

# Bouwen aan een positief inclusief klasklimaat

Scriptie neergelegd tot het behalen van de graad  
Licentiaat in de Pedagogische Wetenschappen  
afstudeerrichting Orthopedagogiek

# **Bouwen aan een positief inclusief klasklimaat**

Scriptie neergelegd tot het behalen van de graad  
Licentiaat in de Pedagogische Wetenschappen  
afstudeerrichting Orthopedagogiek

## WOORD VOORAF

---

Graag wil ik een woordje van dank richten aan iedereen die heeft bijgedragen tot de realisatie van mijn scriptie.

Vooreerst wil ik Kathleen Mortier oprecht bedanken voor de permanente begeleiding van mijn scriptie, het vele leeswerk, de feedback, het beantwoorden van mijn talrijke vragen en de selectie van mijn participanten.

Ook wil ik mijn dank betuigen aan Inge Van de Putte en Geert Van Buynder voor de kans die ik heb gekregen om een deel van mijn scriptie aan de Hogeschool Sint-Lieven uit te voeren. Daarnaast kon ik op hen rekenen voor de selectie van mijn participanten en feedback.

Ik bedank mijn promotor Prof. Dr. Geert Van Hove, om mij op weg te helpen met mijn scriptie, voor de nuttige raadgevingen en de verdere opvolging van mijn scriptie. Ook de jury wens ik te bedanken voor het kritische naleeswerk.

Speciaal gaat mijn dank ook uit naar de participanten van mijn onderzoek voor de tijd en energie die zij belangeloos en met veel enthousiasme in mijn scriptie geïnvesteerd hebben.

Ten slotte wens ik mijn vrienden en familie te bedanken. Zij hebben mij door dik en dun gesteund gedurende mijn studies.

## INHOUDSOPGAVE

---

INLEIDING .....	1
1 LITERATUURSTUDIE .....	3
1.1 Inclusie: iedereen hoort erbij .....	3
1.2 Naar een definitie van een ‘positief inclusief klasklimaat’ .....	4
1.3 Theoretische kaders .....	6
1.4 De waarde van een positief klasklimaat.....	9
1.5 Positief klasklimaat: een kritisch element in een inclusieve klas .....	11
2 METHODOLOGIE.....	14
2.1 Onderzoeksvragen .....	14
2.2 Setting en participanten .....	14
2.2.1 Vier leerkrachten.....	14
2.2.2 Acht studentleerkrachten .....	16
2.3 Dataverzameling .....	17
2.3.1 Kwalitatief onderzoek.....	17
2.3.2 Onderzoeksmethoden .....	18
2.3.2.1 Deel 1: Interview - observatie - vervolginterview.....	19
2.3.2.2 Deel 2: Focusgroepen .....	22
2.3.3 Inductie vs. deductie .....	23
2.3.4 Rol als onderzoeker.....	24
2.4 Data-analyse .....	25
2.5 Methodologische kwaliteit.....	26
2.5.1 Betrouwbaarheid.....	26
2.5.2 Validiteit.....	27
3 RESULTATEN.....	29
3. 1 Ingrediënten en strategieën met betrekking tot het bouwen aan een positief inclusief klasklimaat.....	29
3.1.1 Veiligheid bieden .....	30
3.1.2 Succeservaringen creëren voor alle leerlingen .....	32
3.1.3 Ruimte maken voor plezier in de klas .....	34
3.1.4 Sociale relaties en groepssfeer stimuleren .....	35
3.1.5 Reflectie en open communicatie stimuleren.....	37
3.1.6 Belang hechten aan het integreren van positieve waarden .....	39
3.1.7 Aandacht hebben voor je eigen houding als leerkracht .....	40
3.1.8 Slot.....	42
3.2 Welk belang hechten studentleerkrachten aan een positief inclusief klasklimaat? .....	42

3.3 De invulling van een ‘positief inclusief klasklimaat’: studentleerkrachten vs. de bevroegde leerkrachten.....	44
3.4 Hoe evalueren studentleerkrachten het gebruik van een reflectielijst met betrekking tot ‘positief inclusief klasklimaat’? .....	47
4 DISCUSSIE EN CONCLUSIES .....	50
4.1 Terugkoppeling van de onderzoeksresultaten aan de literatuur .....	50
4.2 Beperkingen van het onderzoek en aanbevelingen voor verder onderzoek .....	58
4.3 Theoretische, praktische en maatschappelijke relevantie van het onderzoek.....	59
LITERATUURLIJST .....	61
BIJLAGEN .....	70
Bijlage I: Interview ‘positief inclusief klasklimaat’ .....	70
Bijlage II: Vervolginterview .....	71
Bijlage III: Reflectielijst ‘Positief Inclusief Klasklimaat’ .....	72
Bijlage IV: Voorbereiding ‘Focusgroep 1’ .....	77
Bijlage V: Voorbereiding ‘Focusgroep 2’ .....	78

## INLEIDING

---

Onze Vlaamse scholen bruisen van diversiteit. Kinderen met een verschillende culturele achtergrond, verschillende geloofsovertuigingen, mogelijkheden, beperkingen, huidskleur, interesses, enzovoort, ontmoeten elkaar dagelijks binnen de schoolmuren (De Bleeckere, 2006). Eén van de redenen van deze nog toenemende diversiteit is dat ouders van kinderen met een beperking er meer en meer voor kiezen om de weg van inclusie te bewandelen (Van Acker, Van Buynder, & Van de Putte, 2007).

Erkennen en waarderen van deze diversiteit vereist ingrijpende veranderingen in de scholen zowel op gebied van beleid, praktijk als cultuur. Het streefdoel van dit lange ontwikkelingsproces is een school die tegemoet komt aan de noden van alle leerlingen, een meer inclusieve school waar iedereen gewaardeerd en gerespecteerd wordt en waar iedereen kan participeren (Carrington & Robinson, 2004).

Dit veranderingsproces zal ongetwijfeld ook het klasklimaat raken (Vaughn & Schumm, 1996). Een positief klasklimaat, waarin alle leerlingen zich veilig, gewaardeerd en geaccepteerd voelen is immers één van de kritische succesfactoren van inclusie (Voltz, Brazil, & Ford, 2001). Bovendien is zorgen voor het welbevinden van alle leerlingen - waaronder het creëren van een positief klasklimaat - één van de basiscompetenties van leerkrachten in een inclusieve setting (Van Acker et al., 2007).

