving terechtkomen. Vooral in

het peuter- en kleuteronderwijs gaan meer kinderen met SOB naar inclusieve scholen. Ook in het lager onderwijs stijgt het percentage leerlingen met SOB in reguliere scholen in alle deelnemende landen, hoewel de onderlinge verschillen heel groot zijn (European association of Service Providers for Persons with Disabilities, 2011).

Toch zijn er nog heel wat belemmeringen voor inclusief onderwijs die uit de weg geruimd moeten worden. In sommige landen bijvoorbeeld voldoen de schoolgebouwen in het reguliere onderwijs niet aan de toegankelijkheidsnormen. Bovendien zijn het enkel de speciale scholen die in aanmerking komen voor transporthulpmiddelen, zoals rolstoelen, etc. Vaak zijn er ook problemen met het aanbod van bijstand en zorgverlening (European association of Service Providers for Persons with Disabilities, 2011).

Vervolgens werd vastgesteld dat ouders meer en meer betrokken worden bij de besluitvorming over onderwijs voor leerlingen met SOB. Er bleek echter vaak geen garantie te zijn voor voldoende middelen als ouders voor inclusief onderwijs kiezen (European association of Service Providers for Persons with Disabilities, 2011).

Uit de beoordeling kwam naar voor dat in alle deelnemende landen werk is verricht wat betreft het vrijmaken van onderwijsmiddelen voor inclusief onderwijs. Zo worden bijvoorbeeld personeelsleden van speciale scholen ingezet om inclusief onderwijs in reguliere scholen te steunen (European association of Service Providers for Persons with Disabilities, 2011).

Daarnaast werd bekend dat er geen of onvoldoende aandacht wordt geschonken aan inclusief onderwijs in de lerarenopleiding. In landen met een lange traditie op het vlak van buitengewoon onderwijs wordt er in de lerarenopleiding een strikt onderscheid gemaakt tussen het regulier en het buitengewoon onderwijs. In dergelijke landen is het inclusief onderwijs nog geen verplicht onderdeel van de reguliere lerarenopleiding (European association of Service Providers for Persons with Disabilities, 2011).

Tenslotte bleek dat er in sommige landen geen follow-up is van de vooruitgang op het vlak van inclusief onderwijs. Daar wordt niet systematisch nagegaan hoeveel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in reguliere scholen of andere onderwijsinstellingen schoollopen. Dit vormt een belemmering voor een doeltreffend

toezicht zoals het VN-verdrag dat in zijn artikel 24¹ eist (European association of Service Providers for Persons with Disabilities, 2011).

3.4.2 De praktische uitrol van inclusief onderwijs

Zoals eerder vermeld kan de leerling met een beperking kiezen om naar een ‘gewone school’ te gaan. Dit noemen we ‘inclusief onderwijs’. In het inclusief onderwijs volgen de leerlingen met en zonder SOB samen les (Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding, 2013). België is één van de laatste landen in West- Europa dat bewust kiest voor inclusief onderwijs dankzij de invoering van het M-decreet.

De uitrol van het M-decreet in de praktijk is echter geen gemakkelijke opdracht (Goethals, 2015). Het is cruciaal dat alle leerlingen zich op school thuis voelen. Het is de opdracht van de scholen om rekening te houden met de diversiteit van de leerlingen. Het gaat hier dan niet alleen over leerlingen met een beperking maar ook over anderstalige nieuwkomers en kansarme kinderen. Het is een belangrijke opdracht om het onderwijs zodanig aan te bieden en te organiseren zodat alle leerlingen eraan kunnen deelnemen zonder dat er bijkomende individuele aanpassingen nodig zijn. Dit wordt ook wel Universal Design for Learning genoemd of kortweg UDL (Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding, 2013).

In bepaalde situaties is het toch nodig dat voor leerlingen met een beperking aanpassingen worden voorzien. We noemen dat redelijke aanpassingen waar de leerling met SOB wettelijk recht op heeft (zie 2.2.3.5 redelijke aanpassingen). We mogen het begrip ‘handicap’ niet te eng interpreteren. Ik vind het daarom zeker niet onbelangrijk om een duidelijke omschrijving te geven van een persoon met handicap. Het verdrag van de Verenigde Naties inzake de rechten van Personen met een handicap omschrijft personen met een handicap als volgt:

“Personen met langdurige fysieke, mentale, verstandelijke of zintuiglijke beperkingen die hen in wisselwerking met diverse drempels kunnen beletten volledig, daadwerkelijk en op voet van gelijkheid met anderen te participeren in de samenleving”

Uit de bovenstaande definitie van een persoon met een handicap kunnen we dus afleiden dat het niet enkel gaat om personen die erkend zijn als een persoon met een

¹ Verdrag der Verenigde Naties inzake de rechten van personen met een handicap, art 24

beperking. Ook chronisch zieke leerlingen of leerlingen met een leerstoornis, ADHD, of andere ontwikkelings- en gedragsstoornissen, kortom leerlingen met SOB vallen onder dit luikje en hebben dus recht op redelijke aanpassingen (Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding, 2013).

3.4.2.1 Universeel ontwerp

Universeel ontwerp of UDL is oorspronkelijk een term uit de architectuur. Het betekent dat gebouwen zo worden ontworpen dat ze toegankelijk zijn voor iedereen. Door van meet af aan rekening te houden met de noden van alle mogelijke gebruikers, zijn er achteraf minder specifieke aanpassingen nodig. Het VN-verdrag omschrijft het universeel ontwerp als volgt: “het ontwerpen van producten, omgevingen, programma’s en diensten die voor iedereen in de ruimst mogelijke zin gebruikt kunnen worden, zonder dat er een aanpassing of een speciaal ontwerp nodig is” (Meirsschaut, Monsecour, & Wilssens, 2015).

Onderwijs in België heeft dan de opdracht curricula te ontwerpen die aansluiten bij de verschillende onderwijsbehoeften van alle leerlingen door middel van aanpassingen in de onderwijsinrichting en onderwijsomgeving (Heesink, de Koning, & Visser, 2015). Door in een vroege stadium barrières weg te werken, kunnen de scholen meer optimale leeransen creëren voor alle leerlingen (Meirsschaut, Monsecour, & Wilssens, 2015).

3.4.2.2 De leraar als spilfiguur

Zoals ik ook in mijn probleemstelling vermeld is het M-decreet dit schooljaar pas ingevoerd. Dit maakt dat er nog niet zo veel bekend is over de ervaringen van leerkrachten. Er zijn wel onderzoeken uitgevoerd over ‘leraren en inclusief onderwijs’. Aangezien het M-decreet in ons land ingevoerd is om ons onderwijssysteem meer inclusief te maken, heb ik mij gebaseerd op literatuur over de ervaringen van leerkrachten met inclusief onderwijs. Uit verschillende bronnen die ik geraadpleegd heb kan ik algemeen besluiten dat de leraar de spilfiguur is in het leerproces en de participatie van de leerling.

Binnen inclusief onderwijs is het belangrijk dat de leerling met specifieke onderwijsbehoeften voldoende kansen krijgt om zich optimaal te kunnen ontwikkelen. Aangezien de leerkracht de grootste rol heeft in het onderwijzen van een leerling met SOB, zijn er enkele factoren die belangrijk zijn voor leerkrachten om inclusief onderwijs te doen slagen.

3.4.2.2.1 Wat is nodig om inclusief onderwijs te doen slagen?

Allereerst is het hebben van **kennis** een belangrijke factor om te komen tot goed inclusief onderwijs. Het gaat hier over de kennis van de problematiek van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Uit literatuur blijkt dat leerkrachten die voldoende kennis hebben over beperkingen door middel van opleidingen of cursussen, positief staan ten aanzien van inclusief onderwijs. Ook leerkrachten die kennis hebben van inclusief onderwijs hebben een positieve beeldvorming ten aanzien van inclusief onderwijs (Heesink, de Koning, & Visser, 2015).

Daarnaast blijkt dat de mate van **ervaring** ook invloed heeft op de beeldvorming ten aanzien van inclusief onderwijs. Leraren geven aan dat ze zelf geen of weinig ervaring hebben met het onderwijzen van leerlingen met SOB. Dit zorgt ervoor dat ze niet goed weten wat ze van het kind kunnen verwachten en hoe ze het kind kunnen ondersteunen (De schauwer, Vandekinderen, & Van de Putte, 2011). Hieruit kunnen we vaststellen dat voldoende ervaring een tweede belangrijke factor is die nodig is voor goed inclusief onderwijs. Leerkrachten die ervaring hebben met het onderwijzen van leerlingen met SOB staan over het algemeen positiever ten aanzien van inclusief onderwijs (Heesink, de Koning, & Visser, 2015).

Er bestaan geen 'receptenboeken' waarin staat hoe een kind met een beperking kan deelnemen aan het klasgebeuren. Inclusie is een zoekproces. Een proces waarin de leerkracht constant zoekt, zijn klaspraktijk analyseert en hieruit conclusies trekt. Een **kritische ingesteldheid en reflectieve vaardigheden** van de leerkracht vormen daarom een volgende belangrijke factor om te komen tot goed inclusief onderwijs. De leerkrachten leren vanuit hun ervaringen met leerlingen met SOB. Dankzij de kritische ingesteldheid en reflectieve vaardigheden kan de leerkracht nagaan wat er goed werkt in de klas en wat niet zodat zij/hij nadien aanpassingen kan doen en het eigen handelen kan bijsturen (De schauwer, Vandekinderen, & Van de Putte, 2011).

Verder is ook gebleken dat de leerkrachten zich druk maken over het idee dat ze nu op een totaal andere manier moeten lesgeven. Voor de meeste leerkrachten is dat een onbekend terrein omdat ze niet voorbereid zijn op inclusief onderwijs en weinig idee hebben over de omgang met diversiteit in de klas (Goethals, 2015). Voldoende **ondersteuning en hulpmiddelen** inschakelen kunnen de leerkrachten daarom helpen bij een goede hervorming van de klaspraktijk en vormt daarom een vierde

belangrijke factor om te komen tot goed inclusief onderwijs (De schauwer, Vandekinderen , & Van de Putte, 2011).

Uit studies blijkt dat er wel leerkrachten van het buitengewoon onderwijs worden ingezet om leraren en leerkrachtenteams in het gewoon basisonderwijs te ondersteunen en meer handelingsbekwaam te maken in hun onderwijs aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. De GON-begeleiders zijn hier een goed voorbeeld van. Toch blijkt dat de meeste leerkrachten van mening zijn dat deze ondersteuning te weinig is. Daarom wordt ook vanuit de vakbond van leerkrachten en de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB), meer ondersteuning door het onderwijsbeleid noodzakelijk geacht (Vlerick, sd).

Vervolgens zijn **communicatie en samenwerking** met partners belangrijke factoren om te komen tot goed inclusief onderwijs. De leerkracht moet zijn/haar ideeën en informatie kunnen uitwisselen. Daarom is het belangrijk dat er voldoende ruimte wordt gemaakt voor **overleg**, zodat collega's kunnen reflecteren over het doen en laten van het 'inclusiekind' in de klas (Mortier, Van Hove, De Schauwer, Van de Putte, & Loots, 2008). De leerkracht krijgt dankzij het overleg, het gevoel dat ze er niet alleen voor staat en durft raad te vragen van andere personen, binnen of buiten de school (De schauwer, Vandekinderen , & Van de Putte, 2011).

De nood aan ondersteuning en expertise stelt het belang van kunnen samenwerken centraal. Mensen voelen zich vaak geïsoleerd en gecontroleerd in aanwezigheid van andere volwassenen in de klas. Het is belangrijk om elkaars rol te erkennen en een plaats te geven in de klas om inclusief onderwijs succesvol in te voeren (De schauwer, Vandekinderen , & Van de Putte, 2011).

Bovendien blijkt uit de literatuur dat **partnerschap met de ouders** als belangrijk en wenselijk wordt ervaren voor goed inclusief onderwijs. Ouders kennen hun kind al heel lang en hebben veel ervaringen met het kind opgebouwd en kunnen deze expertise inbrengen wat de leerkracht ten goede komt (De schauwer, Vandekinderen , & Van de Putte, 2011)

Een volgende belangrijke factor voor goed inclusief onderwijs is **een positieve ingesteldheid** van de leerkracht. Een positieve instelling zorgt immers voor een positief klasklimaat waarbij het welbevinden van het kind op de voorgrond staat. Het welbevinden van het kind met SOB is van groot belang. Het mag niet de bedoeling zijn van een leerkracht om zich blind te staren op de beperking van het kind. Het is

belangrijker om het anders zijn te begrijpen en daar een plaats aan te geven (De schauwer, Vandekinderen , & Van de Putte, 2011).

Daarom kent het werken met oog voor verschillen succes binnen het inclusief onderwijs. Dit vraagt om de kloof tussen afgezonderd worden van anderen en deel te nemen samen met de anderen, te verkleinen (De schauwer, Vandekinderen , & Van de Putte, 2011). Uit studies is ook gebleken dat een leerkracht met een positieve ingesteldheid minder leerlingen doorverwijst naar het BuO, dat ze effectief lesgeven en kwalitatief betere interacties aangaan met leerlingen met SOB (Heesink, de Koning, & Visser, 2015).

3.4.2.2.2 Welke bezorgdheden uiten leerkrachten?

Uit onderzoeken en praktijkvoorbeelden blijkt dat leerkrachten zich druk maken over het idee dat ze nu op een totaal andere manier moeten lesgeven. De leerkrachten voelen zich onvoldoende opgeleid omdat omgang met diversiteit nog te weinig deel uitmaakt van **het curriculum in de lerarenopleiding** (Goethals, 2015). Met andere woorden, de lerarenopleiding is niet voldoende voorbereid op inclusief onderwijs (Mortier, Van Hove, De Schauwer, Van de Putte, & Loots, 2008).

