

“Het is gewoon een kind”

Onderzoek over inclusief onderwijs:
ervaringen van leerkrachten

Minstens tien procent van de bevolking zou met een stoornis, beperking of handicap door het leven gaan (Scheiris & Desoete, 2008). Een aantal van de kinderen met een beperking volgt gewoon onderwijs met ondersteuning van externe diensten zoals bijvoorbeeld Centra voor Ambulante Revalidatie. Dit artikel beschrijft de ervaringen van leerkrachten met betrekking tot inclusief onderwijs. Aan de hand van observaties, semi-gestructureerde interviews en een focusgroep werd gepeild naar de processen en strategieën waarop leerkrachten terugvallen wanneer er een kind met een beperking deel uitmaakt van de klas in het kader van inclusief onderwijs. Deze ervaringen van leerkrachten confronteren we met de bezorgdheden die kenmerkend zijn voor mensen die nog niet de kans hebben gehad om kennis te maken met de praktijk van inclusief onderwijs. We koppelen ze ook aan reflecties over de mogelijke rol van ondersteunende diensten in dit proces.

■ Inleiding

In Vlaanderen zijn er tal van Centra voor Ambulante Revalidatie (CAR), Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB), ouderverenigingen (Sprankel, Zit Stil, Ouders voor Inclusie, enz.) en andere instanties die als doel hebben ervoor te zorgen dat de ontwikkeling van kinderen met een beperking

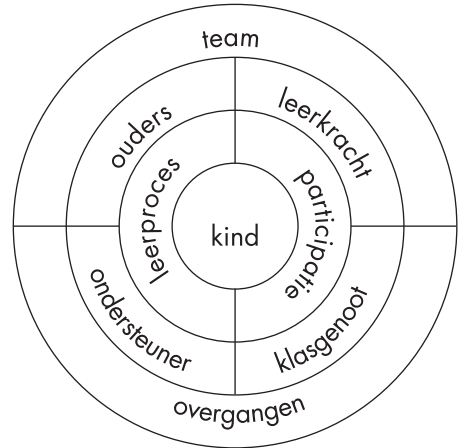
zo optimaal mogelijk verloopt. Deze kinderen lopen echter ook school. Verhalen van ouders en inhoudsdeskundigen leren ons dat de schoolkeuze niet onbelangrijk is. Heel wat ouders kloppen op scharniermomenten aan bij het CLB of CAR met de vraag naar een ‘goede school’ of een ‘aangepaste aanpak en ondersteunende maatregelen’. Er is dan ook behoefte aan inzicht in wat kinderen met een

Kathleen Mortier en Elisabeth De Schauwer zijn als assistent werkzaam aan de vakgroep Orthopedagogiek van de Universiteit Gent. Prof. dr. Geert Van Hove is docent aan deze vakgroep. Inge van de Putte is onderzoeker aan de Hogeschool Gent. Prof. dr. Gerrit Loots is verbonden aan de Vrije Universiteit Brussel. Contactadres: Kathleen.mortier@ugent.be

beperking nodig hebben in het onderwijs en hoe ondersteunende diensten hierin een rol kunnen spelen.

Van 2002 tot 2005 liep een onderzoek over inclusief onderwijs aan de vakgroep Orthopedagogiek van de Universiteit Gent. Door middel van een kwalitatieve analyse van praktijkvoorbeelden gingen we na welke elementen van belang zijn om inclusief onderwijs te laten slagen. We vertrokken van de volgende onderzoeksvraag: hoe werkt inclusief onderwijs voor een kind in Vlaanderen? Hoewel er in de internationale literatuur al heel wat onderzoeksgegevens voorhanden zijn over faciliterende factoren voor inclusie, was het belangrijk om deze in een Vlaamse onderwijscontext te kunnen toetsen. Heel wat aspecten zijn namelijk cultuur- en contextgebonden, bijvoorbeeld de manier waarop mensen denken over goed onderwijs, hoe ze communiceren, welke onderwijs-geschiedenis er is met betrekking tot gewoon en Buitengewoon Onderwijs, enz.

Neary, Halverson, Kronberg en Kelly (1992) en Giangreco, Cloninger en Iverson (1998) definiëren inclusief onderwijs als onderwijs voor alle leerlingen, met gepaste ondersteuning om permanent te participeren in reguliere klassen met leeftijdgenoten, ondersteund door een team dat samenwerkt om kwaliteitsvol onderwijs te verzekeren voor de leerling met een beperking. Wij hebben inclusief onderwijs



Schema 1: Kritische elementen voor een goede inclusiepraktijk

ook gesitueerd in een breder emancipatorisch kader van visie op handicap, waarden, mensenrechten en participatie in de gewone maatschappij. De dertig kinderen die werden geselecteerd voor dit onderzoek varieerden op het vlak van leeftijd, geslacht, locatie in Vlaanderen, schoolnet, beperking, het soort en de hoeveelheid ondersteuning en het aantal jaar 'ervaring' in het regulier onderwijs. Voor een gedetailleerd overzicht van de proefgroep verwijzen we naar het onderzoeksrapport (Van Hove, Mortier & De Schauwer, 2005).

Inclusief onderwijs: een complex en dynamisch gegeven

Gegevens verzameld in dertig verschillende inclusiesituaties tonen een aantal kritische elementen die de grondslag vormen van goede inclusiepraktijk (zie schema 1). Er zijn negen factoren te

onderscheiden. We gaan er in de volgende paragraaf dieper op in. Belangrijk om vooraf te weten is dat het hier niet gaat om negen individuele factoren, maar over een complex samenspel van factoren, die elkaar onderling beïnvloeden. De invulling en klemtonen zijn contextgebonden en voortdurend in evolutie (ook in de loop van een schooljaar). Het gaat dus eerder om onderliggende processen dan over eenduidige voorwaarden.

In de binnenste cirkel staat het kind met zijn kenmerken en uitdagingen, dat net zoals alle andere kinderen naar school komt om te leren en te participeren. Het leren wordt breed geïnterpreteerd. Een positieve evolutie (zonder druk) staat centraal. Maar het leren wordt niet losgekoppeld van het participeren en betrokken zijn in de klas. Dit laatste vraagt een vorm van differentiatie die nieuw is en stelt de mensen in het onderwijs, alsook de ondersteunende diensten voor een nieuwe uitdaging.