Daarnaast wijst de praktijk uit dat fysieke inclusie op zich meestal niet leidt tot sociale inclusie. Overigens richten vele pogingen tot sociale aanvaarding van leerlingen die ‘anders zijn’ zich op het individu, het kind zelf, terwijl veelal weinig aandacht naar de algemene sociale context gaat (Sapon-Shevin, Dobbelaere, Corrigan, Goodman, & Mastin, 1998). Onderzoekers die zich wel richtten tot de contextfactoren van inclusie, kwamen tot de conclusie dat niet zozeer de aanwezigheid in een gewone klas, maar wel wat gebeurt in die klas, de context, het verschil maakt (Voltz et al., 2001; Zigmond, 2003). Pratt (z.d., p. 1) formuleert dit kernachtig met de woorden “*There is no place called inclusion*”.

Daar context bij inclusie een dermate belangrijke rol speelt en klasklimaat een belangrijke component van deze context is (Berry, 2006), heb ik als scriptieonderwerp ‘*Bouwen aan een positief inclusief klasklimaat*’ gekozen. Hierbij zal ik mij voornamelijk richten op de realisatie daarvan in de praktijk.

Meer bepaald wil ik mij toespitsen op de volgende onderzoeksvragen: (1) *Wat geven leerkrachten aan als belangrijke ingrediënten van een positief inclusief klasklimaat?* (2) *Hoe bouwen leerkrachten aan een positief inclusief klasklimaat?* Op basis van deze informatie zal ik een reflectielijst samenstellen voor (student)leerkrachten. Dit zal dienen als werkinstrument om te bouwen aan een positief

inclusief klasklimaat in de praktijk. Hierbij aansluitend tracht ik ook de onderzoeksvragen (3) *Welk belang hechten studentleerkrachten aan een positief inclusief klasklimaat?* (4) *Welke opvallende gelijkenissen en verschillen zijn er te onderkennen tussen de invulling die studentleerkrachten geven aan een positief inclusief klasklimaat en deze die de geïnterviewde en geobserveerde leerkrachten eraan geven?* (5) *Hoe evalueren studentleerkrachten het gebruik van een reflectielijst met betrekking tot een positief inclusief klasklimaat?* te beantwoorden.

In het eerste hoofdstuk van mijn scriptie wordt relevante literatuur aangaande positief inclusief klasklimaat gebundeld en worden de centrale onderzoeksbegrippen duidelijk omschreven.

In een tweede hoofdstuk wordt toegelicht hoe ik methodologisch tewerk gegaan ben om mijn onderzoeksvragen van een antwoord te voorzien. Daarin stel ik mijn participanten voor, bespreek ik de wijze van dataverzameling en –analyse en sta ik stil bij de methodologische kwaliteit van mijn onderzoek.

De resultaten worden in hoofdstuk drie uitgebreid beschreven. Al mijn onderzoeksvragen krijgen in dit hoofdstuk een antwoord.

Ik besluit met een discussie en conclusies, waarin mijn onderzoeksresultaten naar de literatuur teruggekoppeld worden. Er wordt ook gereflecteerd over de beperkingen en de relevantie van mijn onderzoek en suggesties voor verder onderzoek worden geleverd.

Wat betreft verwijzingen en referenties in mijn scriptie, heb ik mij gehouden aan de APA-normen (5<sup>th</sup> edition).

### 1.1 Inclusie: iedereen hoort erbij

Fundamenteel gaat inclusie over mensenrechten, meer bepaald het recht van mensen om erbij te horen en verbonden te zijn met anderen (Van Hove, 2000). Inclusie doet recht aan het feit dat alle mensen ‘één’ zijn, hoewel niet iedereen daarom hetzelfde hoeft te zijn (Asante, z.d.). Dit betekent dat alle mensen, ongeacht de vele verschillen, aanvaard en gewaardeerd moeten worden en met respect behandeld dienen te worden (Carrington & Robinson, 2004).

Op het onderwijs toegespitst, betekent deze inclusiegedachte onderwijs dat open staat voor alle kinderen, ongeacht geslacht, huidskleur, mogelijkheden, beperkingen, afkomst, enzovoort. In een inclusieve school mogen alle kinderen samen leren en leven en krijgen ze de kans om de rijkdom van diversiteit te beleven en te ontdekken (Carreiro King, 2003; De Vroey & Mortier, 2002; Sapon-Shevin, 2006a). Diversiteit wordt er niet als een storende factor beschouwd die geëlimineerd moet worden, maar daarentegen als een positieve kracht die we moeten waarderen (Sapon-Shevin, 2006a). Meteen is duidelijk dat inclusie niet enkel en alleen een zaak is van kinderen met een beperking, het belangt werkelijk alle kinderen aan (Pearpoint & Forest, z.d.).

Een inclusieve school vertrekt van de uitgangspunten dat alle kinderen kunnen leren, dat kinderen het recht hebben om onderwijs te genieten in een school in hun buurt, samen met hun leeftijdsgenootjes en dat kinderen in heterogene groepen leeftijdsadequate leerdoelen dienen na te streven en de nodige ondersteuning hierbij mogen verwachten (Berry, 2006; York, 1994, in Carreiro King, 2003). Het streefdoel van een degelijke school is tegemoet komen aan de noden van alle leerlingen, doch het bereiken van dit ideaal vergt een continu ontwikkelingsproces. (Carrington & Robinson, 2004; Sapon-Shevin, 2006a; Thousand & Villa, 1992, in Hunt, Soto, Maier, & Doering, 2003).

In Vlaanderen zijn door de minister van onderwijs de eerste stappen ondernomen om scholen op termijn inclusiever te maken. Met de invoering van het ‘Leerzorgkader’<sup>1</sup>, zouden scholen immers minder leerlingen mogen uitsluiten (Schraepen et al., 2007). Deze hervorming maakt een einde aan de indeling in types in het buitengewoon onderwijs, zij moeten opstaan voor meer verschillende doelgroepen. Daarnaast moet het gewoon onderwijs zijn deuren wijder open stellen voor leerlingen die nu aangewezen zijn op het buitengewoon onderwijs (Gezinsbond, 2006). Overigens wordt met het ‘Leerzorgkader’ het hele

---

<sup>1</sup> Voorstel van de minister van Werk, Onderwijs en Vorming, goedgekeurd door het Vlaams Parlement op 30 maart 2007 (Vandenbroucke, 2007)



onderwijssysteem - zowel gewoon als buitengewoon onderwijs - in één kader ondergebracht (Gezin en Handicap, z.d.).