Aangezien de leerkrachten zich onvoldoende opgeleid voelen en zelf geen of weinig ervaring hebben met leerlingen met een beperking, weten ze niet goed wat ze van het kind kunnen verwachten en hoe ze het kind kunnen ondersteunen (De schauwer, Vandekinderen , & Van de Putte, 2011). Leraren zijn bezorgd dat ze als reguliere leraar onvoldoende ondersteuning kunnen bieden en voelen zich onzeker (De schauwer, Vandekinderen , & Van de Putte, 2011). Het **gebrek aan de expertise** vormt daarom een belangrijke drempel voor het verwezenlijken van goed inclusief onderwijs en blijkt een grote bezorgdheid te zijn van de leerkrachten (Mortier, Van Hove, De Schauwer, Van de Putte, & Loots, 2008).

Leerkrachten willen het beste voor alle leerlingen in de klas. Ze geven aan dat ook leerlingen zonder ondersteuningsbehoeften voldoende aandacht moeten krijgen (van Eck, Walraven, Luc van der Vegt, & Weijers, 2015). Ze zoeken een evenwicht tussen het geven van extra zorg aan één leerling en het doorploegen van het leerplan met de hele groep. Dit zorgt ervoor dat de aandacht van de leerkracht wordt verdeeld tussen een individu en de klasgroep (De schauwer, Vandekinderen , & Van de Putte, 2011). Aangezien deze verdeling niet evident is maken de leerkrachten zich wel zorgen dat

ze tekort schieten met als gevolg dat **het niveau van de klas zal dalen** (Mortier, Van Hove, De Schauwer, Van de Putte, & Loots, 2008).

Verder blijkt uit de literatuur dat leerkrachten bang zijn voor **extra werkdruk** die de hervorming van de klaspraktijk binnen inclusief onderwijs met zich meebrengt.

Tenslotte blijkt ook dat er leerkrachten zijn die inclusief onderwijs ervaren als een **besparingsmaatregel** (van Eck, Walraven, Luc van der Vegt, & Weijers, 2015). Dit komt omdat er te weinig financiële middelen zijn voorzien voor de extra zorg, aanpassingen, uitrusting van scholen en opleiding van leraren. Nochtans zijn deze wel nodig om inclusief onderwijs te doen slagen. Daarom stelt men vast dat inclusie onmogelijk is als het onderwijs tegelijk wordt getroffen door nieuwe besparingen (Partij van de Arbeid, 2016).

3.4.2.3 De school

Natuurlijk is inclusief onderwijs niet alleen een zaak van de leerkrachten, ook de school is een belangrijke factor. In eerste instantie wordt er besproken of een kind met een beperking welkom is op een school. Pas daarna wordt er nagedacht over mogelijke middelen en aanpassingen die de school nodig heeft om met het kind aan de slag te gaan. Het engagement mag niet enkel van één individuele leerkracht komen maar van het hele team. Het is dus belangrijk dat er binnen de school een goed zorgbeleid wordt gevoerd om het succes van inclusief onderwijs te vergroten (De schauwer, Vandekinderen, & Van de Putte, 2011).

Besluit

In dit hoofdstuk heb ik getracht om de lezer een beeld te geven over inclusief onderwijs en specifiek het M-decreet. Het M-decreet zorgt voor hervormingen in het reguliere onderwijssysteem. Daarom vind ik het belangrijk om eerst het inclusief onderwijs en dan het M-decreet te kaderen zodat de lezer een idee heeft van wat het nieuwe decreet inhoudt en welke veranderingen het teweeg brengt.

Doordat het M-decreet sinds dit schooljaar van start is gegaan is er nog weinig literatuur over te vinden. Daarom heb ik mij gebaseerd op de ervaringen van leerkrachten met inclusief onderwijs. Dit leek mij een goed idee omdat het M-decreet werd ingevoerd om het onderwijssysteem in ons land inclusiever te maken. Uit deze studie zijn enkele factoren naar boven gekomen die een invloed kunnen hebben op

de beeldvorming van het onderwijspersoneel. Ik heb deze factoren proberen in kaart te brengen zodat ik een leidraad had bij de praktische uitvoering van mijn onderzoek.

Uit het theoretisch kader van mijn onderzoek kan ik concluderen dat de leerkrachten op zich wel open staan voor het idee van inclusief onderwijs. Toch blijkt dat ze zich zorgen maken over de praktische uitrol van inclusief onderwijs en de lasten die inclusief onderwijs, concreet het M-decreet, met zich kan meebrengen.

In het praktisch gedeelte van mijn onderzoek probeer ik te achterhalen in welke mate deze factoren terugkomen in de ervaringen van de leerkrachten en zorgcoördinatoren van het lager onderwijs in het GO! in Genk. Op deze manier hoop ik een beter beeld te krijgen en kan ik de juiste aanbevelingen doen.

4 Praktijkgedeelte

Inleiding

In het praktisch gedeelte van mijn eindwerk ga ik aan de hand van diepte-interviews proberen te achterhalen wat de ervaringen zijn van leerkrachten en zorgcoördinatoren van het lager onderwijs uit de GO! basisscholen te Genk bij het toepassen van maatregelen i.f.v. inclusief onderwijs?.

Hieronder motiveer ik de methodologie en de dataverzameling van mijn onderzoek om de lezer een overzicht te geven van hoe ik precies te werk ben gegaan. Vervolgens beschrijf ik eerst de resultaten van de diepte interviews met leerkrachten. Nadien beschrijf ik de resultaten voor de zorgcoördinatoren.

Ik sluit het praktijkgedeelte van mijn onderzoek af met mijn conclusies en aanbevelingen omtrent mijn onderzoek en een algemeen besluit.

4.1 Methodologie

4.1.1 Onderzoeksvorm

Omwille van de korte looptijd van mijn onderzoek en de open onderzoeksvraag die ik heb gesteld is een kwalitatief onderzoek aangewezen. Een kwalitatief onderzoek laat toe om informatie te verkrijgen van meningen, achterliggende motivaties, gevoelens etc. (Baarda, 2014). Met mijn onderzoek wil ik beschrijven wat de ervaringen zijn van leerkrachten en zorgcoördinatoren van het lager onderwijs uit de Genkse gemeenschapsbasisscholen bij het toepassen van maatregelen i.f.v. inclusief onderwijs.

Voor mijn onderzoek gebruikte ik het diepte-interview als methode. Op deze manier kon ik dieper ingaan op de ervaringen, gedachten, gevoelens, etc. van de leerkrachten en zorgcoördinatoren. In totaal heb ik tien diepte-interviews afgenomen, waarvan vijf van leerkrachten lager onderwijs en vijf van zorgcoördinatoren.

4.1.2 Onderzoekspopulatie en steekproef

De onderzoekspopulatie van mijn onderzoek bestaat uit alle leerkrachten en zorgcoördinatoren van het lager onderwijs van de Genkse gemeenschapsbasisscholen. Het gaat in totaal over vijf basisscholen in Genk die behoren tot het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Omdat het voor mij onmogelijk was om binnen de voorziene tijdsduur alle leerkrachten van het lager onderwijs en de zorgcoördinatoren van deze vijf basisscholen van het GO! te bevragen

heb ik een steekproef getrokken. Om mijn doelstelling te behalen heb ik tien diepte-interviews afgenomen waarvan vijf interviews met leerkrachten lager onderwijs en vijf interviews met zorgcoördinatoren. Om voor voldoende diversiteit te zorgen heb ik getracht om leerkrachten, verspreid over de 3 graden in het lager onderwijs, te bevragen.

De respondenten waarover ik in de volgende fase van mijn onderzoek zal spreken zijn individuen. Ik vond het een meerwaarde om de zorgcoördinatoren ook te betrekken in mijn onderzoek. Op deze manier krijg ik de mogelijkheid om ook vanuit een ander perspectief de ervaringen te beschrijven. Bovendien krijg ik zo ook een beeld in welke mate de ervaringen en meningen uiteenlopen binnen de twee groepen respondenten. Enerzijds bevroeg ik de ervaringen van de leerkrachten. Dit zijn immers de personen die rechtstreeks in contact komen met de leerlingen met SOB in de klas. Anderzijds bevroeg ik de ervaringen van zorgcoördinatoren. Zij zijn het eerste aanspreekpunt van de leerkrachten indien zij een zorgvraag hebben betreffende een leerling met SOB.

Wat de selectie van mijn respondenten betreft ben ik via twee kanalen te werk gegaan. Allereerst heb ik gemaïld naar de directies van de vijf basisscholen van het GO! in Genk. Ik heb bewust gekozen voor deze optie omdat het een populair kanaal is om je vraag te stellen aan de mensen die je wilt bereiken. Bovendien gaat het heel snel, is het gratis en zuinig. Aangezien op het CLB een lijst is met de gegevens van alle scholen van het GO!, was het voor mij zeer gemakkelijk om de gegevens van de directies te vinden. In mijn e-mail heb ik gevraagd of het mogelijk was om in het kader van mijn bachelorproef enkele leerkrachten en zorgcoördinatoren te bevragen van de betrokken school. Hier kwam één positieve reactie op met de mogelijkheid om twee respondenten te interviewen waarvan één leerkracht en één zorgcoördinator.

Ik was mij ervan bewust dat, onder andere als gevolg van het nieuwe decreet, het heel druk was voor het onderwijspersoneel. Bovendien kon ik mij ook voorstellen dat directies regelmatig verzoeken krijgen voor deelname aan onderzoeken en dat zij daarom niet zijn ingegaan op mijn verzoek. Ik voelde mij daarom geroepen om de directies van de vier andere scholen waarvan ik geen antwoord had gekregen, telefonisch te contacteren en om medewerking te vragen. Op deze wijze heb ik nog acht respondenten kunnen verwerven verspreid over drie basisscholen van het GO! in Genk. Eén school heb ik niet kunnen betrekken omdat de directeur aangaf niet mee te willen werken aan mijn onderzoek.

Op de volgende pagina geef ik een overzicht weer van het profiel van de respondenten, aan de hand van een tabel die informatie bevat met betrekking tot algemene gegevens van de respondenten. Om de anonimiteit van de respondenten te waarborgen heb ik gebruik gemaakt van fictieve namen.

Tabel: overzicht van het profiel van de respondenten

Respondent	Naam	Functie	Geslacht	Leeftijd	Opleiding	Anciënniteit in het onderwijs	Aantal leerlingen met SOB in de klas
Respondent 1	Angie	Leerkracht 1e leerjaar	Vrouw	35	Lerarenopleiding	11 jaar	2 leerlingen
Respondent 2	Annabel	Leerkracht 2e leerjaar	Vrouw	24	Lerarenopleiding	1 jaar	3 leerlingen
Respondent 3	Linda	Leerkracht 4e leerjaar	Vrouw	34	Lerarenopleiding	12 jaar	Geen leerlingen
Respondent 4	Griet	Leerkracht 5e leerjaar	Vrouw	26	Lerarenopleiding	3 jaar	3 leerlingen
Respondent 5	Christine	Leerkracht 5e leerjaar	Vrouw	28	Lerarenopleiding	9 jaar	7 leerlingen
Respondent 6	Louise	Zorgcoördinator	Vrouw	35	Logopedie	3 jaar	N.V.T
Respondent 7	Dana	Zorgcoördinator	Vrouw	45	Logopedie	34 jaar	N.V.T
Respondent 8	Kiara	Zorgcoördinator	Vrouw	45	Lerarenopleiding	23 jaar	N.V.T
Respondent 9	Jolien	Zorgcoördinator	Vrouw	38	Lerarenopleiding	17 jaar	N.V.T
Respondent 10	Sofie	Zorgcoördinator	Vrouw	43	Maatschappelijk Werk	17 jaar	N.V.T

4.2 Dataverzameling

Om tijdens mijn interviews gerichte vragen te kunnen stellen heb ik gebruik gemaakt van een topiclijst². De topiclijst is gebaseerd op relevante onderwerpen met betrekking tot mijn onderzoeksvraag en heb ik kunnen afleiden uit mijn literatuurstudie. Aan de hand van deze topiclijst heb ik een vragenprotocol opgesteld. Ik heb dit vragenprotocol verwerkt tot een interviewschema³ dat bestaat uit een inleiding, vragenprotocol en slot.

In mijn vragenprotocol heb ik een onderscheid gemaakt tussen twee thema's: het thema inclusief onderwijs en het thema M-decreet. Wat betreft het thema inclusief onderwijs heb ik getracht om te achterhalen wat de meningen waren van de respondenten over inclusief onderwijs in het algemeen. Om dan de overstap te kunnen maken naar de school waar de respondent tewerkgesteld is, heb ik gevraagd in welke mate er sprake is van inclusief onderwijs op haar school en wat er nog eventueel zo moeten veranderen volgens de respondent om tot meer inclusief onderwijs te komen op deze school. Verder heb ik nagegaan in welke mate de respondenten voorbereid waren op inclusief onderwijs vanuit hun opleiding. Ten slotte heb ik bevraagd op welke manier inclusief onderwijs invloed kan hebben op het klasniveau.

Vervolgens heb ik getracht om het thema M-decreet uit te diepen door te achterhalen in welke mate de respondent voorbereid was op het M-decreet. Hiermee bedoel ik concreet in welke mate de respondent inhoudelijk kennis had over het decreet. Nadien heb ik de bevindingen rond het M-decreet bevraagd en in welke mate het M-decreet haalbaar is voor de betrokken school. Verder heb ik gepeild naar de hervormingen die het M-decreet teweegbrengt in de klaspraktijk en hoe de respondenten deze hervormingen ervaren.

Daarnaast heb ik ook getracht om te achterhalen welke nieuwe maatregelen er al zijn getroffen sinds de invoering van het M-decreet en hoe de respondenten deze nieuwe maatregelen ervaren.