De kerncirkel wordt omsloten door vier (groepen) betrokkenen die een sleutelrol hebben in het inclusieproces. De traditionele actoren, namelijk de ouders, de leerkracht, de klasgenoten en de ondersteuners, krijgen in dit verhaal een enigszins aangepaste rol.

Dit alles wordt een coherent gebeuren wanneer er voldoende aandacht is voor de communicatie en het teamaspect en de kwetsbare momenten

in het proces, namelijk de overgangen (naar een ander leerjaar/graad, enz.). Geïnteresseerden vinden een uitgebreide toelichting van de factoren in het eerder vermelde onderzoeksrapport (Van Hove e.a., 2005).

Focus op het proces van de leerkracht

Eén van de kritische factoren blijkt - niet geheel onverwacht - de rol van de leerkracht te zijn. Dit artikel spitst zich toe op de ervaringen van de leerkracht. Een vaak terugkerende stelling wanneer het gaat over inclusief onderwijs, is: "Het lukt alleen als de leerkracht ervoor open staat." Leerkrachten zijn dan ook al vaak onderwerp van onderzoek geweest in de afgelopen decennia. Meestal gaat het om attitude-onderzoeken die peilen naar de mening van een algemeen leerkrachtenpubliek ten aanzien van het gedachtegoed over inclusief onderwijs (Bender, Vail & Scott, 1995; Bennet, Deluca & Bruns, 1997; Center & Ward, 1987; Dupoux, Wolman & Estrada, 2005; Fisher, Sax, Rodifer & Pumpian, 1999; Forlin, 1998; Röper, 2003; Scheepstra, Pijl & Stevens, 1997; Soodak, Podell & Lehman, 1998; Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher & Saumall, 1996; Villa & Thousand, 1996). In dit onderzoek gaan we een stap verder. We belichten leerkrachten die al met inclusie te maken hebben gehad. Hoe hebben zij de stap naar inclusie gezet? Wat zien zij als hun opdracht voor het

Naam	Leeftijd	Leerjaar	Regio	Sterkte	Beperking	Ondersteuning
Yasmine	6	3e kleuter	W-Vl.	Gedreven	Verstandelijk	Student
Emma	12	4e leerjaar	O-Vl.	Geïnteresseerd	Communicatief en motorisch	PAB
Nathalie	17	2e secundair	Antwerpen	Sociaal	Verstandelijk	PAB

Tabel 1: Etnografisch onderzoek

'inclusiekind'? Welke aanpak werkt? Waarover maken zij zich zorgen? Wat hebben zij uit het inclusiejaar geleerd?

Inzichten van deze pioniers in het Vlaams onderwijsstelsel kunnen van belang zijn in het licht van de geplande hervormingen van het leerzorgkader van onderwijsminister Vandenbroucke (2007). De resultaten zijn o.i. niet alleen van belang voor leerkrachten zelf, maar ook voor ondersteunende diensten zoals CLB's of pedagogische begeleidingsdiensten die dit proces naar inclusie adequaat moeten ondersteunen en voor therapeuten (uit CAR en private diensten) die vaak deel uitmaken van een ondersteunend team rond een kind. Omwille van de herkenbaarheid en om zo concreet mogelijk te blijven, hebben we een aantal citaten van de participanten opgenomen.

■ Methodologie

Etnografisch onderzoek

In een eerste fase werd voor een etnografische onderzoeksbenadering geopteerd. De centrale vraag hierbij was: hoe ziet het dagelijks leven

van een kind in het inclusief onderwijs eruit? We hebben hiervoor participerende observaties en interviews gedaan bij drie kinderen (zie tabel 1) in verschillende contexten, waarvan school de belangrijkste was. De observaties en interviews werden gedaan door drie onderzoekers die een equivalent van een volledige week (observaties van halve dagen gespreid over een veldperiode van zes weken) bij de kinderen doorbrachten. De observaties en interviews werden uitgetypt en door een tweede onderzoeker gecodeerd op thema's. Er werd enerzijds een verticale analyse (case analysis) gedaan, waarbij de data chronologisch tot een narratief verhaal werden verwerkt. Anderzijds werden de data ook horizontaal geanalyseerd (cross-case analysis). Hierbij werden terugkerende thema's doorheen de drie cases geïdentificeerd door twee onderzoekers (cfr. Patton, 1990). De bevindingen over de ervaringen van leerkrachten werden er voor dit artikel uitgelicht.

Focusgroep en semi-gestructureerde interviews

In een volgende fase werden de leerkrachten van de dertig kinderen uit de

proefgroep uitgenodigd om deel te nemen aan een focusgroep (Krueger, 1994). Er gingen uiteindelijk vijf leerkrachten in op onze vraag. Het ging over drie juffen uit het lager onderwijs en twee uit het kleuteronderwijs. Alle deelnemende leerkrachten hadden zeven maanden onderwijs achter de rug met een leerling met een verstandelijke beperking in de klas. De focusgroep ging door in de lokalen van de Universiteit Gent in maart 2004. Er werd aan de leerkrachten gevraagd om ervaringen rond inclusief onderwijs in hun klas uit te wisselen met de andere focusgroepleden op basis van tien richtvragen. Het gesprek werd gemodereerd door de eerste auteur van dit artikel en op audiocassettes opgenomen. Er waren ook twee studenten aanwezig die achteraf de audiotapes hebben uitgetypt. De vragen, die waren uitgeschreven op een flap die voor iedereen zichtbaar was, werden één voor één overlopen. Er werd overgegaan naar de volgende vraag op het moment dat alle deelnemers aangaven dat hun ervaringen omtrent die vraag voldoende aan bod waren gekomen.

De tien richtvragen waren:

1. Wat ging er in je om toen je de vraag over inclusie kreeg? Wat vond je belangrijk om te kunnen beslissen 'ik doe het'?
2. Wat leert het kind en hoe leert het in jouw klas?
3. Hoe betrek je het kind bij het klasgebeuren?
4. Hoe zit het kind in de groep (sociaal gezien)?
5. Doe je iets om het sociale aspect te ondersteunen?
6. Hoe ga je om met en ervaar je ondersteuning in de klas?
7. Hoe ervaar je contact met ouders?
8. Hoe kijk je naar het kind versus de andere kinderen in de klas?
9. Waarover maak je je zorgen?
10. Hoe kunnen leerkrachten best voorbereid worden op een kind met een beperking in hun klas?