De vernieuwing is gebaseerd op een matrix van leezorgniveaus en clusters. De indeling in types wordt vervangen door vier clusters. Binnen deze clusters worden verschillende doelgroepen omschreven. Kort gezegd gaat het om leerlingen zonder beperking, leerlingen met beperkingen in het leren, leerlingen met functiebeperkingen en leerlingen met moeilijkheden in de sociale interactie.

Per cluster zijn 4 leezorgniveaus mogelijk. Het gewoon onderwijs wordt aangeboden in leezorgniveau I en II, inclusie wordt mogelijk gemaakt via leezorgniveau III, leezorgniveau IV ten slotte voorziet in gespecialiseerd, buitengewoon onderwijs. Daarnaast is er nog een vijfde leezorgniveau voor leerlingen die al dan niet tijdelijk niet naar school gaan. De samenvloeiing van clusters en leezorgniveaus in een matrix levert 13 verschillende vormen van zorg in het onderwijs op.

Het CLB bepaalt, in overleg met school, ouders en leerling welk zorgniveau voor welke leerling het meest adequaat is. De invoering van deze vernieuwing zal een langdurig proces zijn, dat aanvangt in 2009 en pas tegen 2016 voltooid zal zijn (Vandenbroucke, 2007).

Dit 'Leezorgkader' stuit reeds op kritiek vanuit verschillende hoeken. Deze kritiek richt zich onder meer op het feit dat ouders, zelfs met de volledige invoering van het nieuwe kader, geen afdwingbaar recht op inclusie hebben. Leerlingen die in leerniveau III terecht komen hebben de keuze tussen gewoon of buitengewoon onderwijs, maar de school mag nog steeds een draagkrachtafweging maken. Ouders hebben dus het recht om inclusie te vragen, maar een school kan weigeren op basis van overschreden draagkracht, waarmee het recht op een vrije schoolkeuze niet gerespecteerd wordt (Schraepen et al., 2007). Leerlingen in leezorgniveau IV worden al helemaal overgeleverd aan de goodwill van bepaalde scholen. Scholen kunnen deze leerlingen immers zonder motivatie weigeren waardoor van schoolkeuzevrijheid nog maar weinig sprake is (Gezin en Handicap, z.d.).

Ten slotte wordt door per cluster een doelgroep te omschrijven het 'stoornisdenken' - wat niet strookt met het inclusiegedachtegoed - niet verlaten (Schraepen et al., 2007).

## **1.2 Naar een definitie van een 'positief inclusief klasklimaat'**

Definities met betrekking tot klasklimaat nemen in de literatuur uiteenlopende vormen aan. In de ruimste omschrijvingen wordt een positief klasklimaat beschouwd als een sfeer die de leerkracht creëert in de klas door de regels die er gelden, de interactie met de leerlingen en de fysieke omgeving (Freiberg, 1999, in Teacher Effectiveness Enhancement Programme, 2002).

Het is een milieu waar leerlingen zich goed voelen, plezier beleven, in een aangename sfeer kunnen werken en in interactie treden (Fraser & Walberg, 1991, in Van Petegem, Aelterman, Van Keer, & Rosseel, 2007; Reynolds, Muijs, & Treharne, 2003).

Klasklimaat wordt daarnaast vaak beschouwd als de resultante van een complexe interactie tussen veel verschillende omgevingsfactoren, zoals fysieke, organisatorische, materiele en sociale variabelen (Adelman & Taylor, 2005). Zo wordt door Vacha, McDonald, Coburn en Black in 1979 een positief klasklimaat omschreven als het product van zes groepsprocessen, namelijk aantrekkingskracht, leiderschap, communicatie, normen, individuele verwachtingen en groepscohesie. Rond dezelfde periode noemt Rudolf Moos (1979, in Westling Allodi 2002) klasklimaat het product van het samenspel van vier interagerende factoren: de fysieke omgeving, organisatorische aspecten, leerkrachtkenmerken en leerlingkenmerken. *“The classroom climate is a mediator between these variables and is shaped through interactions among pupils and between the teacher and pupils. It is affected by the orientation, quality, and quantity of interactions and intercommunication, in turn affecting pupil satisfaction, self-concept, and learning processes”* (Westling Allodi, 2002, p. 253).

Verder wordt in de literatuur een onderscheid gemaakt tussen een prestatiegericht en een gemeenschapsgericht klasklimaat.

Een prestatiegericht klasklimaat wordt gekenmerkt door hoge verwachtingen ten aanzien van de leerlingprestaties, een uitgebreid en uitdagend curriculum, duidelijke en prestatiegerichte doelstellingen, een hoge effectieve leertijd, het waarderen en belonen van goede prestaties, een systematische opvolging van de prestaties, een heldere regelgeving en een sterke mate van voorbereiding door leerkrachten (De Fraine, 2003).

Een gemeenschapsgericht klasklimaat daarentegen legt de nadruk op een gevoel van saamenhorigheid, het is een klimaat waarin groepsleden zich gewaardeerd, gerespecteerd en gestimuleerd voelen en het gevoel hebben dat ze een belangrijke bijdrage leveren aan de groep (Adelman & Taylor, 2001; Goodenow, 1993; McMillan & Chavis, 1986). Ook de termen ‘a sense of community’ (Adelman & Taylor, 2001; Solomon, Watson, Battistich, Schaps, & Delucchi, 1996) en ‘a sense of belonging’ (Goodenow, 1993; Osterman, 2000) verwijzen doorgaans naar een dergelijk klasklimaat.

Hoewel er geen algemeen aanvaarde definitie bestaat van een gemeenschapsgericht klasklimaat, zijn er enkele gemeenschappelijke elementen in de verscheidene definities te onderkennen. Zo gaat het om een klimaat waarin leerlingen om elkaar geven en elkaar ondersteunen, het gevoel hebben erbij te horen, gemeenschappelijke waarden, normen en doelen nastreven, actief participeren en een invloed hebben op de activiteiten en beslissingen (Bickart, Jablon, & Dodge, 2005; Goodenow, 1993; McMillan & Chavis, 1986). Daarnaast is

volgens sommige auteurs een gevoel van veiligheid en vertrouwen onontbeerlijk in een gemeenschapsgericht klasklimaat (Adelman & Taylor, 2001; Steele, 2007; Voltz et al., 2001).