Verder heb ik in kaart gebracht in welke mate de respondenten ervaring hadden met het onderwijzen van een leerling met SOB voor de invoer van het M-decreet en op welke manier deze ervaring een meerwaarde is voor de respondenten na de invoer

² Zie bijlage 1: topiclijst

³ Zie bijlage 2: interviewschema

van het M-decreet. Vervolgens wilde ik weten in welke mate de respondenten zich competent voelen bij het onderwijzen of begeleiden van een leerling met SOB. Nadien heb ik gepeild hoezeer de respondent nood heeft aan ondersteuning en in hoeverre zij ondersteuning krijgt bij het onderwijzen van een leerling met SOB.

Alsook heb ik gevraagd of er in het belang van een leerling met SOB werd samengewerkt met zowel interne als externe partners en hoe de respondent deze samenwerking ervaart. Eveneens heb ik ook gevraagd of deze samenwerking een meerwaarde heeft voor de manier van werken van de respondent. Tenslotte heb ik bevraagd wat de ervaringen zijn met ouderbetrokkenheid bij de leerling met SOB.

Als slot van mijn interview heb ik het ideaalbeeld van de respondenten proberen te achterhalen in de hoop om extra informatie te verschaffen over aspecten die de respondenten in het huidige onderwijssysteem mist.

De interviews die ik heb afgenomen zijn semigestructureerd. Met voldoende controle heb ik getracht om de informatieverzameling open en flexibel te laten verlopen zodat een spontaan gesprek werd ontwikkeld. Ik heb de vragenvolgorde wel gerespecteerd maar ik liet ruimte zodat de respondent een eigen inbreng kon geven aan het onderzoek. Op deze manier kon ik doorvragen om tot maximale informatieverzameling te komen.

Aangezien er tijdens het interview zowel positieve als negatieve gevoelens en meningen naar boven konden komen was het belangrijk dat het interview plaats nam, in een voor de respondent, veilige omgeving. Daarom heb ik de respondent zelf de mogelijkheid gegeven om plaats en tijdstip van het interview te bepalen. Meestal gingen de interviews door op de school waarin de respondent tewerkgesteld is of op het CLB. De gesprekken duurden gemiddelde 40 minuten. Het langste interview duurde 1 uur 12 minuten. Het kortste interview duurde 23 minuten.

Ik heb de interviews met de toestemming van de respondenten opgenomen met een spraakrecorder. Deze spraakrecorder heb ik achteraf enkel gebruikt om de interviews uit te schrijven. Ik heb de respondenten geïnformeerd over de anonimiteit van het materiaal bij de verwerking van de interviews.

De afname van de interviews vonden plaats tussen 27 april en 4 mei. Tijdens de afname van de interviews was er geen derde aanwezig. De tien transcripten vormen

samen het te analyseren datamateriaal. De topiclijst die ik vooraf had opgesteld gebruikte ik als leidraad om mijn data te ordenen en te coderen.

Bij het analyseren en uitschrijven van de resultaten zal ik een onderscheid maken tussen de ervaringen van leerkrachten en de ervaringen van zorgcoördinatoren.

4.3 Resultaten

4.3.1 Profiel van de scholen

De vier scholen waar ik mijn interviews ben gaan afnemen, behoren allemaal tot het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Per school variëren de leerlingenaantallen tussen de 100 en de 1000 leerlingen. Eén van de vier scholen is gelegen in het scholencomplex van Genk in het centrum van Genk. De drie andere scholen situeren zich in de wijken van Genk.

Bij drie van de vier scholen gaat het over concentratiescholen. Dit zijn scholen waar een hoge concentratie aan leerlingen van allochtone afkomst is. Er is ook sprake van één methodeschool. Hier bestaat de populatie vooral uit autochtone leerlingen en een beperkt aantal kinderen van Turkse of Marokkaanse origine. Een methodeschool baseert zijn klaspraktijk op bestaande pedagogische ideeën van onder meer Dalton, Freinet, Steiner enzovoort. Drie van de vier scholen tellen een hoog aantal zorgleerlingen op school.

4.3.2 Leerkrachten

4.3.2.1 Profiel van de leerkrachten

De vijf leerkrachten die ik heb bevraagd zijn allemaal vrouwen. Wat de leeftijd van de leerkrachten betreft is er één respondent die zich situeert tussen 20 en 25 jaar. Drie van de vijf respondenten situeren zich tussen de 26 en 30 jaar. Verder is er nog één respondent die zich situeert tussen de 31 en 35 jaar.

Alle vijf leerkrachten hebben lerarenopleiding gevolgd en zijn van Belgische afkomst.

Wat betreft de anciënniteit van de leerkrachten stel ik vast dat twee leerkrachten minder dan vijf jaar ervaring hebben in het onderwijs. Eén leerkracht heeft negen jaar ervaring in het onderwijs. Twee leerkrachten hebben meer dan tien jaar ervaring, concreet heeft één leerkracht elf jaar ervaring en één leerkracht twaalf jaar ervaring in het onderwijs.

Vier van de vijf leerkrachten geven aan dat ze een leerling met SOB in de klas hebben. Gemiddeld zijn het drie leerlingen met SOB per klas. De voorkomende onderwijsbehoeften zijn autisme, dyslexie, dyscalculie, zwakbegaafdheid, visuele beperkingen en ADHD.

4.3.2.2 Visie over inclusief onderwijs

Met betrekking tot de visie van leerkrachten over inclusief onderwijs is één leerkracht geen voorstander van inclusief onderwijs. Zij zei letterlijk: *“Ik ben daar geen voorstander van. Ik denk dat die kinderen die specifieke problemen hebben nog altijd beter af zijn in het bijzonder onderwijs omdat ze daar nog altijd op maat kunnen werken”*.

De andere vier leerkrachten vinden inclusief onderwijs wel een mooi idee en kunnen zich daarin vinden.

4.3.2.3 Visie over het M-decreet

Inzake het denkbeeld over het M-decreet zijn de meningen niet gelijkaardig met de visie op inclusief onderwijs. Er zijn twee leerkrachten die expliciet aangeven dat ze het een mooi idee vinden en dat ze daar voorstander van zijn. Eén van de leerkrachten omschrijft haar mening als volgt: *“Misschien is net de ideale wereld wel het mooie van zo’n heterogene groep, dat kan wel. Dus, ik ga daar wel mee akkoord, ik ben daar wel voorstander van”*.

De andere leerkracht vindt dat het M-decreet voor elk kind apart moet bekeken worden. Ze zegt dat ze het wel een mooi idee vindt maar *“zolang het voor het kind beter is”*.

De drie andere leerkrachten zijn geen voorstander van het M-decreet omdat ze het ongezond vinden voor het welbevinden van dat kind. Eén van deze drie leerkrachten uit haar mening als volgt: *“dat kindje moet nu zo lang afzien voor dat daar eindelijk iets aan kan gebeuren. Ja ik vind dat erg, ik vind dat echt erg. Het gaat niet alleen om het kunnen maar het gaat ook om het goed gevoel en het zelfvertrouwen van dat kind wat een serieuze deuk gekregen heeft door continu te botsen tegen niet kunnen”*.

4.3.2.4 De bezorgdheden van de leerkrachten

De invoering van het M-decreet is een feit. De leerkrachten moeten op één of andere manier de zoektocht in het M-decreet doorlopen.

Uit de interviews blijkt dat de leerkrachten enkele bezorgdheden hebben rond het M-decreet. Deze zet ik hieronder op een rij.

4.3.2.4.1 Het welbevinden van de leerling met SOB

Drie van de vijf leerkrachten geven letterlijk aan dat zij zich zorgen maken over het welbevinden van de leerling met SOB. Het feit dat de leerling in de reguliere klas regelmatig geconfronteerd wordt met zijn beperkingen en tekortkomingen kan het psychosociaal functioneren van het kind beïnvloeden. Eén respondent verwoordt haar frustratie als volgt: *“ik denk als dat kind hier moet blijven in de lagere school en hij moet mee in dat bepaalde ritme, waar niet echt op zijn maat wordt gewerkt. Ja, hier en daar wel een beetje maar niet genoeg vind ik dan. Dan heb ik altijd bang dat die gewoon de interesse helemaal gaat verliezen en zich niet meer goed gaan voelen”*.

Eén van de vijf respondenten geeft haar bezorgdheid hieromtrent niet letterlijk aan maar zegt wel dat er in eerste instantie moet gekeken worden naar het kind. *“Sommige kinderen worden wel echt beter door naar een speciale school te gaan. En ik vind dan wel dat er op de eerste plaats naar het kind moet gekeken worden. En niet naar het decreet”* was haar motivatie.

Enkel één respondent deed geen uitspraken over het welbevinden van de leerling met SOB.

4.3.2.4.2 Het klasniveau

Drie van de vijf leerkrachten geven aan dat ze bezorgd zijn over de leerlingen zonder SOB. Dit komt omdat de leerlingen met SOB veel ondersteuning en begeleiding nodig hebben. Dat vraagt veel energie van de leerkracht waardoor zij op dat moment de andere leerlingen zelfstandig moet laten werken. Ze vinden daarom dat ze tekort schieten voor de ondersteuning en begeleiding van andere leerlingen. Een van die twee leerkrachten zei *“Ik denk misschien dat kinderen die zo, als ik het zo cru mag zeggen, gemiddeld scoren dat als die zo iets meer aandacht zouden krijgen dat die dan hoger zouden kunnen scoren. Nu krijgen die misschien minder aandacht en zullen ze eerder naar een niveau beneden het gemiddelde gaan”*.

Eén van deze drie leerkrachten benadrukt haar bezorgdheid als volgt: *“Er gaat heel veel aandacht naar leerlingen met een beperking en dat is ook wel goed. En als we die zorguren hebben, en we hebben extra begeleiding is dat wel heel doenbaar. Maar vanaf het moment dat dat wegvalt, denk ik dat uw andere leerlingen daar onder leiden”*.

De twee andere leerkrachten vinden dat een leerling met SOB eerder een positieve invloed heeft op de leerlingen zonder een beperking.

4.3.2.4.3 Competentie van de leerkracht

Vier van de vijf leerkrachten geven aan dat zij zich zorgen maken over hun bekwaamheid als leerkracht om leerlingen met SOB te onderwijzen. Drie van de vier leerkrachten zijn absoluut onzeker over hun bekwaamheid. *“Op dit moment niet competent genoeg, neen absoluut niet!”* klinkt het bij ze alle drie. Bijscholingen volgen en ondersteuning krijgen van een expert op dat vlak zou deze leerkrachten helpen om hun onzekerheden te overwinnen.

Volgens een andere leerkrachten hangt haar bekwaamheid af van beperking tot beperking. Ze geeft dit aan als volgt: *“het hangt af van probleem tot probleem. Bijvoorbeeld nu vind ik dat ik beter geworden ben om bijvoorbeeld iemand met een hoorprobleem te helpen in de klas omdat ik die infosessie ben gaan volgen. Maar komt er nu volgend jaar een kind met een totaal andere beperking, ja dan weet ik niet hoe dat ik dat ga aanpakken of wat ik ga doen”*.

Er is maar één leerkracht die vindt dat zij zich competent zou voelen als ze voldoende begeleiding zou krijgen.

4.3.2.4.4 Onvoldoende opgeleid

Uit de resultaten blijkt dat enkel twee leerkrachten van de vijf van mening zijn dat ze niet voldoende opgeleid zijn vanuit de lerarenopleiding voor inclusief onderwijs. Deze twee leerkrachten staan vrij lang in het onderwijs en zijn dus langer afgestudeerd dan de andere drie leerkrachten. Eén van deze leerkrachten zegt, *“In mijn tijd leerden wij wel dat je moest differentiëren. Dat is aangeboden maar echt het inclusief onderwijs, dat was toen niet zo veel sprake van”*.

De andere drie leerkrachten zijn van mening voldoende opgeleid te zijn. Deze drie leerkrachten geven aan dat ze stage hebben gelopen in het buitengewoon onderwijs. Op die manier hebben ze kennis en ervaring kunnen opdoen om leerlingen met SOB te begeleiden. Eén van deze drie leerkrachten zegt *“ik heb stage gedaan in een auti-klasje en ik vind dat ik daar wel veel opgedaan heb qua manier van werken. Ook om de werkwijzen van die leerkracht mee te krijgen, van hoe moet ik daar nu eigenlijk mee omgaan enz.”*

Opmerkelijk is dat vier van de vijf leerkrachten zich zorgen maken over hun competentie terwijl drie van de vijf leerkrachten aangeven dat ze voldoende zijn opgeleid.

4.3.2.4.5 Werkdruk

Vier van de vijf leerkrachten zijn van mening dat het M-decreet de werkdruk verhoogt. Vier van de vijf leerkrachten geven aan dat het veel tijd en energie kost om maatregelen op maat te voorzien. Eén van de leerkrachten zegt: *“Ik zou willen dat ik gewoon een secretaresse had die gewoon mijn verbeterwerk kon doen. Want naast het voorbereiden en naast het nadenken over al die dingen aanpassingen allemaal., ik heb gewoon te weinig uren op een dag”*

Eén van deze vier leerkrachten geeft aan dat de werkdruk effectief verhoogt maar dat zij dat niet het ergste vindt aan het M-decreet. Zij motiveert haar bevinding als volgt: *“Er is wel meer werkdruk omdat er ook apart huiswerk moet gemaakt worden en aparte werkblaadjes en aparte toetsen, maar dat is niet wat ik het ergste vind aan het M-decreet. Het ergste vind ik vooral het welbevinden, en dat ik het gevoel heb dat mijn andere leerlingen daaronder leiden”*

Enkel één leerkracht vindt niet dat haar werkdruk verhoogd is na de invoer van het M-decreet. Hierbij is het wel belangrijk om te vermelden dat deze leerkracht geen leerlingen met SOB heeft in de klas.

4.3.2.4.6 Besparingsmaatregel

Uit de antwoorden blijkt dat alle leerkrachten het M-decreet zien als een besparingsmaatregel. Dit komt omdat ze van mening zijn dat er niet voldoende middelen worden vrij gemaakt en weinig ondersteuning wordt voorzien.