Om de bevindingen uit het ethnografisch onderzoek en uit de focusgroep verder te toetsen, werden ten slotte 26 interviews gedaan bij leerkrachten die op dat moment een leerling met een beperking in hun klas hadden. De interviews werden afgenomen door studenten van de derde licentie van de vakgroep Orthopedagogiek van Universiteit Gent. Zij deden dit interview aan het einde van een ondersteuningsopdracht in kader van het vak 'Disability Studies II' in mei 2004. Het interview vond plaats op school en was gebaseerd op dezelfde richtvragen als die van de focusgroep.

Zowel de focusgroep als de interviews werden opgenomen op audiocassette en daarna *ad verbatim* uitgetypt door de studenten. Daarna deden twee onderzoekers een inductieve analyse van de data waarbij terugkerende thema's werden gegroepeerd en gehergroepeerd tot er een aantal duidelijke

lijke lijnen zichtbaar werden (Bodgan & Biklen, 1998; Maso & Smaling, 1998)

Gezien de onderzoeksvraag waren kwalitatieve onderzoeksmethodes het meest aangewezen. Op die manier konden we een diepgaand antwoord krijgen op de hoe-vraag die werd gesteld. Deze gefaseerde aanpak en de verschillende methodologische ingangen zorgen voor een grotere betrouwbaarheid van de kwalitatieve gegevens.

■ Onderzoeksresultaten

De stap naar inclusie

Keuze en engagement van de leerkracht

De start van het project is een belangrijk moment. Factoren die meespelen voor leerkrachten in hun engagement om een kind met een beperking op te nemen in de groep, zijn de visie op goed onderwijs, het persoonlijk engagement en de interesse om ook met deze kinderen te werken. Het contact met de ouders en het zich kunnen inleven in hun keuze speelt ook een rol. Niet iedereen heeft evenwel het gevoel echt te kunnen kiezen.

"Doordat ik zelf ook kinderen heb, heb ik mij proberen in te leven in die ouders. Hoe zou ik zelf zijn? Ik wilde er iets van maken." (leerkracht eerste kleuter)

"Joost zijn ouders wonen aan de overkant van de straat. Zijn oudere broer zit al enkele jaren bij ons op school. Ik had niet echt veel keuze. Joost zat al twee jaar bij ons in de peuterklas." (leerkracht tweede kleuter)

Vragen en twijfels

Bij de start van het schooljaar voelen leerkrachten vaak onzekerheid, ook al zijn ze bereid 'om ervoor te gaan'. De onzekerheid kan betrekking hebben op de omgang met het kind, de omkadering en ondersteuning die het inclusieproject meebrengt of het managen van de hele klasgroep. De ruimte krijgen om hierover open te communiceren met collega's, directie, ouders of andere teamleden wordt door de respondenten aangegeven als noodzakelijk.

"Waarom wou ik Emma wel in mijn klas hebben? Wat zag ik allemaal niet zitten? Hoe neemt Emma deel aan het klasgebeuren? We praten ook veel over hoe de ondersteuning rond Emma werkte en hoe juf Saskia daarvan gebruikmaakte. Zo kon ik ook echt praten over mijn twijfels. Door de vele praktische vragen kreeg ik een beeld van hoe juf Saskia het aanpakte." (leerkracht 4e leerjaar)

Tijd nemen en een band opbouwen

Op 1 september is het onmogelijk om al een antwoord te hebben op alle

vragen die leven. Dat geldt trouwens ook voor de andere kinderen. Zowel de leerkracht als het kind nemen de tijd om af te tasten en elkaar te leren kennen. De band die de leerkracht opbouwt met de leerling is uniek en vormt het vertrekpunt voor het leerproces. Het leren zien van wat het kind wél kan, speelt hierin een grote rol. Vanuit die band groeit een gevoel van verantwoordelijkheid voor het onderwijs aan dit kind en zoekt de leerkracht manieren om het in het onderwijsleerproces te betrekken.

"Naarmate de eerste schooldag naderde, kreeg ik een beetje schrik. (Iedereen knikt instemmend). Wat moet ik tegen dat kind vertellen? Hoe moet ik haar iets vragen. Hoe bouw je interactie op? Eigenlijk heeft zij mij daarover geholpen. (...) Zij heeft zelf het ijs gebroken." (leerkracht 3e leerjaar)

"De eerste weken heb ik haar gewoon laten meedraaien in het systeem. Daarna heb ik nagegaan wat ze kon en niet kon en ben ik verdergegaan vanuit mijn eigen ervaring." (leerkracht 3e kleuter)

Opdracht van de leerkracht in het inclusief onderwijs

Na de onzekerheden van de startfase stellen leerkrachten vast dat ze voor dit kind ook gewoon de juf of meester kunnen zijn. Dit houdt in dat ze het kind in het klasgebeuren betrekken

en mee verantwoordelijkheid dragen voor zijn leerproces.

"Eigenlijk doen we wel allemaal gewoon. Het is geen rariteit die in je klas zit, hé. Het is gewoon een kind. Er wordt dan ook niet speciaal over gedaan." (leerkracht 1e-2e leerjaar)

Het geeft de leerkrachten die we hebben bevroegd veel voldoening vast te stellen dat het kind met een beperking leert en evolueert in hun klas, niet alleen schools maar ook op sociaal en emotioneel vlak. Kinderen leren veel door imitatie en door dingen op te pikken uit het gewone lesaanbod, door betrokken te zijn.

"Als ik zag dat ze nog wist wat ik had uitgelegd, gaf mij dat enorm veel voldoening. En ook haar. Er zit meer in haar dan we denken. Soms komt het er gewoon nog niet uit. Er waren ook perioden dat ze stilstond in de ontwikkeling. Maar plots maakte ze dan weer een grote sprong vooruit." (leerkracht 1e kleuter)

"Hij leert vanuit betrokkenheid en zijn verbinding met het aanbod van de klas. Zowel qua verhalen en actief kijken als sociaal. Hij leert op zijn niveau." (leerkracht 3e kleuter)

Vanuit het perspectief van de kinderen is participatie en betrokken zijn essentieel. Kinderen met een beperking worden niet graag in een uitzonderingspositie geplaatst.