In het kader van inclusie wordt door veel auteurs de nadruk gelegd op het creëren van een gemeenschapsgericht klasklimaat, voornamelijk omdat dit klimaat tegemoet komt aan de menselijke behoefte aan ‘belonging’ (Adelman & Taylor, 2001; Battistich, Solomon, Watson, & Schaps 1997; Berry, 2006; Bickart et al., 2005; Sapon-Shevin, 2006b; Voltz et al., 2001), wat eveneens in het inclusiegedachtegoed centraal staat (zie punt 1.1).

In prestatiegerichte scholen wordt bovendien de competitie tussen leerlingen meer gestimuleerd (De Fraine, 2003), wat niet het wenselijke klimaat is van een inclusieve setting (De Graaf, 2001, in De Vroey & Mortier, 2002; Soodak, 2003). Immers, in een klasgroep waar ook leerlingen met een beperking bijhoren, is het belangrijk dat niet enkel de ‘beste van de klas’ geprezen wordt voor zijn/haar prestaties. De vooruitgang van elke leerling moet er gewaardeerd, opgemerkt en beloond kunnen worden, zowel door de leerkracht als door de leerlingen (Sapon-Shevin, 2006b). Om deze redenen sluit ook ik mij eerder aan bij de gemeenschapsgerichte invulling van klasklimaat.

Rekeninghoudend met het voorgaande bedoel ik met een positief klasklimaat in deze scriptie een klimaat waarin alle leerlingen zich goed en veilig voelen, waarin leerlingen plezier beleven en om elkaar geven. Het is een aangenaam klimaat waar iedereen erbij hoort, mag zijn wie hij is, maar ook gewaardeerd en gerespecteerd wordt om wie hij is.

In de titel van mijn scriptie werd het woord inclusief aan positief klasklimaat toegevoegd omdat werkelijk elke leerling aangesproken dient te worden door dit klimaat.

### **1.3 Theoretische kaders**

Diverse theoretische kaders kunnen gelinkt worden aan klasklimaat. Bijgevolg maakte ik een selectie van theoretische kaders die het meest aansluiten bij mijn invulling van een positief inclusief klasklimaat (zie punt 1.2).

Ten eerste levert Bronfenbrenner (1979) een interessant kader om de betekenis van een positief inclusief klasklimaat te begrijpen. Hij hanteert het volgende uitgangspunt: “...*human development is a product of interaction between the growing human organism and its environment...*” (p. 16) en kiest daarmee voor een ecologische benadering van de menselijke ontwikkeling. Hij pleit voor aandacht bij de ontwikkeling voor zowel het individu als de omgeving en in het bijzonder, de interactie tussen beiden. Vaak wordt immers het aspect van de persoon teveel benadrukt en wordt het ecologische aspect van de ontwikkeling vergeten (Bronfenbrenner,

1979). Volgens Bronfenbrenner “...is het kind een ‘groeïende dynamische eenheid’, die enerzijds zijn omgeving beïnvloedt en verandert en anderzijds zelf ook door die omgeving wordt beïnvloed” (van der Ploeg, 2005, p. 122).

Deze interactie tussen persoon en omgeving vindt plaats in verschillende ecologische niveaus - micro-, meso-, exo- en macrosysteem - die in verschillende mate invloed uitoefenen op de persoon. Deze systemen beïnvloeden elkaar ook onderling (Bronfenbrenner, 1979). De niveaus omgeven zich in concentrische cirkels rond ‘de persoon’ (van der Ploeg, 2005).

Voor deze scriptie is de invloed van het microsysteem het meest van belang, gezien klas en langs deze weg ook klasklimaat tot dit niveau behoren (van de Ploeg, 2005). “*A microsystem is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics.*” (Bronfenbrenner, 1979, p.22). Het is het meest nabije niveau, waarin de kwaliteit van de interacties van groot belang is (van der Ploeg, 2005).

Uit dit alles kan ik afleiden dat volgens de theorie van Bronfenbrenner, een klimaat waarin kinderen positieve relaties en interacties kunnen aangaan, activiteiten kunnen verrichten en de kans krijgen om te experimenteren met verschillende rollen - dus een positief klasklimaat - zal bijdragen tot een positieve ontwikkeling.

Verscheidene andere auteurs erkennen de waarde van een ecologische benadering, in het bijzonder in relatie tot de inclusie van kinderen met een beperking in het ‘gewoon’ onderwijs (Brown & Lehr, 1993; De Vroey & Mortier, 2002; Nietupski & Hamre-Nietupski 1987; Speece & Keogh, 1996). Zij treden Bronfenbrenner bij in de kritiek dat te weinig gekeken wordt naar de mogelijkheden die de omgeving biedt om de ontwikkeling te stimuleren. De ogen zijn te eenzijdig gericht op één aspect van de ontwikkeling, namelijk het ‘niveau’ van een persoon en de verschillende ontwikkelingsfasen die kinderen achtereenvolgens moeten doorlopen. Naast het niveau, oefenen ook zaken, zoals interesse, klasklimaat, motivatie, en dergelijke meer, een invloed uit op wat kinderen kunnen leren. Wanneer leerkrachten hier rekening mee houden staan ze dikwijls versteld van hetgeen sommige kinderen in hun mars hebben (De Vroey & Mortier, 2002).

Ten tweede duiken omtrent klasklimaat vaak theoretische kaders op die vertrekken van de menselijke basisbehoeften. Ik wil kort enkele dergelijke kaders bespreken gezien het meestal de achterliggende visie is bij een gemeenschapsgerichte invulling van klasklimaat (De Fraine, 2003).

Een eerste belangrijk kader is het ‘needs-press model’ van Murray dat hij in 1938 ontwikkelde. Volgens Murray is gedrag een functie van de persoon en de omgeving, hij poneert daarmee een ecologische benadering (Murray, 1938, in Chiew Goh & Fraser, 1998). Deze krijgt echter een andere invulling dan het kader van Bronfenbrenner.