“Ik vind dat M- decreet niet altijd in het belang van het kind, maar goed wie ben ik. Misschien is het wel een besparingsmaatregel. Aangezien er ook niet zoveel middelen voor vrijkomen” klinkt het bij één van de leerkrachten die absoluut geen voorstander is van het M-decreet.

4.3.2.5 De noden van de leerkrachten

Wat betreft de haalbaarheid van inclusief onderwijs en het M-decreet voor de school zijn de meningen van de leerkrachten gelijkaardig. Voor twee van de vijf respondenten is inclusief onderwijs niet nieuw. Zij geven aan dat er bij hun op school al jarenlang wordt gewerkt volgens inclusief onderwijs. *“Hier op school is dat altijd wel een beetje*

geweest dat we naar de kinderen hun noden keken en dat wij ons daaraan proberen aan te passen en zo goed mogelijk hun proberen te helpen” geeft één van deze respondenten aan. De andere drie respondenten zijn ook van mening dat de school voldoende inspanningen doet om tegemoet te komen aan de behoeften van alle leerlingen.

Uit de interviews blijkt dat de leerkrachten zich echter toch zorgen maken over de praktische uitrol van het M-decreet. Hieronder zet ik de noden van de leerkrachten, die uit de antwoorden naar boven kwamen, op een rij.

4.3.2.5.1 Ondersteuning

Nood aan ondersteuning is de meest voorkomende factor. Alle vijf leerkrachten zijn van mening dat de praktische uitrol van inclusief onderwijs gepaard moet gaan met meer ondersteuning. Eén van die respondenten zegt letterlijk *“inclusief onderwijs zou voor mij heel goed zijn mocht er in elke klas waar dat al die kinderen gemixt zitten, ook wel ondersteuning zijn”*.

Eén van de vijf leerkrachten geeft aan dat de school wel voldoende ondersteuning voorziet, *“We krijgen wel ondersteuning, dat moet ik wel zeggen. En als de school of de zorgcoördinator u niet kan helpen zijn die bereid om externe instanties in te roepen en informatie op te doen”*. Vier leerkrachten ervaren de ondersteuning die ze krijgen eerder te weinig. *“Wij krijgen wel ondersteuning hoor maar dat is minimaal, er is nood aan meer ondersteuning zeker en vast”* klinkt het bij één van deze leerkrachten.

4.3.2.5.2 Zorguren

Op basis van het aantal leerlingen dat een school heeft krijgt zij een aantal zorguren die de school kan gebruiken om zorginitiatieven uit te bouwen, de leerling met ondersteuningsbehoeften te begeleiden of om het onderwijspersoneel te ondersteunen. Vier van de vijf leerkrachten geven aan dat ze nood hebben aan meer zorguren. Een leerkracht zegt *“Als wij genoeg zorguren krijgen denk ik wel dat leerlingen met ADHD of autisme perfect kunnen functioneren in het gewoon onderwijs”*.

4.3.2.5.3 Kennis

Vier van de vijf leerkrachten geven aan dat ze onvoldoende kennis hebben over het M-decreet. Ze wensen daarom ook uitbreiding van kennis over de praktische uitrol van inclusief onderwijs, *“De praktijk die moeten wij weten, hoe moeten we dat doen in*

de klas, hoe gaan we dat aanpakken, de kennis daarrond mis ik nog een beetje” luidt het bij één van de leerkrachten.

Daarnaast geven drie leerkrachten aan dat ze nood hebben aan kennis en informatie over de beperkingen. Op deze manier wensen ze meer te kunnen inspelen op de noden van de leerling. *“Wij hebben niet voldoende kennis om die typische problematieken aan te pakken”* geeft een leerkracht aan.

Enkel één van de vijf leerkrachten geeft aan dat ze ook nood heeft aan kennis over het M-decreet zelf. *“Ik denk zolang ik geen kind heb bij mij in de klas, heb ik zoiets van oké dan is het zo. Maar het is toch wel belangrijk om daar kennis over te hebben want stel dat mijn collega iemand in de klas heeft, dan is het toch belangrijk dat we daar eens over kunnen praten of dat ik haar eens kan helpen”* merkt deze leerkracht op.

4.3.2.5.4 Ervaring

Eén leerkracht was sinds dit jaar tewerkgesteld in het onderwijs. Hierdoor kon ze niet echt spreken van ervaring.

De vier andere respondenten geven aan dat ze min of meer ervaring hebben met leerlingen met beperkte leerstoornissen zoals dyslexie, dyscalculie of een gedragsstoornis zoals ADHD. Eén van de respondenten geeft letterlijk aan *“ik vind het M-decreet maar heel normaal, ik vind het normaal dat wij daar ervaring in moeten opdoen om elk kind op maat hulp te bieden. En trouwens in het GO! is dat sowieso, want het GO! staat daar bekend voor dat wij proberen onderwijs op maat van elk kind te voorzien”*.

Een ander leerkracht zegt *“je weet veel uit uw ervaringen van de praktijk maar bij specifieke gevallen heb je soms toch wel steun van buitenstaanders nodig. Mensen die zich daar ooit al in verdiept hebben”*.

Nog een andere leerkracht verklaart het belang van ervaring als volgt: *“door ervaringen wordt je sterker en zelfzeker in het onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften”*.

4.3.2.5.5 Expertise

Uit de antwoorden van de leerkrachten blijkt ook dat vier leerkrachten nood hebben aan een expert op vlak van het onderwijzen van een leerling met SOB. De vier leerkrachten geven aan dat ze het belangrijk vinden dat iemand die ervaring heeft met leerlingen met SOB, hun stuurt en wegwijs maakt in deze voor hen nieuwe

zoektocht. Eén van deze leerkrachten beschrijft dit als volgt: *“als wij iemand zouden meekrijgen uit het BuO die ons op weg zou kunnen helpen en zeggen van kijk luister, “dat kind heeft dat probleem, het beste pak je dat zo en zo aan” of als er problemen zijn dat je een contactpersoon hebt waarop je kan terugvallen. Dat je die kunt bellen of eens kunt afspreken. Ik denk dat zou wel een grote hulp zijn. Want uiteindelijk hebben zij veel ervaring daarmee, en wij eigenlijk bijna geen. Ik veronderstel dat, aangezien zij daar iedere dag mee bezig zijn dat zij daar iets meer over weten als wij natuurlijk”*.

4.3.2.6 De positieve bedenkingen van de leerkrachten

4.3.2.6.1 Leren omgaan met diversiteit

Uit de resultaten blijkt dat drie leerkrachten aangeven dat ze het een meerwaarde vinden dat de klas bestaat uit heterogene groepen. Ze vinden het positief voor de leerlingen omdat ze op deze manier kennis maken met diversiteit. De leerlingen leren op jonge leeftijd dat iedereen anders is en dat vinden de leerkrachten fijn. Een van de leerkrachten zegt: *“ze leren dat alle leerlingen die hier zitten niet hetzelfde zijn. Dus dat zet hun beeld naar de wereld toe wel open. Ik vind dat heel goed, want als je naar buiten kijkt iedereen is anders en dat moeten ze leren en niet iedereen heeft dezelfde resultaten, sommigen hebben een bril, sommigen een hoorapparaat. En ze moeten daar mee leren omgaan en daar voor open staan”*.

Een andere leerkracht geeft haar bedenking hierrond als volgt aan: *“Positief vind ik persoonlijk dat de sterkere leerlingen, daar probeer ik soms gebruik van te maken door hun iets te laten uitleggen aan een leerling die het wat nodig heeft of die hulp nodig heeft, om die een beetje een buddy te geven, te laten helpen. En dat zorgt ervoor dat zij sterker in hun schoenen gaan staan. Dat ze zelfverzekerder gaan zijn en dat ze ook de leerstof nog beter in hun hoofd hebben omdat ze het hebben moeten verwoorden”*.

4.3.2.6.2 Samenwerking met andere partners

Alle vijf leerkrachten geven aan dat er in het belang van een kind met SOB wordt gewerkt met zowel interne als externe partners. De vijf leerkrachten geven aan dat ze deze samenwerking positief ervaren omdat ze dankzij deze samenwerking veel tips en adviezen kunnen meenemen naar de klaspraktijk. Een van de leerkrachten zegt *“die mensen werken heel vaak individueel met die kinderen. Die halen soms ook heel andere dingen uit die kinderen die jij in een klasgroep minder snel ondervindt. Als je dan met die mensen kunt praten ben je veel sneller geholpen want je hebt die zoektocht*

even kunnen onderbreken en je staat zoveel stappen verder in uw proces. Dat is absoluut een meerwaarde!”

4.3.3 Zorgcoördinatoren

4.3.3.1 Profiel van de zorgcoördinatoren

De vijf zorgcoördinatoren die ik heb bevestigd zijn allemaal vrouwen. Twee van de vijf zorgcoördinatoren situeren zich tussen de 34 en 40 jaar. De drie andere zorgcoördinatoren situeren zich tussen de 41 en 46 jaar. Alle vijf zorgcoördinatoren zijn van Belgische afkomst.

Wat betreft de anciënniteit van de zorgcoördinatoren is er één zorgcoördinator die nog maar drie jaren in het onderwijs staat. De andere vier zorgcoördinatoren zijn langer dan tien jaar in dienst, concreet zijn er twee zorgcoördinatoren die zeventien jaren in het onderwijs staan, één zorgcoördinator drieëntwintig jaar en één zorgcoördinator vierendertig jaar.

Twee van de vijf zorgcoördinatoren zijn afgestudeerd aan de lerarenopleiding. Eén van de vijf zorgcoördinatoren heeft maatschappelijk werk gestudeerd. Ten slotte zijn er twee zorgcoördinatoren die logopedie hebben gestudeerd.

4.3.3.2 Visie over inclusief onderwijs

Uit de antwoorden van de zorgcoördinatoren blijkt dat inclusief onderwijs niet nieuw is voor twee van de vijf zorgcoördinatoren. Zij geven aan dat ze al heel lang inclusief werken. *“Voor ons maakt dat nieuw decreet weinig uit. Het is zoals wij altijd al hebben gewerkt. Inclusief onderwijs is bij ons op school altijd al geweest”* klinkt het bij één van deze zorgcoördinatoren.

Alle zorgcoördinatoren vinden het idee achter inclusief onderwijs een meerwaarde. Toch geven twee van de vijf zorgcoördinatoren aan dat zij zich zorgen maken over de praktische uitrol van inclusief onderwijs omdat ze weinig middelen hebben. *“Heel mooi op papier maar heel moeilijk in de praktijk en zeker met de weinige middelen en de weinige zorguren die we hebben”* klinkt het bij één van deze zorgcoördinatoren.

Volgens een andere zorgcoördinator is een sterk team met een positieve ingesteldheid ten aanzien van inclusief onderwijs cruciaal om inclusief onderwijs te doen slagen. Haar motivatie is *“Inclusief onderwijs is een heel mooi iets als je een sterk team hebt waarvan misschien niet 100% maar toch 90% van uw leerkrachten achter het idee van inclusief onderwijs staan”*.

4.3.3.3 Visie over het M-decreet

Twee van de vijf zorgcoördinatoren geven aan dat het M-decreet niet onbekend is voor hun, aangezien ze het gewoon zijn om inclusief te werken. *“Je moet zorgen dat je alle kinderen vooruit kan helpen. Dat maakt dat je heel veel dingen zelf gaat uittesten en uitproberen en in het team ook al heel veel dingen met elkaar gaat bespreken. Wij zijn stilletjes aan opgegroeid. Wij hebben dat probleem altijd gehad. Het is niet dat dat plotseling nu een nieuw probleem is. Alleen denk ik dat wij daar al beter op voorbereid zijn dan dat dat in andere scholen is”* is de motivatie van een van deze zorgcoördinatoren.

Volgens twee andere zorgcoördinatoren is het M-decreet haalbaar mits voldoende middelen en ondersteuning.

Opmerkelijk is dat er één zorgcoördinator zeer negatief was ten aanzien van het M-decreet omdat ze het gevoel heeft dat de autonomie van de school wordt afgepakt. Ze geeft haar frustratie als volgt aan: *“Dat slaat gewoon nergens op. Die pushen daar te hard in. En daar is ook geen aanloop geweest. Alles is in een keer veranderd en doe het maar. Je moet roeien met de riemen die je hebt! Ze houden ook geen rekening meer met de draagkracht van de scholen. Ik vind ook dat een beetje de autonomie van de school wordt afgenomen. Vroeger kon je zeggen wat niet haalbaar was, dat valt buiten de draagkracht van de school. Nu mag je dat niet meer als reden opgeven en moet je ik weet niet hoeveel moeilijke verslagen maken en dan nog weet ik niet of ze het gaan aanvaarden. Echt belachelijk is dat”*.

4.3.3.4 De positieve ervaringen van de zorgcoördinatoren

Uit de resultaten komen de volgende positieve ervaringen van de zorgcoördinatoren naar boven:

4.3.3.4.1 Leren omgaan met diversiteit

Uit de resultaten blijkt dat drie van de vijf zorgcoördinatoren het als positief ervaren dat leerlingen op jonge leeftijd leren omgaan met diversiteit. *“Kinderen leren omgaan ook op sociaal-emotioneel vlak met diversiteit. Iedereen is anders, punt uit. Ze gaan leren dat niet al uw mogelijkheden of al uw capaciteiten of uw talenten moeten uitgedrukt worden in punten”* motiveert één van deze zorgcoördinatoren haar bevindingen.

Volgens één zorgcoördinator zijn inclusief onderwijs en het M-decreet positief voor de leerlingen zonder een beperking omdat zij leren rekening houden met zorgbehoevende leerlingen. *“Iedereen heeft sterktes en iedereen heeft beperkingen en zij gaan daar van kleins af aan mee opgegroeid worden. Je merkt dus ook dat zij kinderen ook niet uitsluiten. Ze leren zorg dragen én voor zichzelf maar zeker ook voor de anderen”* luidt het bij haar.