"Yasmine volgt hetzelfde werkboek als de andere kinderen, maar met aangepaste oefeningen. Ofwel gebruik ik de oefening uit het boek, maar aangepast aan haar niveau. Ofwel plak ik er een blaadje op met een totaal andere oefening, maar over hetzelfde thema." (leerkracht 3e kleuter)

Daarnaast is het een geruststelling voor leerkrachten dat er positieve sociale interacties zijn tussen de kinderen onderling en dat ze die kunnen ondersteunen vanuit hun modelrol als leerkracht.

"De klas kan goed om met Lies. Dit had ik eigenlijk niet verwacht. Ze hebben respect voor haar en waardering om wie ze is. Ze genieten van haar aanwezigheid. Ze accepteren haar eigenheid. Ze stellen zich ook dienstbaar op en helpen Lies wanneer nodig." (leerkracht 2e secundair)

"Al van in het begin werd Isabo aanvaard in de klas. Ik zag dat sommige kinderen zeer observerend waren. Ze spraken haar aan en hielpen waar nodig zonder dat ik hen dat gevraagd had. Na enkele weken hebben we een aantal afspraken gemaakt in verband met taken om Isabo te helpen. Isabo wordt heel graag gezien en krijgt van kinderen net iets meer toe. Ze mag bijvoorbeeld al eens winnen bij een spelletje." (leerkracht 1e-2e leerjaar)

Aanpak die werkt in het inclusief onderwijs

Leerkrachten vermelden vaak het gebrek aan expertise als barrière ten aanzien van inclusief onderwijs. Hoe gaan leerkrachten die al een kind met een beperking in de klas hadden hiermee om? De analyse van het onderzoeksmateriaal toont vier lijnen.

(1) Er wordt vertrokken van wat er in de grote groep gebeurt. Daarna pas wordt nagedacht hoe het kind kan worden betrokken in de activiteit of hoe de informatie toegankelijker kan worden gemaakt voor het kind. Dit kan ofwel worden opgenomen tijdens de voorbereiding van een les, ofwel op het moment zelf gebeuren. Op die manier wordt ook gedifferentieerd voor het kind met een beperking.

"Qua voorbereiding doe ik eigenlijk gewoon zoals anders. En dan denk ik altijd na of dat wel kan voor Wouter. Zonodig bedenk ik iets speciaals of bereid ik een taak voor de begeleiding voor, zodat Wouter ook kan meedoen. Ik bekijk dus altijd eerst of het haalbaar is." (leerkracht 1e leerjaar)

"Ik geef alles zoals ik het aan de andere kinderen uitleg. Dan check ik of Louwie het heeft begrepen. Ik grijp alleen in als het nodig is. Ik probeer hem eigenlijk zoveel mogelijk te benaderen als alle kinderen in mijn klas." (leerkracht 3e kleuter)

(2) Leerkrachten ontdekken dat ze kunnen terugvallen op didactische principes en strategieën die ze kennen en ook bij andere kinderen toepassen, maar die bij het kind in kwestie misschien nog wat uitdrukkelijker nodig zijn, bijvoorbeeld in kleinere stapjes werken, veel herhalen, opdrachten vereenvoudigen en/of beperken in omvang, meer structuur aanbieden, meer kaders, meer tijd geven, rustmomenten toelaten, enz.

"Ik behandel Lies hetzelfde als de andere leerlingen. Soms moet ik het haar op een andere manier uitleggen. Ze heeft meer individuele begeleiding nodig. Ze kan bepaalde opdrachten niet in dezelfde volgorde afwerken als de andere leerlingen. Ze heeft tussenstappen nodig en ondersteuning bij die tussenstappen. (leerkracht 2e secundair)

"Jasper onthoudt veel beter zaken als ik er een of ander verhaaltje aan koppel." (leerkracht 2e kleuter)

(3) Leerkrachten leren gaandeweg werken in een team en ontdekken dat ze niet zelf op alles een sluitend antwoord moeten hebben. Het is een proces van samen zoeken en constant bijsturen. De leerkrachten in het onderzoek geven aan dat ze moesten wennen aan het samenwerken met andere mensen in hun klas. De samenwerking kan gaan van samen zoeken en nadenken over aanpassingen tot heel praktische hulp voor het kind of in functie van de klasgroep.

"Het is belangrijk ervaringen uit te wisselen met de collega van het jaar ervoor. Als ik voor iets sta waarmee ik totaal geen raad weet, informeer ik hoe ik het kan oplossen." (leerkracht 3e leerjaar)

"De ondersteuning is gegroeid. Ik ervaar een hele hoop enthousiaste mensen. Die ondersteuning hebben we sowieso wederzijds ervaren. Niet alleen voor het kind zelf, maar je betreft de andere kinderen er ook bij. Op den duur heb je maar een half woord nodig. Je bent op elkaar afgestemd. Dankzij die ondersteuning konden we veel bereiken." (leerkracht 4e leerjaar)

(4) Leerkrachten geven ook aan dat ze op een andere manier naar onderwijs kijken. De vraag is in welke mate je als leerkracht bereid bent verwachtingen aan te passen? Het heeft geen zin de prestaties van het kind te vergelijken met die van de klasgenoten. Alleen op die manier leren leerkrachten evolutie te appreciëren, ook al lijkt het op het eerste zicht een minieme vooruitgang. Voor het kind in kwestie gaat het om belangrijke doelstellingen.

"De aanpak is dezelfde als bij andere kleuters, alleen vraagt dit meer inzet, inzicht, inspanning en vooral geduld." (leerkracht 1e kleuter)

"Zij gaat vooruit, maar wel met hele kleine stapjes. Het is een kunst om dat te kunnen appreciëren. Dat is iets wat

mensen die in het gewoon onderwijs staan echt moeten leren: tevreden zijn met een klein stapje. Want je gaat snel twifelen aan jezelf, hoor. Omdat je niet dezelfde vooruitgang ziet als bij een ander kind. Heb ik haar wel genoeg aandacht gegeven? Heb ik wel genoeg...?" (leerkracht 1e leerjaar)

Zorgen van leerkrachten

Leerkrachten leggen de lat hoog voor zichzelf. Ze zien wel dat ze het kind heel wat te bieden hebben en dat het positief evolueert op schools en sociaal vlak, maar stellen zich toch de vraag of wat ze doen voldoende is voor het kind en of het evenveel of meer zou leren in het **Buitengewoon Onderwijs**. Daarnaast maken ze zich ook zorgen over afscheid nemen in de nabije en verre toekomst.