Murray stelt dat de motivatie van het menselijk gedrag schuilt in behoeften, of 'needs', die men tracht te bevredigen, door te negotiëren met de omgevingsdruk, 'press' (Murray, 1938, in Thomas, 2001). De noden zijn de interne beïnvloedingsfactoren van gedrag. Murray stelde een lijst samen met 20 noden, waaronder autonomie, verandering, spelen en presteren (Costa & McCrea, 1988).

De omgeving daarentegen is de externe factor, die een metgezel kan zijn of eerder de bevrediging van de noden kan tegenwerken (Murray, 1938, in Pierce, 1994). Immers, de omgeving kan bepaalde beperkingen en verwachtingen opleggen. Dit noemt hij 'press' (Murray, 1938, in Thomas, 2001). Het menselijk gedrag is dus de uitkomst van een samenspel tussen deze noden en de omgevingsdruk. Bijgevolg kunnen omgevingsvariabelen in de klas een significante invloed hebben op het gedrag van de leerlingen (Pierce 1994).

Na Murray publiceerde Maslow in 1954 'Motivation and Personality'. Ook zijn theoretisch vertrekpunt is dat behoeften de drijfveer vormen van het menselijk gedrag. Hij baseert zijn theorie op 5 basisbehoeften: fysiologische behoeften, veiligheid en zekerheid, liefde en erbij horen, waardering en erkenning en ten slotte zelfactualisatie. Deze noden rangschikt hij in een behoeftepiramide (Maslow, 1954, in Lester, Hvezda, Sullivan, & Plourde, 1983). Dit impliceert een hiërarchie waarbij de lagere noden bevredigd moeten worden, vooraleer hogere noden aan de orde zijn. Zo dienen eerst de lichamelijke behoeften als honger en dorst vervuld te worden, vooraleer aandacht kan besteed worden aan de behoefte aan veiligheid. Op deze manier kan men verder trapje per trapje de piramide beklimmen (Maslow, 1970, in Hagerty, 1999). De hoogste behoefte is de behoefte aan zelfactualisatie, deze wordt getriggerd wanneer alle andere noden vervuld zijn. (Maslow, 1970, in Heylighen, 1992). Streven naar zelfactualisatie is het maximaal trachten ontwikkelen van individuele talenten, gaven en interesses (Maslow, 1954, in Lester et al., 1983). Deze behoefte verschilt van de lagere noden in die zin dat ze steeds aangewakkerd blijft, het is een continu ontwikkelingsproces, wat impliceert dat een mens steeds over groeipotentieel beschikt (Maslow, 1970, in Heylighen, 1992). Alleen al dit laatste is een mooi uitgangspunt om als leerkracht mee te nemen, maar bovenstaande theorie leert ons nog meer. Namelijk, volgens Maslow is een kind pas in staat om te leren wanneer lagere behoeften zoals de fysiologische noden, veiligheid en erbij horen vervuld zijn. School biedt kinderen de kans om zichzelf te ontplooien, maar om daarin te slagen moet men eerst aan alle andere behoeften tegemoet komen. Het creëren van een gemeenschapsgericht klasklimaat is een effectieve manier om aan de basisnoden van de leerlingen tegemoet te komen (Bickart et al., 2005).

William Glasser ontwikkelde - in het spoor van Maslow - zijn 'Control Theory' in 1986. Hij hanteert hetzelfde uitgangspunt, namelijk dat het menselijk gedrag gemotiveerd wordt door 5 basisnoden. Hij varieert echter in de benaming van de basisnoden: overleven, liefde en erbij

horen, ‘power’ (wat Glasser als synoniem van ‘self-esteem’ beschouwd), vrijheid en ten slotte plezier. Glasser richt zich expliciet naar scholen om aan deze noden tegemoet te komen (Brandt, 1988; Ridley & Walther, 1995).

Ten slotte sta ik even stil bij de ‘Self-Determination Theory’ van Deci en Ryan. Zij vertrekken van het volgende: *“Human beings can be proactive and engaged or, alternatively, passive and alienated, largely as a function of the social conditions in which they develop and function.”* (Ryan & Deci, 2000, p. 68). Volgens deze onderzoekers zijn mensen van nature actieve, nieuwsgierige en vitale wezens. Mensen hebben een interne motivatie – of een inherente tendens – om te leren, hun talenten te ontwikkelen, hun capaciteiten uit te breiden, uitdagingen aan te gaan, te ontdekken; kortom te groeien (Ryan & Deci, 2000). Tegenover dit positieve uitgangspunt staat de andere kant van de medaille. Deze inherente menselijke eigenschappen komen immers slechts ten volle tot uiting in een daartoe ondersteunende omgeving (Deci & Ryan, 2000). Bijgevolg gaan Deci en Ryan op zoek naar de condities die onze innerlijke bronnen tot persoonlijkheidsontwikkeling aanwakkeren. Zij vonden dat een omgeving waarin tegemoet gekomen wordt aan de 3 menselijke basisnoden, namelijk competentie, autonomie én ‘belonging’, de inherente menselijke tendens tot groei faciliteert, maar ook bijdraagt tot een constructieve sociale ontwikkeling en het persoonlijk welzijn (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). *“Needs specify the necessary conditions for psychological growth, integrity and wellbeing.”* (Deci & Ryan, 2000, p. 227).

Toegesplitst op de klascontext hangt de mate van betrokkenheid en motivatie van de leerlingen samen met de mate waarin tegemoet gekomen wordt aan bovenstaande noden (Urduan & Schoenfelder, 2006). Volgens Battistich e.a. (1997) worden de basisbehoeften best vervuld in een klas gekenmerkt door een gemeenschapsgericht klimaat.

#### **1.4 De waarde van een positief klasklimaat**

Er is een groeiende interesse merkbaar naar de niet-cognitieve invloeden van onderwijs op leerlingen (Brophy-Herb, Lee, Nievar, & Sollak, 2007; Desjardins, 2008a; Van Petegem et al., 2007). ‘Welzijn’ wordt in dat verband beschouwd als een belangrijke indicator van de kwaliteit van het onderwijs (Van Petegem et al., 2007). Enerzijds is er interesse in de manier waarop het subjectieve welzijn van leerlingen een invloed uitoefent op hoe leerlingen leren en op wat ze leren (Desjardins, 2008a). Anderzijds is welzijn meer en meer een waardevolle uitkomst van onderwijs op zich (De Fraine, 2003; Van Petegem et al., 2007), daar het bijdraagt aan een harmonieuze persoonlijkheidsontwikkeling (Vandenbroucke, 2004, in Van Petegem et al., 2007). Een positief klasklimaat komt het welbevinden van de leerlingen ten goede (Desjardins, 2008b, Van Petegem et al., 2007).