4.3.3.4.2 De competentie

Uit de antwoorden blijkt dat vier van de vijf zorgcoördinatoren zich competent voelen bij het ondersteunen van leerlingen met SOB en dat ze dat een meerwaarde vinden. Toch halen ze alle vier aan dat het zeker niet onbelangrijk vinden om hun competenties te vergroten. Eén van de vier zorgcoördinatoren zegt *“ik voel mij als zorgcoördinator voldoende competent om leerlingen met SOB te ondersteunen, maar bijleren kan altijd natuurlijk”*.

Echter één zorgcoördinator geeft aan onvoldoende competent te zijn. *“Ik mis de expertise binnen bepaalde problemen. Als dat gaat over de motoriek bijvoorbeeld, fijne motoriek of grove motoriek. Ik ben geen logopediste en ook geen kinesist. Dus dat maakt het weer moeilijk”* zegt ze tijdens het interview.

4.3.3.4.3 Ervaring

De vijf zorgcoördinatoren geven aan dat ze reeds ervaring hebben met het ondersteunen en begeleiden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voor de invoer van het M-decreet. Ze geven aan dat deze ervaring zeker een meerwaarde heeft omdat ze nu goede tips en adviezen kunnen meegeven aan de leerkrachten. *“Je kan de leerkrachten tips aanreiken. Je weet welk gedrag een kind met autisme vertoont en dan kan je de leerkracht ook juist op weg helpen. Je kan zeggen van die zullen dat en dat en dat vertonen dus daar kan je of moet je mee opletten. Daarom ben ik ook blij dat ik die ervaring heb. Hierdoor sta ik sterker in mijn schoenen.”* zegt één van de zorgcoördinatoren letterlijk.

Verder is er ook één zorgcoördinator die zegt *“De ervaring die ik heb opgedaan in heel mijn carrière brengt rust en geeft vertrouwen! En tuurlijk gaat het niet gemakkelijk zijn met het M-decreet en gaat het moeilijker lopen maar dit gaat lukken. Dus ja op dat vlak brengt de ervaring die ik heb wel een stuk vertrouwen”*.

4.3.3.4.4 Samenwerking met partners

Verder blijkt dat alle zorgcoördinatoren het positief ervaren dat ze zelf veel ondersteuning krijgen van het CLB. Ze geven aan dat ze de informatie en ondersteuning die ze krijgen een meerwaarde vinden.

Eén van de zorgcoördinatoren omschrijft de samenwerking met verschillende partners in het belang van een kind met SOB als volgt: *“Ik ervaar de samenwerking heel positief, effectief en efficiënt. Het is ook wel fijn omdat je die mensen op den duur beter kent want het is meestal hetzelfde circuit. Er is ook weer een vertrouwensband en we hebben daar ook een heel goede professionele relatie mee en heel positief opbouwend. Ik beschik vaak of constant eigenlijk over de nodige informatie. We lopen dus nooit achter om het zomaar te zeggen”.*

4.3.3.5 De bezorgdheden van de zorgcoördinatoren

4.3.3.5.1 Kennis

Wat betreft de resultaten over kennis is er enerzijds sprake van kennis over het M-decreet zelf. Anderzijds is er ook sprake over kennis over het ondersteunen van leerlingen met SOB. Uit de resultaten blijkt dat drie van de vijf zorgcoördinatoren hun kennis over het M-decreet vergaard hebben uit de media. Daaruit blijkt dat hun kennis over het M-decreet eerder onvoldoende is. Er is één zorgcoördinator die aangeeft dat ze één bijscholing rond het M-decreet heeft gevolgd.

Wat betreft de resultaten van kennis over het ondersteunen van leerlingen met SOB, blijkt dat er maar één zorgcoördinator is die kennis heeft over het ondersteunen van leerlingen met SOB. Ze zegt: *“Mijn kennis was al heel uitgebreid omdat ik mij in de loop van de jaren zelf heb moeten informeren want wij hebben in onze klassen altijd wel een leerling met onderwijsbehoeften gehad”*

4.3.3.5.2 Werkdruk

Uit de antwoorden van de zorgcoördinatoren blijkt dat drie van de vijf zorgcoördinatoren meer werkdruk ervaren sinds de invoer van het M-decreet. Hierbij gaat het vooral om de administratieve werkdruk. De zorgcoördinatoren geven aan dat het maken van zorgplannen en het bijhouden van de voorziene maatregelen per leerling in het leerlingvolgsysteem veel tijd en inspanningen vergt.

De twee andere zorgcoördinatoren geven aan dat ze niet meer werkdruk ervaren dan de andere jaren. Ik merk op dat deze twee zorgcoördinatoren eerder al aangaven dat

inclusief onderwijs voor hun niet nieuw was. Zij waren de manier van werken volgens inclusief onderwijs al gewoon.

4.3.3.5.3 Ondersteuning

Uit de antwoorden blijkt dat drie van de vijf zorgcoördinatoren van mening zijn dat leerkrachten meer ondersteuning moeten krijgen in de klassen waar veel zorgleerlingen aanwezig zijn. *“Ik denk wel dat de leerkrachten meer ondersteuning nodig hebben in de klas. Vooral als het een grote groep is met verschillende leerlingen die specifieke onderwijsbehoeften hebben. Ik kan mij voorstellen dat die leerkrachten zenuwachtig worden als ze én leerlingen moeten uitdagen omdat ze altijd snel klaar zijn, en leerlingen extra ondersteuning moet geven om hun mee te krijgen. Dat is zeker niet gemakkelijk. Ik denk als er dan nog iemand in de klas gaat staan dat het dan wel beter zal zijn omdat je ook minder lasten hebt als je met twee zijt natuurlijk”*

Een andere zorgcoördinator omschrijft haar bezorgdheid als volgt: *“die ondersteuning die wij krijgen dat is minimaal. Dat is hier rond de tafel zitten en ideeën uitwisselen maar uiteindelijk moeten wij het gaan doen. En het zou fijn zijn als we een paar uurtjes per week een logopediste hebben of een paar uurtjes per week kiné kregen zodat die kinderen effectief krijgen wat ze nodig hebben maar dat gaat allemaal niet. Dat is financieel onmogelijk!”*

4.3.3.5.4 Zorguren

Tenslotte blijkt uit de resultaten dat drie van de vijf zorgcoördinatoren het als onaangenaam ervaren dat er weinig zorguren zijn waarbij ze leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften kunnen ondersteunen.

“We hebben meer ondersteunende uren nodig. We hebben zoveel leerlingen die zorg nodig hebben maar we geraken niet rond met de uren die we hebben. Van bovenaf moet er iets gedaan worden zodat wij meer ondersteuning en middelen krijgen. Andersom moeten ze niet te veel verwachten” klinkt het bij één van deze drie zorgcoördinatoren.

4.4 Conclusies

Uit de resultaten van de diepte-interviews kan ik concluderen dat de ervaringen van de leerkrachten en de zorgcoördinatoren bij het toepassen van maatregelen i.f.v. inclusief onderwijs, uiteenlopend zijn. Ik stel vast dat de beeldvorming van de zorgcoördinatoren ten aanzien van inclusief onderwijs en het M-decreet, over het algemeen positiever is dan die van de leerkrachten.

Om een antwoord te geven op mijn onderzoeksvraag, “*Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten en zorgcoördinatoren van het lager onderwijs uit het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap in Genk bij het toepassen van maatregelen i.f.v. inclusief onderwijs?*” kan ik stellen dat leerkrachten bezorgdheden ervaren ten aanzien van het M-decreet. Deze bezorgdheden hebben vooral betrekking op het welbevinden van de leerling met SOB, de invloed van een leerling met SOB op het klasniveau, de bekwaamheid van de leerkracht, de extra werkdruk en weinig financiële middelen die worden vrij gemaakt om inclusief onderwijs te doen slagen.

Ik stel vast dat inclusief onderwijs niet voor iedereen nieuw is. Sommige leerkrachten zijn daar mee vertrouwd terwijl andere leerkrachten daar helemaal geen ervaring mee hebben. Het is daardoor begrijpelijk dat niet alle leerkrachten open staan voor het M-decreet. De hervormingen in de klaspraktijk waar het M-decreet voor zorgt worden dan ook door elke leerkracht anders ervaren.

Zoals eerder besproken verwacht het M-decreet dat leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften mits voldoende ondersteuning en redelijke aanpassingen, les kunnen volgen in het gemeenschappelijk curriculum. Juist op dit vlak blijkt dat de leerkrachten hun bezorgdheden hebben.

Leerkrachten geven aan dat zij zich vooral zorgen maken over het welbevinden van de leerling met SOB. Dit komt omdat de leerling met SOB, volgens hun, constant geconfronteerd wordt met zijn tekortkomingen. Ik kan de bezorgdheid van de leerkracht begrijpen omdat het welbevinden van een kind een zeer belangrijk aspect is om goed te kunnen functioneren. Indien een kind opmerkt dat hij voortdurend ondersteuning nodig heeft omdat hij de leerstof niet begrijpt of het idee heeft niet slim genoeg te zijn, kan inderdaad zijn welbevinden worden aangetast. Dit kan ook weer voor andere nefaste gevolgen zorgen, zoals een laag zelfbeeld, depressie, etc. Dit geeft duidelijk aan dat het welbevinden van een leerling met SOB een belangrijke aandachtspunt is en een terechte bezorgdheid is van de leerkrachten.

Daarnaast vinden de leerkrachten dat ze tekort doen aan de verwachtingen van andere leerlingen. Het feit dat ze voortdurend aandacht moeten schenken aan de leerlingen met SOB, zorgt ervoor dat ze op dat moment weinig tijd hebben voor de andere leerlingen. Ik kan het begrijpen dat een leerkracht zich niet goed voelt als ze niet kan voldoen aan de verwachtingen van alle leerlingen.

Leerkrachten vinden ook dat ze onvoldoende opgeleid zijn en dat ze niet voldoende capabel zijn om leerlingen met SOB te onderwijzen. Inclusief onderwijs is niet voor alle scholen vanzelfsprekend. Het is logisch dat indien de leerkracht een beperkte kennis heeft over een bepaald onderwerp, hij hier onzeker van wordt. Bij leerkrachten die aangeven onvoldoende voorbereid te zijn op het M-decreet en daar weinig kennis rond beheersen, kan ik mij inbeelden dat zij zich niet kunnen vinden in het nieuw decreet. Ook dit bevestigt mijn literatuurstudie aangezien kennis een belangrijke factor is om inclusief onderwijs te doen slagen.

Daarnaast kan ik concluderen dat leerkrachten de extra werkdruk aanzien als een negatief gevolg van het M-decreet. Het feit dat ze nu meer aandacht moeten besteden aan leerlingen met SOB en redelijke aanpassingen moeten voorzien vraagt veel inspanning en tijd. Aangezien de leerkrachten ook aangeven dat ze nood hebben aan meer ondersteuning kan ik mij voorstellen dat extra werkdruk ook een gevolg is van het tekort aan ondersteuning. Het feit dat leerkrachten met minimale ondersteuning én les moeten geven én voor de meest praktische zaken moeten zorgen zodat alle leerlingen optimaal kunnen functioneren, kan er voor zorgen dat zij het M-decreet als frustrerend ervaren.

Ik merk op dat de leerkrachten het M-decreet ervaren als een besparingsmaatregel. Indien men de kinderen, inclusief kinderen met SOB, gelijke kansen wil bieden en helpen zich te ontplooiën tot bekwame zelfstandige burgers, zijn er meer financiële middelen nodig. Met een ruim budget kunnen de leerkrachten immers het nodige materiaal en ondersteuning aanschaffen. Aangezien de leerkrachten aangeven dat er momenteel weinig financiële middelen worden vrij gemaakt terwijl voor inclusief onderwijs meer nodig is, kan ik het begrijpen dat ze het M-decreet als een besparingsmaatregel ervaren en niet als een vernieuwing.

Uiteraard uiten de leerkrachten niet enkel hun bezorgdheden ten aanzien van het M-decreet. Er zijn ook enkele positieve bedenkingen ten aanzien van het M-decreet. Leerkrachten vinden het een meerwaarde dat leerlingen op jonge leeftijd kennis maken met diversiteit. Leerlingen beseffen dat iedereen anders is en dat iedereen

krachten en beperkingen kan hebben. Ze leren zorg dragen voor elkaar. Dit is immers heel belangrijk voor de maatschappij. We zien overal mensen en elk mens is anders. Het is cruciaal om niet te oordelen op basis van het uiterlijk of op basis van de capaciteiten. Ik vind het zelf zeker een meerwaarde dat kinderen op jonge leeftijd leren rekening houden met verschillen. Want jong geleerd is oud gedaan!

Bovendien wordt ook de samenwerking met andere partners gewaardeerd door de leerkrachten. In het belang van een leerling met SOB wordt er samengewerkt met andere partners. De leerkrachten ervaren deze samenwerking positief aangezien ze geholpen kunnen worden door de tips en adviezen die ze meekrijgen door de experts. Verder krijgen ze ook de mogelijkheid om ervaringen uit te wisselen en raad te vragen aan mensen die meer weten over bepaalde problematieken. Ik vind deze samenwerking zeker belangrijk omdat de leerkracht zo ook beseft dat ze er niet alleen voor staat.

Wat betreft de ervaringen van de zorgcoördinatoren kan ik, zoals eerder vermeld, vaststellen dat zij meer positieve bedenkingen hebben ten aanzien van het M-decreet. Dit kan ik linken aan verschillende factoren.

Enerzijds aan het feit dat de zorgcoördinatoren geen ganse groep leerlingen hebben waar ze rekening mee moeten houden, maar individueel werken met leerlingen die ondersteuning nodig hebben. Ze moeten hun aandacht op dat moment toespitsen op één leerling terwijl een leerkracht rekening moet houden met een ganse klasgroep. Anderzijds geven de zorgcoördinatoren aan dat ze meer ervaring hebben in het omgaan met leerlingen met SOB en dat ze meer kennis hebben over leerlingen met SOB. Dit bevestigt immers mijn literatuurstudie waaruit blijkt dat kennis en ervaring belangrijke factoren zijn in het al dan niet positief staan tegenover inclusief onderwijs.