"Ik maak mij wel eens zorgen of ik haar evenveel kan aanbieden als in het Buitengewoon Onderwijs. Vooral op het vlak van taal. Ik zie wel vooruitgang, maar ik vraag me af of dat voldoende is." (leerkracht 1e leerjaar)

"Ik ben vooral bezorgd over wat we met Oona gaan doen als ze naar het middelbaar gaat. Wij hebben hard gewerkt. Het zou jammer zijn als daar niet op verder wordt gebouwd. Zal het lukken of niet? We hebben haar nu zo ver gekregen." (leerkracht 5e leerjaar)

Wat de participanten voor zichzelf leren uit deze situatie

Leerkrachten getuigen dat een jaar met een 'inclusiekind' in de klas voor hen een betekenisvolle ervaring is geweest. Het heeft een positieve impact op wie ze zijn als leerkracht en als mens.

"Er zijn veel leuke momenten in de klas, bijvoorbeeld als ze een stapje vooruitgaat, als ze iets bijgeleerd heeft of als ze komt knuffelen. Als Sofie een werkje heel goed gedaan heeft, is ze apetrots, onvoorstelbaar!" (leerkracht 1e kleuter)

"Je hebt inderdaad wat extra werk, maar je krijgt zoveel terug. Er zijn zoveel mooie momenten." (leerkracht 3e leerjaar)

Op onderwijskundig vlak geven de leerkrachten aan dat ze kleine stapjes hebben leren appreciëren en hebben leren differentiëren (bij alle kinderen). De ervaring met een inclusiekind zette hen aan tot nadenken over 'goed onderwijs'. De inclusie-ervaring van de leerkrachten bevordert met andere woorden het ideaal van 'reflective practitioner'

"Ik ben tevreden dat ik het gedaan heb. Het heeft mij doen nadenken over onderwijs. Ik heb leren differentiëren. Ik geraakte daar voordien niet zo goed aan uit." (leerkracht 1e leerjaar)

"Hoe langer hoe meer zie ik positieve zaken. Er is toch wel een aantal kinderen die we langer hier zouden kunnen houden." (leerkracht 3e kleuter)

"Er zijn veel dingen die je leert van die kinderen en die je dan aan andere kinderen doorgeeft. Het is misschien een dom voorbeeld, maar eens iemand aanraken is zo iets." (leerkracht 3e leerjaar)

De inclusie-ervaring had ook een invloed die verder ging dan het professionele.

"Je wordt flexibeler. Je staat meer open, je kunt je meer in de plaats stellen van iemand." (leerkracht 4e leerjaar)

■ Conclusies en discussies

Uit attitudeonderzoek bij een algemeen leerkrachtenpubliek blijkt de bezorgdheid over inclusief onderwijs zich op drie vlakken te situeren.

Gebrek aan expertise

Ten eerste is er grote bezorgdheid over een gebrek aan expertise om met kinderen met een beperking te werken. Het onderzoek van Wishart en Manning (1996) toont aan dat men vindt dat de lerarenopleiding niet voldoende voorbereidt op deze taak. De leerkrachten in het Vlaamse onderzoek

van Röper (2003) bevestigen dit en geven aan dat een betere voorbereiding en voldoende bijscholing mogelijkheden kan scheppen voor meer inclusief onderwijs. Bij de leerkrachten uit het voorliggende onderzoek leven dergelijke angsten ook, zeker vóór het begin van het schooljaar. Een goede start is belangrijk. Er wordt een proces doorlopen waarin vragen en twijfels van de leerkracht in kwestie bespreekbaar kunnen worden gemaakt. Het is onmogelijk om bij de start overal een antwoord op te hebben, zeker omdat inclusie een sterk contextgebonden gebeuren is. Wie in inclusieve projecten stapt, moet met andere woorden bereid zijn eraan te beginnen, ondanks het gevoel van onzekerheid. De voornaamste vaststelling is dat hierin bij de bevroegden verandering is gekomen. In dit veranderingsproces spelen twee elementen.

In de eerste plaats moet je de tijd nemen om het kind met een beperking te leren kennen en een relatie op te bouwen. Door het kind in de klas te leren kennen, wordt verder gekeken dan de beperking en worden mogelijkheden van het kind ontdekt. Die mogelijkheden vormen de aanknopingspunten voor het leerproces. De leerkrachten getuigen dat ze het aanbod dat ze doen aan de andere kinderen gaandeweg toegankelijk leren maken voor het kind met een beperking. Ze geven ook aan dat ze daarvoor meer didactische bagage hebben dan ze hadden verwacht. Ook Giangreco, Dennis,

Cloninger, Edelman en Schatmann (1993) stellen vast dat leerkrachten in het begin eerder negatief staan en dat daar verandering in komt naarmate ze ervaring hebben met kinderen met een beperking in de klas.

Een tweede element in het veranderingsproces is samenwerking. Leerkrachten moeten kunnen terugval- len op de ouders, collega's, therapeu- ten en andere ondersteuners. Vanuit een gezamenlijk engagement naar de inclusie van het kind wordt er gezocht naar praktische oplossingen voor concrete vragen die zich stellen. Een handelingsgerichte aanpak van therapeuten en ondersteunende dien- sten kan dus een essentiële schakel vormen in het succesvol maken van een inclusieproject. Het is de kennis over het kind (met al zijn kenmerken) en het inzicht in de klascontext, die dit creatieve zoekproces sturen (Hunt, Soto, Maier & Doering, 2003; Janney & Snell, 2000a, 2000b; Thousand & Villa, 1992).

De bezorgdheid over gebrek aan expertise kan soms hardnekkig zijn. Ook al stellen leerkrachten vast dat de kinderen een positieve evolutie door- maken op verschillende ontwikkelings- domeinen (ook sociaal), ze blijven zich afvragen of wat ze doen voldoende is en gelijkwaardig aan wat het kind zou krijgen in het Buitengewoon Onderwijs.