Ook op tal van andere gebieden beïnvloedt een positief klasklimaat het leren en leven in scholen, zo vond Fraser (1998, in Adelman & Taylor, 2005) significante relaties tussen klasklimaat en engagement, gedrag, zelfeffectiviteit, prestaties, sociale en emotionele ontwikkeling, de leiderschapstijl van de directie, burnout bij leerkrachten en de algemene kwaliteit van het schoolleven.

In verscheidene studies weerklinkt zelfs dat een positief klasklimaat een sleutelrol speelt in de prestaties van leerlingen (Adelman & Taylor, 2005; Fraser & Walberg, 1991, in Van Petegem, 2007; Vacha et al., 1979; Wang, Haertel, & Walberg, 1997, in Teacher Effectiveness Enhancement Programme, 2002). Shapiro (1993) stelt dat klasklimaat het verschil maakt tussen klassen waar leerlingen presteren en klassen waar ze niet presteren. In een ondersteunend, positief klimaat presteren leerlingen goed. Hoge verwachtingen koesteren ten aanzien van alle leerlingen, de instructie aanpassen aan noden van leerlingen (Wang, Haertel, & Walberg, 1996, in Westling Allodi, 2002), leerlingen inspraak geven en hen stimuleren om zelf keuzes te maken, zijn concrete strategieën om het engagement van leerlingen te verhogen en hun prestaties te bevorderen (Adelman & Taylor, 2001). Ook in klassen die sterk aan elkaar hangen, waar weinig conflicten voorkomen en kinderen zich vrij voelen om hun behoeftes te communiceren, presteren leerlingen beter (Adelman & Taylor, 2005; Vacha et al., 1979).

Daarenboven heeft een warm klasklimaat waarin leerlingen zich ondersteund, gerespecteerd en veilig voelen, een positief effect op de mate waarin leerlingen storend gedrag vertonen in de klas, evenals op hun houding ten opzichte van school en zichzelf (Pierce, 1994). Vacha e.a. (1979) schrijven dat klasklimaat een belangrijke determinant is van het zelfconcept en het zelfwaardegevoel van leerlingen, via dit zelfwaardegevoel heeft klasklimaat volgens hen - naast een direct effect - ook een indirect effect op de schoolse prestaties.

Verder vonden Brophy-Herb e.a. (2007) dat kinderen betere sociale vaardigheden vertonen wanneer leerkrachten positieve communicatie promoten, warmte en affectie vertonen en het leiderschap in de klas gedragen wordt door zowel leerkracht als leerlingen. Zij concludeerden dat leerkrachten sleutelfiguren zijn in het ondersteunen van de sociale ontwikkeling bij jonge kinderen. Urdan en Schoenfelder (2006) gingen de invloed van de sociale context op de motivatie en prestatie van leerlingen na en vonden dat positieve relaties ervaren in de klas, gunstig gecorreleerd is met de mate waarin leerlingen academische en sociale doelen in de klas nastreven. Leerlingen die ondersteuning ervaren van klasgenoten zijn daarenboven meer gemotiveerd om samen te werken en de regels in de klas te volgen.

Volgens auteurs die expliciet de voorkeur geven aan een gemeenschapsgericht klasklimaat, is het ontwikkelen van ‘a sense of community’ essentieel om waarden als rechtvaardigheid, democratie, inclusie, tolerantie, elkaar helpen, verantwoordelijkheid en respect te internaliseren bij leerlingen (Battistich et al., 1997; Schaps & Solomon, 1990). Via participatie in de klasgemeenschap ondervinden leerlingen immers in talrijke dagdagelijkse ervaringen het belang van dergelijke waarden, opdat samen leren en leven op een aangename manier zou verlopen (Bickart et al., 2005; Lickona, 1996; Schaps & Solomon, 1990). Scholen en klassen zouden overigens wel eens cruciaal kunnen zijn om bovenstaande waarden te promoten, zeker nu onze westerse samenlevingen steeds meer bruisen van diversiteit en een school misschien wel het enige instituut is die quasi alle leden van de samenleving kan bereiken (Battistich et al., 1997).

Daarnaast wordt een gemeenschapsgericht klasklimaat belangrijk geacht omdat men hiermee tegemoet komt aan de menselijke basisnoden (zie punt 1.3) (Battistich et al., 1997; Bickart et al., 2005; Schaps & Solomon, 1990). Bovendien kan een dergelijk klimaat een grote rol spelen in het voorkomen van leer-, emotionele -, en gedragsmoeilijkheden (Adelman & Taylor, 2001). Battistich e.a. (1997) vonden dat wanneer leerlingen in een klas zitten waar een gemeenschapsgericht klasklimaat heerst, zij een ‘sense of community’ ontwikkelen. Dit oefent op zijn beurt een positieve invloed uit op hun motivatie om te leren, hun zelfeffectiviteit, hun probleemoplossingsvaardigheden en hun betrokkenheid naar anderen toe. Verder nemen zij positieve relaties waar tussen ‘a sense of community’ en de mate waarin leerlingen plezier beleven in de klas, graag naar school gaan, altruïstisch gedrag vertonen en democratische waarden hoog in het vaandel dragen. Ook Nelson en Debacker (2008) wezen er recent op dat leerlingen die zich gewaardeerde en gerespecteerde leden van de klasgemeenschap voelen, meer gemotiveerd zijn om te leren en een hogere zelfeffectiviteit, beheersing, prestatiegerichtheid, intimiteit en verantwoordelijkheid rapporteren. Al deze factoren zijn overigens positief geassocieerd met leerlingprestaties.

### **1.5 Positief klasklimaat: een kritisch element in een inclusieve klas**

Het belang van een positief klasklimaat werd in het vorige deel duidelijk gemaakt. De genoemde effecten van klasklimaat echter, zouden nog een grotere invloed uitoefenen bij benadeelde, kwetsbare en vaak gediscrimineerde groepen, zoals leerlingen met een beperking. Dit werd door verschillende onderzoekers vastgesteld (Adelman & Taylor, 2001; Battistich et al., 1997; Carreiro King, 2003; Pierce, 1994; Speece & Keogh, 1996; Steele, 2007). Volgens Battistich e.a. (1997) zou de bijkomende ondersteuning, de extra aanmoediging, de positieve



identificatiefiguren en de betrokkenheid die leerlingen ervaren in een positief klasklimaat wel eens essentieel kunnen zijn voor kwetsbare leerlingen.