Uit mijn onderzoek blijkt dat de zorgcoördinatoren van mening zijn dat ze zich bekwaam genoeg voelen om leerlingen te ondersteunen en de zorg te coördineren. Dit hangt ook samen met het feit dat de meeste zorgcoördinatoren wel ervaring hebben met leerlingen met SOB voor de invoer van het M-decreet. Dit laatste was bij de leerkrachten minder het geval. Zij vonden het een nadeel dat ze weinig ervaring hadden. Het is logisch dat indien men ervaring heeft, men zich ook meer op zijn gemak gaat voelen. Bovendien zal men beter weten hoe ze moeten handelen en kunnen ze gericht inspelen op de behoeften van het kind.

Het leren omgaan met diversiteit en de samenwerking met partners zijn tevens positieve ervaringen van zowel de zorgcoördinatoren als bij de leerkrachten.

Daarnaast stel ik vast dat er ook bezorgdheden zijn van de zorgcoördinatoren ten aanzien van het M-decreet. Deze bezorgdheden zijn gelijkaardig met die van de leerkrachten. Uit de resultaten blijkt dat de zorgcoördinatoren nood hebben aan meer ondersteuning voor leerkrachten. Dit laat blijken dat ondersteuning een belangrijke behoefte is van zowel de leerkrachten als de zorgcoördinatoren. Dit bevestigt dat het absoluut nodig is dat er gewerkt wordt aan meer ondersteuning voor leerkrachten.

Verder blijkt ook dat beperkte kennis rond verschillende problematieken, de extra werkdruk en de beperkte zorguren de grootste bezorgdheden zijn van de zorgcoördinatoren evenals van de leerkrachten. Aangezien de leerkrachten ook aangaven dat ze nood hebben aan ondersteuning, meer zorguren, meer kennis, ervaring en expertise tracht ik om aan de hand van de volgende aanbevelingen een antwoord te formuleren hoe men kan voldoen aan de behoeften van de leerkrachten en zorgcoördinatoren.

4.5 Aanbevelingen

De leerkrachten en de zorgcoördinatoren zijn belangrijke figuren binnen het M-decreet. Zij dienen er voor te zorgen dat alle leerlingen op maat en met voldoende begeleiding en ondersteuning, de beste ontplooiingskansen krijgen in het reguliere onderwijs. Daarom vind ik het cruciaal dat de ervaringen van de leerkrachten en zorgcoördinatoren serieus genomen worden. De volgende aanbevelingen kunnen een basis zijn voor vernieuwingen rond het M-decreet:

4.5.1 Vlotte doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs

Eerst en vooral zou het doorverwijzen naar het buitengewoon onderwijs niet zo moeilijk mogen zijn. Indien een leerling met SOB in de beginfase van het zorgcontinuüm extreem toont dat hij echt niet mee kan in het reguliere onderwijs en zich niet meer goed voelt op school, heeft het weinig nut om de andere fasen van het zorgcontinuüm nog te doorlopen. Het welbevinden van een leerling staat centraal en moet het vertrekpunt zijn indien men slaagkansen wil bereiken. Een kind dat zich niet goed voelt op school omdat hij denkt dat hij niets kan en opmerkt dat hij constant moet ondersteund worden terwijl alle andere kinderen vlot doorwerken, zal zijn krachten ook niet kunnen ontwikkelen. Het heeft dan ook weinig zin om dat kind mee te sleuren naar de volgende fasen in het zorgcontinuüm. Het doorverwijzen naar het

BuO mag zeker niet de eerste optie zijn maar mag ook niet zo moeilijk zijn als dat het nu is. Indien de leerkracht overtuigd is dat het na verschillende maatregelen nog steeds niet lukt zou het doorverwijzen naar het BuO vlotter moeten verlopen.

4.5.2 Meer informatie voorzien

Ten tweede is het aanbevolen dat er meer bijscholingen en pedagogische studiedagen worden georganiseerd rond inclusief onderwijs en het M-decreet. Het is in het belang van de leerkrachten en zorgcoördinatoren dat deze studiedagen betrekking hebben op informatie omtrent de praktische uitrol van inclusief onderwijs. Ik stel vast dat leerkrachten vooral niet goed weten hoe ze de klaspraktijk moeten aanpakken of m.a.w. hoe ze op de beste manier kunnen lesgeven. Het zou voor deze leerkrachten een meerwaarde zijn indien ze hier meer over geïnformeerd worden tijdens deze bijscholingen of studiedagen.

Daarnaast is het ook aanbevolen dat de leerkrachten en zorgcoördinatoren tijdens studiedagen of navormingen meer kennis verschaffen over de soorten beperkingen. Ik ben mij ervan bewust dat de kennis over de problematiek van het kind de leerkracht en de zorgcoördinator toelaat beter te kunnen inspelen op de behoeftes van het kind. Indien de leerkracht weet wat de beperking inhoudt en wat de aandachtspunten zijn kan hij ook de meest efficiënte en effectieve maatregelen voorzien. Andersom moet de leerkracht eerst van alles uitproberen om te ontdekken wat helpt voor het kind. De kennis rond het problematiek zal de zoektocht helpen verkleinen.

Extra bijscholingen, navormingen, pedagogische studiedagen, vormingen etc. zijn dus zeker aanbevolen indien men de leerkrachten kansen wil aanreiken zodat zij zich kunnen ontplooien en hun kennis kunnen uitbreiden waardoor ze beter kunnen inspelen op het kind!

4.5.3 Uitbreiding curriculum in de lerarenopleiding

Een volgende aanbeveling is het curriculum in de lerarenopleiding uitbreiden. Hiermee bedoel ik dat het nodig is om het curriculum in de lerarenopleiding meer af te stemmen op de verwachtingen van het onderwijssysteem in Vlaanderen. De leerkrachten geven aan dat ze onvoldoende opgeleid zijn op vlak van inclusief onderwijs. Het is cruciaal dat er in de lerarenopleiding meer aandacht wordt geschonken in het curriculum aan inclusief onderwijs, zodat leerkrachten bekwaam

worden in het onderwijzen van leerlingen met SOB. Hierbij denk ik aan meer didactische vaardigheden aanleren om les te geven in het inclusief onderwijs.

Het aanleren van technieken en methodieken om bepaalde problemen aan te pakken kan de leerkrachten helpen om onderwijsbehoeften beter aan te pakken in de praktijk.

Het zou een meerwaarde zijn om in alle lerarenopleidingen een verplichte stage te voorzien in het buitengewoon onderwijs. Ik weet dat lesgeven in het buitengewoon onderwijs een keuzepakket is op sommige hogescholen maar aangezien het M-decreet alle basisscholen verplicht om inclusief les te geven kan het beter verplicht worden. Op deze manier kunnen de toekomstige leerkrachten hun theoretische kennis aftoetsen in de praktijk en kunnen ze ervaring opdoen met leerlingen die SOB hebben.

Dit wil niet zeggen dat een stage op een gewone school onbelangrijk is. Door de uitrol van het M-decreet zullen er in de toekomst ook meer leerlingen met SOB onderwijs volgen in de 'gewone' school. Dit zal er voor zorgen dat toekomstige leerkrachten tijdens hun stages in het reguliere onderwijs de kans krijgen om ervaring op te doen met het onderwijzen van leerlingen met SOB.

4.5.4 Uitbreiding waarborgregeling

Aangezien de leerkrachten en zorgcoördinatoren aangeven nood te hebben aan meer ondersteuning is het zeker aanbevolen om de waarborgregeling uit te breiden. Leerkrachten hebben nood aan mensen die expertise hebben en die meer weten over bepaalde problematieken en onderwijsbehoeften. Personeel van het BuO dat dankzij het M-decreet vrijkomt kan dus zeker een meerwaarde zijn voor leerkrachten die ondersteuning nodig hebben in het reguliere onderwijs. Het moet dan ook mogelijk zijn dat het personeel van het BuO effectief ondersteuning biedt aan de leerkrachten.

In mijn onderzoek heb ik gemerkt dat geen enkele leerkracht ondersteuning krijgt in de klas binnen de waarborgregeling. Ik stel mij dan de vraag in welke mate de waarborgregeling wordt gerealiseerd. Ik ben ervan overtuigd dat indien de leerkrachten meer ondersteuning krijgen dat hun werkdruk ook zal verminderen.

Het is ook aanbevolen om de leerkrachten die hun collega's in het reguliere onderwijs zullen ondersteunen, een opleiding te geven. Het vergt immers andere vaardigheden om collega's te ondersteunen in het lesgeven aan kinderen met SOB dan zelf les te geven aan leerlingen met SOB.

4.5.5 Zorgforum

Het zou een meerwaarde zijn als er een zorgforum wordt ontwikkeld waarbij de leerkrachten en zorgcoördinatoren al hun vragen kunnen stellen over het M-decreet en de praktische uitrol van het decreet die door experts worden beantwoord. Het is niet altijd duidelijk bij wie men kan aankloppen om een antwoord te krijgen op een vraag. Indien een zorgforum kan worden ontwikkeld weten de leerkrachten dat ze daar al hun vragen kunnen stellen. Bovendien kunnen ze ook leren uit andere vragen waar ze misschien zelf niet aan gedacht hebben. Daarnaast kunnen ze ook op afstand ervaringen uitwisselen en hun hart luchten indien ze daar nood aan hebben.

Ik ben ervan overtuigd dat de eerste paar jaren na de invoer van het M-decreet, zo'n zorgforum veel leerkrachten en zorgcoördinatoren maar zeker ook de ouders kan helpen. Op die manier is men sneller geholpen in zijn zoektocht.

4.5.6 Meer zorguren

Het is ook belangrijk dat er meer zorguren worden uitgereikt aan scholen zodat leerkrachten en zorgcoördinatoren meer tijd krijgen om ondersteuning te bieden aan zorgleerlingen. Zowel de zorgcoördinatoren als de leerkrachten vinden het aantal zorguren miniem en vragen dat er meer uren vrijkomen. Momenteel krijgen de leerkrachten die ik heb bevestigd gemiddeld één zorguur per week. Voor klassen waarin er maar één of twee zorgleerlingen zijn lijkt dat vrij haalbaar. Maar voor leerkrachten die zeven of meer zorgleerlingen hebben in de klas is het logisch dat zij niet toekomen met dat één zorguurtje in de week.

Meer zorguren zijn dus inderdaad cruciaal wil men succes van het M-decreet ervaren. Het zal ervoor zorgen dat er meer begeleiding en ondersteuning kan geboden worden aan de leerlingen die daar nood aan hebben.

4.5.7 Kleinere klasgroepen

Mijn volgende aanbeveling is rekening houden met het samenstellen van de klasgroepen. Een kleine klasgroep maakt het gemakkelijker voor de leerkracht om zijn aandacht te verdelen over alle kinderen in de klas waardoor iedereen optimaal kan deelnemen aan het klasgebeuren. Zeker voor een klas waar veel zorgleerlingen zitten is een kleine klasgroep aangewezen.

Leerkrachten geven aan dat zij zich zorgen maken over de leerlingen die ze niet voldoende kunnen begeleiden omdat ze te veel aandacht moeten schenken aan de

zorgleerlingen. Ik kan mij voorstellen dat het veel aangenamer is om in een kleine klas les te geven en in te spelen op de behoeften van het kind dan in een grote klas.

4.5.8 Meer financiële middelen voorzien

Verder is het ook een aanbeveling om meer financiële middelen vrij te maken indien men wil dat inclusief onderwijs slaagt. Onderwijs op maat vraagt dat er ook voor sommige kinderen hulpmiddelen moeten worden aangeschaft omdat ze anders niet mee kunnen. Uit de interviews met leerkrachten en zorgcoördinatoren blijkt dat het niet altijd gaat over het meest goedkoopste materiaal. Indien scholen geen budget krijgen om dergelijk materiaal en ondersteuning aan te schaffen, kan ik mij voorstellen dat het succes van inclusief onderwijs niet kan bereikt worden.

4.5.9 Algemeen beleidsplan voor redelijke aanpassingen

Uit mijn onderzoek stel ik vast dat het niet voor alle leerkrachten en zorgcoördinatoren duidelijk is wat redelijke aanpassingen zijn. Ook is het niet voor iedereen duidelijk hoe ver ze mogen gaan in het voorzien van maatregelen. Hieruit constateer ik dat elke leerkracht of zorgcoördinator het begrip redelijke aanpassingen anders interpreteert.

Voor een leerkracht die jong en flexibel is zullen er veel meer redelijke aanpassingen mogelijk zijn dan bij een oudere leerkracht die minder flexibel is. Ter illustratie: een leerling die een zware vorm van visuele beperking heeft kan bij de ene leerkracht perfect functioneren als het zijn toetsen en oefeningen op de computer mag maken. Aangezien de klasleerkracht nog vrij jong is en voldoende ICT-vaardigheden heeft is dat voor haar perfect haalbaar. Wanneer dat kind zijn jaar slaagt en in een klas terecht komt van een leerkracht die ouder is en geen computerkennis heeft is het voor dat kind niet meer mogelijk om zijn toetsen en oefeningen op de computer te maken. Want voor die leerkracht is dat geen redelijke aanpassing die haalbaar is. We merken op dat redelijke aanpassingen bij elke leerkracht duidelijk kan verschillen.

Mijn laatste aanbeveling is daarom dat er op elke school een algemene beleidsplan wordt uitgewerkt waarin staat wat haalbaar is en wat niet. Hoe ver de leerkracht mag gaan, welke maatregelen hij/zij kan nemen e.d. Op die manier kan worden vermeden dat redelijke aanpassingen in elke klas of voor elk leerjaar anders zijn. Daarnaast zullen de leerkrachten niet meer te veel hooi op hun vork nemen omdat ze duidelijk weten wat ze mogen of moeten doen en wat niet. Uiteraard zal dat ook helpen om de werkdruk te verminderen.