Te weinig ondersteuning

Leerkrachten maken zich ook zorgen over de ondersteuning die ze zullen krijgen. Ze vrezen dat die onvoldoende zal zijn, waardoor hun taaklast te hoog zal worden. Wolery, Werts, Caldwell, Snyder en Lisowski (1995) leerden uit hun onderzoek dat leerkrachten een discrepantie verwachten tussen de nood aan en beschikbaarheid van ondersteuning. Over de invloed op het takenpakket verwachten de leer- krachten dat het hun taak zwaarder zal maken en voor extra werk zal zor- gen (Scruggs & Mastropieri, 1996). Het gaat dan bijvoorbeeld over een andere aanpak van de lessen, meer differentiatie, meer individueel bege- leiden, meer overleg met verschillende partners, bijkomende administratie, enz. Ook de nood aan kleinere klas- sen om inclusief onderwijs mogelijk te maken komt regelmatig aan bod in onderzoek naar het perspectief van leerkrachten (Austin, 2001; Bennet e.a., 1997; Scheepstra e.a., 1997).

Het is noodzakelijk dat er vanuit het beleid een kader wordt geboden dat mogelijk maakt ook kinderen met een beperking in het gewone onderwijs adequate ondersteuning te bieden. Leerkrachten met inclusie-ervaring uit het voorliggende onderzoek ontdek- ken dat ze zelf ook heel wat te bieden hebben aan het kind. De ver- wachtingen die ze stellen met betrek- king tot omvang en invulling van de ondersteuning moeten dus worden

genuanceerd. We vonden dit ook terug in het onderzoek van **Wolery e.a. (1995)**. **Leerkrachten met ervaring in inclusief onderwijs, stellen andere en minder uitgebreide verwachtingen qua ondersteuning.** Ook het onderzoek van **O'Donoghue en Chalmers (2000)** bevestigt deze bevinding. Men komt bovendien tot de conclusie dat leerkrachten minder gespannen zijn naar het einde van een schooljaar en dat hun draagvlak groter wordt door hun ervaring met inclusief onderwijs. **Giangreco e.a. (1993)** stellen vast dat de grootste nood van leerkrachten met inclusie-ervaring op het vlak van morele ondersteuning te vinden is. Een luisterend oor is dus belangrijk. Verder is het aan te bevelen dat de ondersteuner zich vlot aanpast aan de klasroutines en de stijl van het lesgeven van de leerkracht. De leerkrachten uit onze studie rapporteerden ook dat ze veel leren van de kinderen (die elkaar al lang kennen), door hen in interactie met elkaar te observeren en zo te leren hoe ze het kind met een beperking bij het gebeuren kunnen betrekken. Dat de leerkrachten ontdekken dat ze iets te bieden hebben voor elk kind als ze het op een gedifferentieerde en aangepaste manier kunnen brengen, blijkt ook uit het onderzoek van **Jackson, Ryndak en Billingsley (2000)**.

Het inschakelen van ondersteuning heeft voornamelijk als doel het extra werk te ondervangen dat de inclusie voor de leerkracht meebrengt. Er zal inderdaad meer overleg voor dit kind

nodig zijn. Daarom is het belangrijk dat er extra tijd voor overleg kan worden ingepland tijdens de werkuren. De voorziene tijd voor samenwerking zou op een efficiënte en praktische manier moeten worden aangepakt. Leerkrachten hebben er nood aan om samen met anderen te reflecteren over heel concrete situaties met het kind in de klas (**Giangreco e.a., 1993; Hobbs & Westling, 1998; Hunt e.a., 2003**). Op die manier kan het overleg worden ervaren als een daadwerkelijke ondersteuning en niet als extra last voor de leerkracht. **Wood (1998)** geeft aan dat 'collaborative teaming' iets is waaraan leerkrachten moeten wennen, omdat ze vooral geschoold zijn om individueel te werken.

Dalen van het klasniveau

Bij het algemeen (leerkrachten)publiek leven ook zorgen over het dalen van het niveau van de klas en de negatieve effecten voor het kind zelf (**Van Hove & Van Hofstraeten, 1996; Scruggs & Mastropieri, 1996**). Deze schrik blijkt ongegrond. In onderzoek wordt eerder het tegendeel vastgesteld (**Baker, Wang & Walberg, 1994; Cole, Waldron & Majd, 2004; Fryxell & Kennedy, 1995; McDonnell, Thorson, McQuivey & Kiefer-O'Donnell, 1997; Sharpe, York & Knight, 1994**). De leerkrachten in dit onderzoek verwoordden dat de inclusie-ervaring hun onderwijspraktijk heeft verstevigd, vooral voor vaardigheden met betrekking tot differentiatie. Dat blijkt ook positieve gevolgen te

hebben voor de andere kinderen. De leerkrachten stellen tevens vast dat de sociale inclusie vlot verloopt en dat de kinderen met een beperking worden aanvaard door de andere kinderen. Ze zien een grote meerwaarde voor de klasgenoten.

Het is niet de bedoeling van dit onderzoek om de zorgen van leerkrachten over inclusief onderwijs te ontkrachten. Ze zijn er en het is belangrijk om ze te erkennen en mee te nemen in de actuele inclusiedebatten. Maar ze mogen geen reden zijn om niet aan inclusie te doen. Het is evenmin de bedoeling van dit onderzoek de rol van het Buitengewoon Onderwijs te minimaliseren. Zoals ook blijkt uit ervaringen in andere landen zullen er altijd ouders zijn die voor hun kind met specifieke onderwijsbehoeften het Buitengewoon Onderwijs verkiezen en daar de meest geschikte ondersteuning voor hun kind vinden.

De resultaten van dit onderzoek zijn bemoedigend in die zin dat we vaststellen dat de oorspronkelijke schrik, voorwaarden voor inclusie en bezorgdheden over gebrek aan opleiding bij leerkrachten plaatsmaken voor een positievere ingesteldheid. Leerkrachten ontdekken heel wat mogelijkheden zodra ze met een kind in de klas aan de slag zijn, zowel op het niveau van het kind zelf (betrekken, onderwijzen) als op het niveau van de klasgenoten (vriendschappen, groter bewustzijn van diversiteit, natuurlijke ondersteu-

ning, enz.) en op het niveau van de eigen onderwijspraktijk (voor een heterogene groep leerlingen).

Coaching

Heel wat leerkrachten hebben een open en flexibele houding ten aanzien van kinderen met een beperking. Ze zouden dan ook de kans moeten krijgen om inclusie in hun klas te ervaren. Tijdens dit proces moeten ze kunnen rekenen op de coaching van ondersteunende diensten, zoals **CLB** en **CAR**. Uit de resultaten van dit onderzoek kunnen we afleiden dat de nood voor coaching zich situeert op drie gebieden.