Een andere verklaring vind ik bij Steele (2007). Volgens hem hebben mensen die stereotiep benaderd worden, te kampen met 'identiteitsdruk', namelijk de druk of angst om het stereotiep en de twijfels omtrent hun mogelijkheden te bevestigen en als dusdanig beoordeeld te worden. Bijgevolg benadeelt deze identiteitsdruk leerlingen die een negatief stereotiep met zich meedragen in het leren en presteren. Zijn conclusie is dat leerkrachten er in de eerste plaats voor moeten zorgen dat alle leerlingen zich veilig voelen in de klas, door een klasklimaat te creëren waarin kinderen voelen dat ze erbij horen, waarin stereotype gedachtegangen niet getolereerd worden en waar iedereen oprecht aanvaard wordt. Pas dan kan je verwachten dat deze leerlingen presteren naar hun mogelijkheden.

In dezelfde lijn stellen Adelman en Taylor (2001) dat in een inclusieve klas vaak veel barrières aanwezig zijn die het leren kunnen belemmeren, bijvoorbeeld kampen met een beperking, persoonlijke problemen of een moeilijke thuissituatie. Een positief klasklimaat, waarin kinderen de mogelijkheid krijgen waardevol te participeren en gewaardeerd worden is één van de manieren om deze struikelblokken weg te werken. Daarnaast komen leerlingen met een beperking de klas vaak al ontmoedigd binnen door eerdere mislukkingen en niet zelden kampen ze met een laag zelfbeeld. Een klasklimaat dat vooral gericht is op competitie en presteren kan deze onzekerheden nog versterken en na enige tijd associëren deze leerlingen de klas met falen en mislukking. Een veilige, ondersteunende leeromgeving kan dit tij doen keren (Pierce, 1994).

Een positief klasklimaat wordt in de literatuur dan ook dikwijls naar voren geschoven als één van de kritische succesfactoren van een inclusieve klas, een klas die tegemoet wil komen aan de noden van elke leerling (Berry, 2006; Bickart et al., 2005; Murdick & Petch-Hogan, 1996; Sapon-Shevin, 1996, 2003, 2006a, 2006b; Vaughn & Schumm, 1996; Voltz et al., 2001).

Zoals eerder vermeld geven de meeste auteurs de voorkeur aan een gemeenschapsgericht klasklimaat in de context van inclusie. Een dergelijk klimaat biedt immers een rijke bron van actieve participatiekansen aan alle kinderen (Berry, 2006; Bickart et al., 2005; Voltz et al., 2001). Alle leerlingen kunnen er op een betekenisvolle manier in het dagdagelijkse klasgebeuren betrokken worden, wat zowel een kritische succesfactor als een belangrijk doel van inclusie is (Van Hove, Mortier, & De Schauwer, 2005; Voltz et al., 2001).

Daarnaast leren alle leerlingen de rijkdom van diversiteit ontdekken in een klas waar een dergelijk klimaat heerst, wat overigens centraal staat in het inclusiegedachtegoed. Door verschillen tussen mensen bespreekbaar te stellen, te erkennen en er adequaat en creatief op te antwoorden, leren leerlingen begrijpen dat diversiteit een natuurlijk gegeven is en dat iedereen een waardevolle bijdrage kan leveren (Sapon-Shevin, 2006a, 2006b; Voltz et al., 2001; Westling Allodi, 2002). In een inclusieve klas wordt op deze manier de basis gelegd

voor een meer inclusieve, democratische samenleving met verantwoordelijke, respectvolle en tolerante burgers (Sapon-Shevin, 1996, 2003).

Verder wijst onderzoek en praktijk uit dat een leerling met een beperking in een gewone klas plaatsen uit zichzelf meestal niet zal leiden tot sociale inclusie (De Vroey & Mortier, 2002; Sapon-Shevin et al., 1998; Vaughn, Elbaum, Schumm, & Hughes, 1998; Voltz et al., 2001). Ook hierin kan een positief klasklimaat een rol spelen.

Kinderen met een beperking vertonen namelijk dikwijls moeilijkheden op het gebied van sociale vaardigheden (Pavri & Hegwer-DiVita, 2006), zoals het reguleren van eigen gedrag en emoties, het lezen van sociale cues en het vertonen van prosociale vaardigheden (Vogtle, 2000). Daardoor worden zij regelmatig geconfronteerd met uitsluiting en pestgedrag (Donald Beasley Institute, 2004). In de meeste gevallen is sociale ondersteuning in een inclusieve klas dan ook wenselijk (De Vroey & Mortier, 2002).

Interventies om sociale vaardigheden aan te scherpen richten zich echter veelal op het individu (Pavri & Hegwer-DiVita, 2006; Sapon-Shevin et al., 1998; Speece & Keogh, 1996; Westling-Allodi, 2002). Hierdoor wordt verkeerdelijk de indruk gewekt dat het probleem en de verantwoordelijkheid om te veranderen bij het kind zelf ligt (Grenot-Sheyer, Staub, Peck, & Schwartz 1998, in Donald Beasley Institute, 2004). Daarnaast verliest men hiermee uit het oog dat aangepaste sociale vaardigheden bezitten een belangrijk doel is voor alle leerlingen, daar positieve sociale relaties de levenskwaliteit aanzienlijk kunnen verhogen (Snell & Janney, 2000). Bovendien ontwikkelen sociale vaardigheden zich vooral door leerlingen kansen te bieden om met elkaar in interactie te treden en sociale ervaringen op te doen (Vogtle, 2000) of door het observeren van interacties bij rolmodellen, zoals leerkrachten en andere leerlingen (Donald Beasley Institute, 2004). Daarom stellen sommige auteurs dat interventies om sociale vaardigheden te verbeteren zich op de context, het sociaal klimaat moeten richten (Evans & Meyer, 2001, in Donald Beasley Institute, 2004). Het sociaal klasklimaat kan namelijk de sociale competentie bij alle leerlingen bevorderen (Pavri & Hegwer-DiVita, 2006).