4.5.10 Glossarium van het M-decreet

Tenslotte heb ik tijdens mijn interviews vernomen dat niet elke leerkracht of zorgcoördinator hetzelfde verstaat onder de verschillende begrippen die gehanteerd worden binnen het M-decreet. Dit zou een signaal kunnen zijn aan het beleid. Het zou een aanbeveling kunnen zijn om een glossarium of met andere woorden, een verklarende woordenlijst uit te werken waarin duidelijk de betekenis van elk begrip omschreven wordt. Op deze manier kan men er voor zorgen dat iedereen dezelfde begripsinvulling heeft.

Besluit

Het doel van dit onderzoek was om de ervaringen van leerkrachten en zorgcoördinatoren van het lager GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap in Genk in kaart te brengen.

Het onderzoek maakt duidelijk dat er een aantal voorwaarden zijn waaraan voldaan moet worden wil men het M-decreet, succesvol implementeren.

Ik kan besluiten dat wanneer de noden en bezorgdheden van de leerkrachten worden weggewerkt, dat de ervaringen veel positiever zullen zijn. Om dit te verwezenlijken zal er meer geïnvesteerd moeten worden in het voorzien van ondersteuning, extra zorguren per school en vormingen en bijscholingen waarin het onderwijspersoneel de nodige kennis en competenties kan ontwikkelen. Verder zal er moeten geïnvesteerd worden in de lerarenopleiding door meer aandacht te schenken in het curriculum aan inclusief onderwijs.

Kortom, indien er meer middelen worden vrij gemaakt ben ik ervan overtuigd dat de ervaringen positiever zullen zijn bij het onderwijspersoneel wat ervoor zal zorgen dat inclusief onderwijs, concreet het M-decreet een succes wordt. Dit allemaal zal helpen om de inclusie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te bevorderen en het welbevinden van alle kinderen vergroten.

5 Kritische reflectie

5.1 Procesevaluatie

Schrijven over het M-decreet leek mij boeiend omdat het een nieuw topic is. Hoewel ik het zeer moeilijk vond om mijn onderzoeksvraag af te bakenen heb ik uiteindelijk besloten om mij vooral te focussen op de ervaringen van leerkrachten en zorgcoördinatoren ten aanzien van het nieuwe decreet. Leerkrachten en zorgcoördinatoren zijn immers belangrijke figuren in het onderwijs. Daarom vind ik het een meerwaarde om hun ervaringen in het daglicht te brengen.

In grote lijnen ben ik zeer tevreden over het verloop van mijn onderzoeksproces. Voor de aanvang van mijn stage heb ik mij geïnformeerd over het M-decreet in het algemeen. Mijn specifieke onderzoeksvraag was op dat moment nog niet bekend wat ik eigenlijk jammer vond. Het zou handiger geweest zijn mocht mijn literatuurstudie af zijn voor de aanvang van mijn stageperiode. Ondanks het feit dat ik iets later ben begonnen met het schrijven van mijn literatuurstudie heb ik toch alles goed op tijd afgekregen.

Aangezien het M-decreet een vrij nieuw en zeer actueel thema is waar zo goed als geen of nog weinig onderzoek rond verricht is, maakt dat er weinig literatuur over te vinden is. Dit schrok mij wat af. Ik maakte mij zorgen over betrouwbare bronnen die ik kon gebruiken bij het uitschrijven van mijn literatuurstudie. Door mij meer te verdiepen in de inhoud van het M-decreet merkte ik dat het decreet eigenlijk werd ingevoerd om het onderwijssysteem in ons land inclusiever te maken. Daarom heb ik mij in mijn literatuurstudie gebaseerd op de ervaringen van leerkrachten met inclusief onderwijs. Uiteindelijk heb ik toch interessante boeken en literatuur kunnen vinden, waar ik veel uit heb geleerd.

Wat betreft het praktijkgedeelte van mijn onderzoek kan ik niet zeggen dat alles heel vlot is verlopen. Nadat mijn onderzoeksvraag afgebakend was wist ik meteen dat ik een kwalitatief onderzoek zou uitvoeren en dat ik diepte-interviews als methode zou gebruiken. Waar ik vooral moeite bij ondervond was het verwerven van respondenten. Dit verliep niet zo vlot.

De eerste vorm van mijn onderzoeksvraag was eigenlijk afgebakend tot de ervaringen van de leerkrachten van het lager onderwijs uit de GO! basisscholen in Genk. Desondanks kreeg ik van sommige directies enkel de mogelijkheid om de zorgcoördinator te bevragen. Dit zorgde er natuurlijk voor dat mijn onderzoeksvraag

niet meer klopte. Hierdoor heb ik mijn onderzoeksvraag moeten wijzigen tijdens mijn onderzoeksproces wat ik als frustrerend heb ervaren.

Ook het feit dat ik niet van alle directies de kans kreeg om leerkrachten of zorgcoördinatoren te bevrage vond ik zeer jammer. Dankzij de connecties van enkele collega's heb ik uiteindelijk toch vier scholen kunnen bereiken die hebben meegewerkt aan mijn onderzoek.

Het opstellen van een vragenprotocol voor mijn diepte-interviews verliep heel vlot aangezien ik mij gebaseerd heb op mijn literatuurstudie. Om te achterhalen of mijn vragen goed en ruim waren geformuleerd heb ik deze ook laten nalezen door mijn eindwerkbegeleiders. Ook zij waren tevreden over de vragen. Het afnemen van de interviews verliep eveneens zeer vlot. Alle respondenten waren heel vriendelijk en werkten goed mee.

5.2 Kritische bedenkingen

De resultaten van mijn onderzoek zijn niet representatief en kunnen dus niet gegeneraliseerd worden naar de ganse populatie van leerkrachten en zorgcoördinatoren van het lager GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Daarvoor is mijn steekproef immers te klein.

Omdat ik de steekproef niet random heb genomen en eerder gebruik gemaakt heb van mijn netwerk is het best mogelijk dat er sprake is van sociaal wenselijke antwoorden van de respondenten. Ook door het feit dat enkele respondenten niet vrijwillig hebben deelgenomen aan het onderzoek maar deze taak opgelegd kregen door de directie kan ik mij voorstellen dat ik sociaal wenselijke antwoorden kreeg van de respondenten.

Aangezien ik laattijdig heb vernomen dat ik ook zorgcoördinatoren mocht bevrage kon ik mijn vragen, die ik had gebaseerd op de ervaringen van leerkrachten, niet meer aanpassen aan de zorgcoördinatoren. Hierdoor heb ik niet alle vragen kunnen stellen aan de zorgcoördinatoren, die ik wel gesteld heb aan de leerkrachten.

Verder vond ik het ook een nadeel dat ik soms te ruime begrippen heb gehanteerd tijdens mijn diepte-interviews. Ik heb vernomen dat elke respondent een eigen begripsinvulling en interpretatie had. Zo bleek bijvoorbeeld dat het begrip 'beperking' door een respondent werd geïnterpreteerd als een 'handicap' terwijl een andere

respondent dit eerder zag als een ‘tekortkoming’. Hierdoor kan ik besluiten dat de verkregen informatie niet altijd krachtig is.

5.3 Productevaluatie

Om eerlijk te zijn kan ik omschrijven dat ik niet verwonderd ben van de resultaten die mijn onderzoek heeft opgeleverd. Tijdens mijn stages op het Lucernacollege en het CLB, was het voor mij al duidelijk geworden dat leerkrachten zich zorgen maakten over het M-decreet. Bovendien kan ik mij ook vinden in de behoeften en noden die de respondenten aangeven.

Het feit dat er vooral nood is aan ondersteuning, zorguren, kennis, ervaring en expertise vind ik best logisch. De leerkrachten zijn immers de belangrijkste actoren binnen het M-decreet. Zij worden dagelijks geconfronteerd met aspecten die voor sommigen vrij nieuw zijn. Ze weten niet goed hoe ze daarop moeten inspelen en dat brengt de ontplooiingskansen van het kind in gedrang. Om het kind zo goed mogelijk te kunnen onderwijzen en als onderwijzer te kunnen voldoen aan de verwachtingen is het belangrijk dat de leerkracht wordt ondersteund. Zeker in de beginjaren van het M-decreet.

Leerkrachten die alvorens het M-decreet in werking trad, reeds ervaring hadden met specifieke zorgleerlingen zullen na de invoer van het M-decreet minder moeilijkheden ervaren. Maar voor sommige leerkrachten is dat een onbekend iets en dan vind ik het ook normaal dat er meer kennis en ervaring wordt verwacht.

Om een goed eindresultaat tot stand te kunnen brengen moest ik voor ik begon aan mijn onderzoek eerst een zeer duidelijk beeld scheppen ten aanzien van inclusief onderwijs en het M-decreet. Om gerichte vragen te kunnen stellen moest ik ook eerst achterhalen wat het nieuw decreet inhoudt en wat er allemaal verandert. Ook voor de leerkrachten is dat dus vanzelfsprekend dat zij hier meer kennis over vergaren. Ik heb gemerkt dat bij de meeste respondenten de kennis rond het M-decreet ontbrak.

Door het feit dat inclusief voor sommige respondenten een vrij nieuw topic is kan ik mij ook voorstellen dat dat ze meer expertise wensen. Enkel als ze goed weten wat iets inhoudt kan men efficiënte en effectieve maatregelen nemen. Het zou daarom zeker een meerwaarde zijn mochten mensen die deskundig zijn op dat gebied de leerkrachten wegwijs maken in hun nieuwe zoektocht. Tijdens mijn onderzoek heb ik ook altijd informatie gevraagd aan collega’s die meer weten van het M-decreet. Ik heb opgemerkt dat het M-decreet op het CLB ook niet voor iedereen een duidelijk iets is.

Ik kan mij voorstellen dat je als onderwijzer het beste wil voor het kind en dat je dan ook de meest betrouwbare informatie wilt hebben aangaande problemen en beperkingen. Deskundigen zijn daarom de meest betrouwbare mensen door hun kennis en ervaring.

Wat ik opmerkelijk vind is dat bijna alle respondenten aangeven dat ze niet toekomen met de voorziene zorguren. Ik kan mij voorstellen dat een leerkracht met zeven zorgleerlingen die allemaal diverse problematieken hebben, niet toekomt met één zorguurtje per week. Ik stel mij de vraag in welke mate hier rekening mee werd gehouden bij de invoer van het M-decreet. Het zou vanzelfsprekend moeten zijn dat indien er meer zorgleerlingen zijn, er ook meer zorguren wordt voorzien. Het is belangrijk dat het Ministerie van Onderwijs maatregelen treft om deze noden en verwachtingen van het onderwijspersoneel weg te werken. Zeker als bijna alle leerkrachten zich over hetzelfde zorgen maken vind ik dat er rekening mee gehouden moet worden.

Ook de resultaten van de zorgcoördinatoren waren niet verassend. In grote lijnen kwamen deze overeen met die van de leerkrachten. Hieruit kan ik concluderen dat er dus inderdaad nog verschillende veranderingen nodig zijn indien men inclusief onderwijs succesvol wil toepassen.

5.4 Zelfreflectie

Gedurende mijn onderzoeksproces was ik zeer kritisch over mijzelf. Qua persoon ben ik iemand die de lat hoog legt voor mijzelf. Hierdoor heb ik tijdens mijn onderzoeksproces moeilijkheden ervaren.

Bij belemmeringen in mijn onderzoeksproces geraakte ik in paniek. Bijvoorbeeld toen ik geen reactie kreeg van de directies geraakte ik in paniek. Ik kreeg meteen het gevoel dat ik mijn eindwerk niet ging afkrijgen. Ik verloor mijn motivatie en enthousiasme. Ik heb ondervonden dat paniek alles erger maakt. Ik geraak niet vooruit en verlies mijn doorzettingsvermogen. Maar door de goede begeleiding, ondersteuning en motivatie van mijn eindwerkbegeleidster, Ann Biliris, kon ik mij toch altijd herpakken en doorzetten. Hiervoor ben ik haar heel dankbaar.

Wat betreft mijn eigen functioneren gedurende mijn Bachelorproef kan ik vaststellen dat ik slimmer ben geworden over het M-decreet. Er zijn toch enkele zaken die ik bij een volgend onderzoek anders zal aanpakken.

Eerst en vooral zal ik alles op voorhand duidelijk plannen. Dit had ik tijdens dit onderzoek ook gedaan maar ik heb niet altijd rekening gehouden met belemmeringen. Hierdoor geraakte ik in paniek als mijn planning uitliep of als ik iets niet gedaan kreeg in de voorziene tijd. In het vervolg zal ik daarom een planning opmaken met aandacht voor eventuele belemmeringen. Hierdoor kan ik vermijden dat ik in paniek sla als iets niet lukt of als iets uitloopt.

Ik heb gemerkt dat sommige directies eerder de neiging hadden om mijn verzoek tot medewerking aan het onderzoek te weigeren, zonder het te vragen aan het onderwijspersoneel. Daarom had ik beter de leerkrachten zelf gecontacteerd en duidelijk uitgelegd wat de bedoeling was van het onderzoek. Het is mij opgevallen dat de meeste respondenten schrokken toen ze hoorden dat het interview zou gaan over inclusief onderwijs en het M-decreet. Daarom zou ik indien ik dit onderzoek opnieuw zou doen, rechtstreeks de leerkrachten mailen met een duidelijke omschrijving van de bedoeling van het onderzoek.

Daarnaast zou ik ook eerst aan de respondent zelf vragen welke interpretatie zij heeft van een bepaald begrip. In mijn geval gaat het over het begrip beperkingen. Ik heb gemerkt dat dit begrip bij elke respondent een andere invulling heeft. Een volgende keer zou ik dit probleem proberen te vermijden door de respondent een duidelijk begripsinvulling te geven zodat ik zeker ben dat we gedurende het interview over het zelfde bezig zijn.