Ten eerste is er coaching nodig om over de eerste schrik te komen. Het coachen bestaat dan uit het scheppen van mogelijkheden om te communiceren over mogelijke misvattingen en verwachtingen met betrekking tot de inclusie van een kind met een beperking in de klas. Deze afstemming gebeurt het best met de ouders. Daarnaast kan het feit dat er een team van therapeuten en ondersteunende diensten beschikbaar is om mee te denken, de nodige rust geven om van start te gaan.

Er is ook nood aan coaching op het gebied van participatie, curriculum-aanpassingen en sociale ondersteuning. In de literatuur is uitgebreid materiaal voorhanden over aanpassingen en sociale ondersteuning van kinderen met beperkingen in een regulie-

re onderwijscontext (Carter, Cushing, Clarck & Kennedy, 2005; Couchez, Van De Steene, Peirlinck & Van Dyck, 2007; Desoete & Ingels, 2006; Devroey & Mortier, 2002; De Graaf, 2002; Fisher, 1999; Giangreco e.a., 1998; Grenot-Scheyer, 2004; Hunt & Goetz, 1997; Janney & Snell, 2000a, 2000b; Meyer e.a., 1998; Neary, Halvorsen, Kronberg & Kelly, 1992; Staub & Peck, 1994; 2000; Strully & Strully, 1996). De rol van therapeuten en ondersteunende diensten kan erin bestaan om die kennis beschikbaar te maken en te vertalen naar de concrete vragen die zich stellen in de inclusie-teams waarin ze meewerken.

Tenslotte is er nood aan coaching over hoe leerkrachten moeten omgaan met ondersteuners in de klas en in het inclusieteam. De ondersteuning voor kinderen kan vanuit verschillende diensten komen: het Buitengewoon Onderwijs (in de vorm van GON of ION), persoonlijke assistenten, therapeuten, studenten of vrijwilligers. Er wordt een groter beroep gedaan op de agogische en communicatieve vaardigheden van de leerkracht om mensen met verschillende invalshoeken op een constructieve manier in te schakelen in de klaswerking, zowel voor het kind met een beperking als voor de andere kinderen en voor zichzelf als leerkracht.

Uit ons onderzoeksmateriaal kunnen we afleiden dat het leren gedifferentieerd werken, een open houding

ontwikkelen naar alle kinderen toe en in team leren werken, cruciale elementen zouden moeten zijn van elke lerarenopleiding. Ze vormen de basis van 'goede onderwijspraktijk' naar de huidige maatschappelijke normen en waarden. De betekenis van 'het beroep van leerkracht' is aan het evolueren. Vaidya en Zaslavsky (2000) hebben het over 'redefinition of the act of teaching' en koppelen daaraan de noodzakelijkheid van een andere aanpak in de lerarenopleiding. Ook in de conceptnota over leerzorg in Vlaanderen van minister Vandenbroucke (2007) vinden we deze trend terug: een universeler systeem met aandacht voor heterogeniteit van de leerlingenpopulatie.

Een module inclusief onderwijs toevoegen aan het huidige programma van de lerarenopleiding is dan ook onvoldoende. Het gaat immers over een andere manier van denken over onderwijs. Cook (2004) bevestigt dit en legt de nadruk op het belang om verder te gaan dan leerkrachten 'technische vaardigheden' bij te brengen. Hij vindt het belangrijker te focussen op kritische en reflectieve vaardigheden. Om deze leerprocessen te ondersteunen moet de theorie worden geïntegreerd in een grondige kennismaking van goede inclusiepraktijk. Het doel is om het gedachtegoed te integreren in alle elementen van de opleiding, zodat leerkrachten de reflex ontwikkelen om hun onderwijspraktijk toegankelijk te maken voor alle leerlingen (Witworth,

1999; Vaidya & Zaslavsky, 2000; Devroey, 2004; Loreman e.a., 2005; Van Acker, Van Buynder & Van de Putte, 2007)

■ Referenties

Austin, V. (2001). Teachers beliefs about co-teaching. *Remedial & Special Education*, 22(4), 245-255.

Baker, E., Wang, M., & Walberg, M. (1994). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, December, 33-34.

Bender, W., Vail, C., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning special needs. *Journal of learning special needs*, 18(2), 87-94.

Bennet, T., Deluca, D., & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice/perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.

Bodgan, R., & Biklen, S. (1998). *Qualitative research in education. An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.

Carter, E., Cushing, L., Clark, N., & Kennedy, C. (2005). Effects of peer support interventions on student's access to the general curriculum and social interactions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(1), 15-25.

Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers attitudes towards the integration of disabled. Children into regular schools. *Exceptional Children*, 34, 41-56.

Cole, C., Waldron, N., & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42, 136-144.

Cook, T. (2004). Starting where we can: Using action research to develop inclusive practice. *International Journal of Early Years Education*, 12(1), 3-16.

Couchez, L., Van De Steene, D., Peirlinck, H., & Van Dyck, P. (2007). *Milan in de wereld zonder cijfers. Een verhaal van een jongen met rekenstoornissen. Extra bijlage met tips voor ouders en leerkrachten*. Destelbergen: Sig.

Desoete, A., & Ingels, R. (2006). Individualiseren door een BLIO en door een therapeut, gelijkenissen en verschillen. *Perspectieven*, 68 (1), 18-25.

Devroey, A., & Mortier, K. (2002). *Polyfonie in de klas. Een praktijkboek voor inclusie*. Leuven: Acco.

Devroey, A. (2004). De rol van de leraar in inclusief onderwijs. Interview uit LerarenDirect, 17/03/2004. <http://www.lerarendirect.be/extern/797/default.aspx?url=www.lerarendirect.be/BL/indexijker/inclusief.htm>

De Graaf, G. (2002). Leren samen leven. 101 tips voor het bevorderen van de sociale integratie van kinderen met Downsyndroom. *Down+up*, 58, 1-58.

Dupoux, E., Wolman, C., & Estrada, E. (2005). Teachers' attitudes toward integration of students with disabilities in Haiti and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52 (1), 43-58

Fisher, D., Sax, C., Rodifer, K., & Pumpian, I. (1999). Teachers' perspectives of curriculum and climate changes: Benefits of inclusive education. *Journal for a Just & Caring Education*, 5(3), 15-26.

Forlin, C. (1998). Teachers' personal concerns about including children with a disability in regular classrooms. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 10(1), 87-106.

Fryxell, D., & Kennedy, C. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(4), 259-269.

- Giangreco, M., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S. & Schattman, R. (1993). 'I've counted John': Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59(4), 359-372.
- Giangreco, M., Cloninger, C., & Iverson, V. (1998). *Choosing Outcomes and Accommodations for Children: A guide to educational planning for students with disabilities*. Baltimore: Brookes.
- Grenot-Scheyer, M. (2004). Friendships and other social relationships of children with and without disabilities. Considerations and strategies for families and school personnel, *TASH Connections, On-line Newsletter*.
- Hobbs, T., & Westling, D. (1998). Promoting successful inclusion through collaborative problem solving. *Teaching Exceptional Children*, 31(1), 12-19.
- Hunt, P., & Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices and outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 31(1), 3-29.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 69(3), 315-332.
- Janney, R., & Snell, M. (2000a). *Practices for inclusive schools: Collaborative teaming*. Baltimore: Brookes.
- Janney, R., & Snell, M. (2000b). Social relationships and peer support. *Teachers' guides to inclusive practices*. Baltimore: Brookes.
- Jackson, L., Ryndak, D., & Billingsley, F. (2000). Useful practices in inclusive education: A preliminary view of what experts in moderate to severe special needs are saying. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(3), 129-141.
- Krueger, R. (1994). *Focus groups: A practical guide for research*. Thousand Oaks: Sage.
- Loreman, T., Sharma, U., Forlin, C., & Earle, C. (2005). *Pre-service teachers' attitude and concerns regarding inclusive education*. Glasgow.
- Maso, I. & Smaling, A. (1998) *Kwalitatief Onderzoek: Praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- McDonnell, J., Thorson, N. McQuivey, C., & Kiefer-O'Donnell, R. (1997). *The academic engaged time of students with low incidence disabilities in general education classes*. *Mental Retardation*, 35, 18-26.
- Meyer, L., Minondo, S., Fisher, M., Larson, M., Dunmore, S., Black, J., & D'aquanni. (1998). Frames of Friendship. Social Relations among adolescents with diverse abilities. In: L. Meyer, H. Park, M. Grenot-Scheyer, I. Schwartz & B. Harry, *Making Friends. The influences of Culture and Development* (pp. 189-221). Baltimore: Brookes.
- Neary, T., Halvorsen, A., Kronberg, R., & Kelly, D. (1992). *Curriculum Adaptations for Inclusive Classrooms*. San Francisco: SFSU/California Research Institute.
- O'Donoghue, T., & Chalmers R. (2000). How teachers manage their work in inclusive classrooms. *Teaching and Teachers Education*, 16, 889-904.
- Patton, Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- Röper, K. (2003). *Inclusief onderwijs: Een exploratief onderzoek naar het perspectief van leerkrachten basisonderwijs van het Onderwijs Stad Gent*. Thesis ingediend aan de Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen, Universiteit Gent.
- Scheepstra, A., Pijl, S., & Stevens, L. (1997). Van speciaal naar regulier en terug, het afbreken van de plaatsing van leerlingen met Down's syndroom. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 10, 391-400.
- Scheiris, J., & Desoete, A. (2008). De prevalentie van enkele specifieke ontwikkelings- en gedragsstoornissen en hun comorbiditeit, *Signaal*, 62, 4-14
- Scruggs, T., & Mastropieri, M. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.

- Semmel, M., Abernathy, T., Butera, G., & Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the regular education initiative. *Exceptional Children*, 58(1), 9-23.
- Sharpe, M., York, J., & Knight, J. (1994). Effects of inclusion on the academic performance of classmates without disabilities: A preliminary study. *Remedial and Special Education*, 11(4), 53-59.
- Soodak, L., Podell, D., & Lehman, L. (1998). Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Staub, D., & Peck, C. (1994). What are outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership*, 52(5), 36-40.
- Strully, J., & Strully, C. (1996). Friendship as an educational goal: What we have learned and where we are headed. In S. Stainback & W. Stainback (Red.), *Inclusion. A guide for educators* (pp. 59-68). Baltimore: Brookes.
- Thousand, J., & Villa, R. (1992). Collaborative teams: A powerful tool in school restructuring for caring and effective education. An administrative guide to creating heterogeneous schools. In R. Villa, J. Thousand, W. Stainback & S. Stainback (Red.), *Restructuring for caring and effective education. An administrative guide to creating heterogeneous schools*. Baltimore: Brookes.
- Vaidya, S., Zaslavsky, H. (2000). Teacher education reform effort for inclusion classrooms: Knowledge versus pedagogy. *Education*, Fall 2000.
- Vandenbroucke, F. (2007). *Conceptnota leerzorg*. Geconsulteerd op 3 mei 2007: www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2007p/files/0330leerzorg.pdf
- Van Acker, S., Van Buynder, G., & Van de Putte, I. (2007). Het is wat meer van alles, ... Kwalitatief onderzoek naar de competenties van leraren lager onderwijs binnen inclusief onderwijs. *Niet gepubliceerd onderzoeksrapport*.
- Van Hove, G., & Van Hofstraeten, T. (1996). Some obstacles in the Flemish speaking part of Belgium concerning inclusive education for children with mental retardation. *The European Electronic Journal on Inclusive Education in Europe*, 1. Geconsulteerd op 20 september 1996: <http://www.uva.es/inclusion/texts/van-hov01.htm>.
- Van Hove, G., Mortier, K., & De Schauwer, E. (2005). *Onderzoek inclusief onderwijs*. Gent: Orthopedagogische reeks, 25.
- Vaughn, S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J. & Saumell, L. (1996). Teachers's views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 96-106
- Villa, R., Thousand, J., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perception of heterogeneous education. *Exceptional children*, 63 (1), 29-45.
- Wishart, J., & Manning, G. (1996). Trainee teachers attitudes to inclusive education for children with Down's Syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 30(1), 56-65.
- Whitworth, J. (1999). A model for Inclusive Teacher Preparation. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(2).
- Wolery, M., Werts, M., Caldwell, N., Snyder, E., & Lisowski, L. (1995). Experienced teachers' perceptions of resources and supports for inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Special needs*, 30(1), 15-26.
- Wood, M. (1998). Whose job is it, anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional children*, 64(2), 181-195.