Ondank deze beperkingen ben ik van mening dat ik mijn onderzoeksvraag heb kunnen beantwoorden. Ik ben tevreden met het eindproduct. Bovendien ben ik van mening dat dit onderzoek een meerwaarde kan zijn voor het optimaliseren van een succesvolle implementatie van het M-decreet. Aangezien mijn onderzoek niet representatief is en er mogelijk sprake is van sociaal wenselijke antwoorden, is verder onderzoek aangewezen. Ook door het feit dat dit het eerste jaar is van de invoer van het M-decreet is het normaal dat de meningen eerder negatief zijn. Om een beter beeld te scheppen over de ervaringen ben ik van mening dat verder onderzoek zeker aangewezen is.

Bibliografie

- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek!* Groningen/ Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Cambré, B. (2016, maart 17). Inclusie is meerwaarde voor de samenleving. (Anoniem, Interviewer)
- Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding. (2013, juni). Met een handicap naar de school van je keuze. Redelijke aanpassingen in het onderwijs. Brussel: Jozef De Witte.
- De schauwer, E., Vandekinderen, C., & Van de Putte, I. (2011). *Vorbij de vraagtekens?! Perspectief van leraren op inclusief onderwijs*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- European association of Service Providers for Persons with Disabilities. (2011). *EASPD-barometer voor inclusief onderwijs in uitgezochte Europese landen*. Brussel.
- Europese Commissie. (2012, juli 10). *Rapport over onderwijs: kinderen met speciale behoeften en gehandicapte volwassenen trekken nog steeds aan het kortste eind*. Opgeroepen op maart 25, 2016, van European Commission: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_nl.htm
- Gelijke Rechten voor Iedere Persoon met een handicap. (2015). *Zijn we in vlaanderen nu goed op weg naar inclusief onderwijs?* GRIP vzw, Brussel. Opgeroepen op maart 23, 2016
- GO! Centrum voor leerlingenbegeleiding. (2015 - 2016). Mission Statement. *Onthaalbrochure*. Genk: GO! Centrum voor leerlingenbegeleiding Genk-Maasland.
- GO! Centrum voor leerlingenbegeleiding. (2015, oktober 6). Opdracht. *Onthaalbrochure*. Genk: GO! Centrum voor leerlingenbegeleiding Genk-Maasland.
- GO! Centrum voor Leerlingenbegeleiding. (2015, 10 06). Opdracht. *Onthaalbrochure*. Genk: GO! Centrum voor Leerlingenbegeleiding Genk-Maasland.
- GO! Centrum voor Leerlingenbegeleiding. (2015, 05 18). Visie. *Visie op leerlingenbegeleiding*. Genk: GO! centrum voor leerlingenbegeleiding Genk-Maasland.
- GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. (2015, 10 02). *M-decreet Survival Guide*. Brussel, België: Huis van het GO!
- GO! Ouders. (sd). *Het M-decreet: wat is het en wat zal er veranderen?* Opgehaald van GO! Ouders: <http://www.go-ouders.be/nieuws/het-m-decreet-wat-het-en-wat-zal-er-veranderen>

- Goethals, M. (2015, november 17). Inclusief onderwijs valt of staat met leerkracht. *De Standaard*. Opgehaald van De standaard: http://www.standaard.be/cnt/dmf20151116_01974219
- Grip vzw. (sd). *Wat is inclusie?* Opgehaald van GRIP: <http://www.gripvzw.be/visies-op-handicap/denken-over-handicap/64-wat-is-inclusie.html>
- Heesink, E., de Koning, C., & Visser, M. (2015, juni 26). Een kwalitatief onderzoek naar de opvattingen van docenten over Passend Onderwijs met betrekking tot Randvoorwaarden, Competenties en Attitudes. *Bachelorthesis Passend Onderwijs*. Utrecht, Nederland.
- Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2013, december 3). *Geïntegreerd onderwijs (GON)*. Opgehaald van WeTwijs: <http://www.ond.vlaanderen.be/wetwijs/thema.aspx?id=228&fid=2>
- Het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming. (2016, februari 01). *Inschrijvingsrecht en aanmeldingsprocedures in het basisonderwijs*. Opgehaald van Vlaanderen is onderwijs en vorming: <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14368>
- Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (sd). *Buitengewoon basisonderwijs*. Opgehaald van Vlaanderen is onderwijs en vorming: <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/default.aspx/bao/buo>
- Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (sd). *Geïntegreerd Onderwijs*. Opgehaald van Vlaanderen is onderwijs en vorming: <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/gon>
- Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (sd). *Nieuw M-decreet voor meer inclusie in het onderwijs*. Opgehaald van Specifieke onderwijsbehoeften: <http://www.ond.vlaanderen.be/specifieke-onderwijsbehoeften/beleid/M-decreet/>
- Het Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2004, januari 16). *Ruimte voor inclusief onderwijs: hefboomen vanuit het samenspel onderwijs en welzijn*. Opgehaald van Leerzorg: <http://www.ond.vlaanderen.be/specifieke-onderwijsbehoeften/leerzorg/documenten/archief/memorandum.htm>
- Inclusie Vlaanderen vzw. (2016). *Inclusie vlaanderen en haar visie*. Opgehaald van Inclusie Vlaanderen: <http://www.inclusievlaanderen.be/over-inclusie/wat-is-inclusie-vlaanderen/>
- Kerpel, A. (2016). *Handelingsgericht werken*. Opgehaald van Wij-leren.nl: <http://wij-leren.nl/handelingsgericht-werken.php>

- Klasse. (2015, mei 9). *M-decreet uitgelegd in een brochure*. Opgeroepen op maart 23, 2016, van Klasse: <https://www.klasse.be/6788/m-decreet-uitgelegd-in-brochure/>
- M-decreet. (2015). *Wat is het M-decreet?* Opgeroepen op maart 25, 2016, van M-decreet: <http://www.m-decreet.be/>
- Meirsschaut, M., Monsecour, F., & Wilssens, M. (2015). Universeel ontwerp in de klas en op school. *op-stap naar redelijke aanpassingen*. arteveldehogeschool.
- Mortier, K., De schauwer, E., Van de Putte, I., & Van Hove, G. (2010). *Inclusief onderwijs in de praktijk*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Mortier, K., Van Hove, G., De Schauwer, E., Van de Putte, I., & Loots, G. (2008). Het is gewoon een kind. *Onderzoek over inclusief onderwijs: ervaringen van leerkrachten*.
- Nelissen, A. (2015, maart 15). *Het M-decreet: de impasse*. Opgehaald van Achter de Camera: <https://annelissen.wordpress.com/2015/03/15/het-m-decreet-de-impasse/>
- Ottoy, I. (2015, mei 23). *Gelijke kansen en het M-decreet*. Opgehaald van Christelijke Onderwijzersverbond: <https://cov.acv-online.be/Images/Basis-6-M-decreet-baart-veel-zorgen-tcm194-372426.pdf>
- Partij van de Arbeid. (2016, januari 24). *M-decreet is geen vernieuwing, maar een besparingsregel*. Opgehaald van PVDA Vlaams-Brabant: <http://vlaams-brabant.pvda.be/artikels/m-decreet-geen-vernieuwing-maar-een-besparingsregel>
- Pedagogische begeleidingsdienst. (2015, november). Kenmerken van een goed beleid inzake leerbegeleiding. *Visie op schoolbeleid inzake leerbegeleiding in het basisonderwijs*. Brussel, België.
- Sacré, P. (1993). *Achtergrond van het CLB*. Opgehaald van Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming: http://www.ond.vlaanderen.be/clb/Documenten/CLB-medewerker/Korte_historiek_CLB.pdf
- Van dale. (2016). *Gratis woordenboek*. Opgehaald van Van Dale: <http://www.vandale.be/>
- van Eck, P., Walraven, M., Luc van der Vegt, A., & Weijers, S. (2015, januari). *Pionieren in Passend onderwijs: ervaringen van leerkrachten*. Utrecht, Nederland: Oberon.

- Verheyden, L. (2015, augustus 25). *M-decreet: wat is een 'verslag van het CLB'?* Opgehaald van Klasse: <https://www.klasse.be/7269/gewoon-buitengewoon-wie-beslist/>
- Verheyden, L. (2015, april 4). *Wat is de waarborgregeling in het M-decreet?* Opgehaald van Klasse: <https://www.klasse.be/6852/is-waarborgregeling-m-decreet/>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (sd). *Grote lijnen van het M-decreet.* Opgehaald van [Onderwijs.Vlaanderen.be](http://onderwijs.vlaanderen.be): <http://onderwijs.vlaanderen.be/grote-lijnen-van-het-m-decreet#Zorgcontinuum>
- Vlaamse Onderwijsraad. (1998). *Advies over inclusief onderwijs.*
- Vlaamse overheid. (sd). *Grote lijnen van het M-decreet.* Opgehaald van Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Vlaamse overheid. (sd). *Verslag voor toegang tot het buitengewoon onderwijs.* Opgehaald van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming : <http://onderwijs.vlaanderen.be/verslag-voor-toegang-tot-het-buitengewoon-onderwijs>
- Vlerick, L. (sd). *Het M-decreet in ons onderwijs Met de M van meer inclusie?* Opgehaald van Nema: <http://www.nema.be/het-m-decreet-ons-onderwijs-met-de-m-van-meer-inclusie>
- Werkgroep prodia. (2016). *Individueel aangepast curriculum - fase 3.* Opgehaald van Prodiagnostiek: http://www.prodiagnostiek.be/tbs/w_individueel_aangepast_curriculum.php

Bijlagen

Bijlage 1: Topiclijst

Profiel respondent	<ul style="list-style-type: none">• Geslacht• Functie• Leeftijd• Anciënniteit• Origine
Inclusief onderwijs	<ul style="list-style-type: none">• Persoonlijke mening• Haalbaarheid voor de school• Gewenste veranderingen• Invloed → leerlingen zonder beperking• Curriculum lerarenopleiding
M-decreet	<ul style="list-style-type: none">• Persoonlijke mening• Haalbaarheid voor de school• Hervorming van klaspraktijk• Ervaring met leerling met SOB<ul style="list-style-type: none">↳ meerwaarde• Competentie• Ondersteuning → op welke vlak<ul style="list-style-type: none">↳ mogelijk?• Samenwerking → ervaringen?<ul style="list-style-type: none">↳ meerwaarde?• Ouderbetrokkenheid → ervaring?
Slot	<ul style="list-style-type: none">• Ideaalbeeld?

Bijlage 2: Interviewschema

Ik ben derdejaarsstudente Social Work van de hogeschool PXL te Hasselt. In het kader van mijn eindwerk wil ik een onderzoek doen naar de ervaringen van leerkrachten en zorgcoördinatoren ten aanzien van het M-decreet. Ik zal mij voor mijn onderzoek focussen op de ervaringen van leerkrachten en zorgcoördinatoren die tewerkgesteld zijn in het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap in Genk.

Mijn bedoeling is om een diepte-interview met u afnemen wat ongeveer een uur zal duren. De vragen hebben vooral betrekking op uw ervaringen en bedenkingen rond inclusief onderwijs en het M-decreet. Ik kan u verzekeren dat ik uw antwoorden bij de verwerking van de interviews vertrouwelijk zal behandelen. Alle interviews worden samen verwerkt en enkel het eindrapport is publiek. Indien u akkoord gaat wil ik het gesprek opnemen zodat ik deze nadien gemakkelijker kan uitschrijven.

Alvorens ik aan het interview zal beginnen, wil ik graag een korte vragenlijst met u invullen. Deze vragen hebben betrekking tot algemene gegevens die belangrijk zijn bij de verwerking van de resultaten.

- Wat is uw functie?:
- Geslacht?: M V
- Leeftijd?: ..
- Nationaliteit?: ...
- Hoe lang staat u al in het onderwijs?

(enkel voor leerkrachten):

Hoeveel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften heeft u in de klas?

.....

Welke zijn de meest voorkomende 'beperkingen' waarmee u geconfronteerd wordt?

.....

.....

Inclusief Onderwijs

- Wat is uw persoonlijke mening over inclusief onderwijs?
- In welke mate is er sprake van inclusief onderwijs op uw school?
- Wat zou er volgens u nog moeten veranderen op uw school om tot meer inclusief onderwijs te komen?

- In welke mate was u vanuit uw opleiding voorbereid op inclusief onderwijs?
- Op welke manier heeft inclusief onderwijs, invloed op de leerlingen zonder beperking?

M- decreet

- Op welke manier was u voorbereid op het M-decreet?
- In welke mate heeft u kennis heeft over het M-decreet?
- Wat zijn uw bevindingen van het M-decreet?
- In welke mate denkt u dat het M-decreet haalbaar is voor uw school?
- Op welke manier vraagt het M-decreet een hervorming van de klaspraktijk?
 - Hoe ervaart u deze hervorming?
- Welke nieuwe maatregelen heeft u al ondernomen?
 - Hoe ervaarde u deze?
- In welke mate had u ervaring met het onderwijzen van een leerling met een beperking voor de invoer van het M-decreet?
 - Op welke manier had deze ervaring een meerwaarde voor u?
- In welke mate voelt u zich als onderwijzer competent om leerlingen met specifieke noden te ondersteunen?
 - Waarom?
- Op welke vlakken heeft u (of de leerkrachten) ondersteuning nodig tijdens het onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?
- In welke mate krijgt u voldoende ondersteuning bij het onderwijzen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?
- Wordt er in het belang van een leerling met SOB samengewerkt met interne en externe partners?
 - Hoe ervaart u deze samenwerking?
 - In welke mate heeft deze samenwerking een meerwaarde voor uw manier van onderwijzen?
- Hoe ervaart u de betrokkenheid van de ouders van een leerling met een beperking?

Slot

- Wat is uw ideaal beeld van inclusief onderwijs?