Samengevat, is het bouwen aan een klimaat waarin alle leerlingen erbij horen, aanvaard zijn en waarin positieve relaties zich kunnen ontwikkelen een cruciale taak van een leerkracht in een inclusieve klas (Berry, 2006; Bickart et al., 2005; Pavri & Hegwer-DiVita, 2006; Voltz et al., 2001).

## 2 METHODOLOGIE

---

### 2.1 Onderzoeksvragen

In het vorige hoofdstuk werd positief klasklimaat geponeerd als één van de kritische elementen in een inclusieve klas. Hieruit kan ik afleiden dat het voor leerkrachten die lesgeven in een inclusieve setting essentieel is om te weten *hoe* ze kunnen bouwen aan een dergelijk klimaat. Mijn onderzoeksvragen zijn op dit uitgangspunt gebaseerd.

In deze scriptie wil ik volgende onderzoeksvragen beantwoorden:

- (1) *Wat geven leerkrachten aan als belangrijke ingrediënten van een positief inclusief klasklimaat?*
- (2) *Hoe bouwen leerkrachten aan een positief inclusief klasklimaat?*
- (3) *Welk belang hechten studentleerkrachten aan een positief inclusief klasklimaat?*
- (4) *Welke opvallende gelijkenissen en verschillen zijn er te onderkennen tussen de invulling die studenten geven aan een positief inclusief klasklimaat en deze die de geïnterviewde en geobserveerde leerkrachten eraan geven?*
- (5) *Hoe evalueren studentleerkrachten het gebruik van een reflectielijst met betrekking tot een positief inclusief klasklimaat?*

### 2.2 Setting en participanten

Ik werd voorzien van gegevens voor mijn onderzoek door leerlingen en leerkrachten uit drie verschillende lagere scholen en één secundaire school. Tevens hebben acht studentleerkrachten van een hogeschool geparticipeerd aan mijn onderzoek.

#### *2.2.1 Vier leerkrachten*

Vier leerkrachten werden geselecteerd als participanten op basis van twee criteria: (1) *de leerkrachten geven les in inclusieve klasgroepen* (2) *de leerkrachten zijn intens en bewust bezig met het creëren van een positief klasklimaat*. Leerkrachten die aan beide criteria voldoen zouden mij heel wat bruikbare informatie kunnen verschaffen met betrekking tot het bouwen aan een positief inclusief klasklimaat. Voor de selectie van de leerkrachten kon ik rekenen op Kathleen Mortier en Inge Van de Putte. De onderstaande leerkrachten zijn namelijk geen onbekenden aan de vakgroep Orthopedagogiek, waardoor zij de leerkrachten op beide criteria konden inschatten.

Ook de gegevens van de leerkrachten kreeg ik van Kathleen Mortier en Inge Van de Putte, vervolgens heb ik deze leerkrachten zelf gecontacteerd en waren ze - na een korte toelichting van het onderzoek - allen bereid om deel te nemen. In wat volgt stel ik de leerkrachten en hun klassen kort even voor.

Ten eerste voorzag de 'kikkerklas' van juf Martine mij van bruikbare gegevens. Juf Martine geeft les aan het eerste leerjaar, in het Sint-Andreasinstituut te Brugge. Het Sint-Andreasinstituut ijvert ervoor, onderwijs op maat van elk kind te bieden. Zelfstandigheid, samen werken en gedeelde verantwoordelijkheid vormen daarbij de basispeilers. Tevens staan het welbevinden en de sociale vaardigheden van de leerlingen centraal (Sint-Andreasinstituut, 2005).

De klasgroep van juf Martine kent een heterogene samenstelling - op het gebied van sociale en culturele achtergrond, mogelijkheden, geslacht - en bestaat uit 22 leerlingen. Juf Martine hecht veel belang aan gezelligheid in de klas en koos ervoor om haar klas in te richten aan de hand van het thema 'kikkertjes'. Voor alles vind je wel een hoekje in haar klas, kikkerhoeken, sleutelhangerhoeken, speelhoeken, enzovoort. De speelse, gezellige en kindvriendelijke klasinrichting roept meteen al een ontspannen, knusse en warme sfeer op. Juf Martine probeert dan ook om het voor alle kinderen zowel leuk als leerrijk te maken in haar klasje. Zij beschouwt het welbevinden van een kind als een basisvoorwaarde om te kunnen leren.

Ten tweede ging ik aankloppen bij juf Cathy. Juf Cathy geeft les in Jenaplanschool 'De Kleurdoos' te Ledeberg. In de Jenaplanschool vormen vier activiteiten de grondslag van de klaswerking, namelijk gesprek, spel, werk en viering. De Kleurdoos houdt rekening met verschillen tussen kinderen door hen de kans te geven op hun eigen tempo en niveau te ontwikkelen, daarbij zijn de mogelijkheden en interesses van elke leerling richtinggevend. Kinderen leven, werken en spelen er samen in heterogene stamgroepen, waardoor ze de meerwaarde van diversiteit ontdekken en hun sociale vaardigheden aangescherpt worden (De Kleurdoos, 2008).

De stamgroep van juf Cathy bestaat uit 19 leerlingen en is heterogeen samengesteld naar leeftijd (eerste, tweede en derde leerjaar), geslacht, mogelijkheden, beperkingen, sociale en culturele achtergrond. In de klas van juf Cathy worden respect, waardering en zorg dragen voor elkaar heel hoog in het vaandel gedragen. De klas is ingericht in gezellige hoekjes en vormt als het ware de woonkamer van de school. De leerlingen kunnen zich ook zelfstandig doorheen het klassysteem bewegen. Voor het vak wereldoriëntatie past juf Cathy de werkvorm coöperatief leren toe, volgens Cathy dé manier om sociale en cognitieve doelen te verenigen.

Ten derde stond ook juf Emmanuelle ervoor open om mee te werken aan het onderzoek. Emmanuelle geeft les aan de ‘Torenvalken’ (5<sup>e</sup> en 6<sup>e</sup> leerjaar) in de daltonschool ‘De Kleine Icarus’ te Gent. In een Daltonschool vormen zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en samenwerking de rode draad van de schoolwerking. Er wordt zoveel mogelijk op maat van het kind gewerkt. Verder wil de school een warm en kindvriendelijk klimaat aanbieden, waarin leerlingen hun talenten en persoonlijkheid zoveel mogelijk kunnen ontplooiën (De Kleine Icarus, 2007).

De ‘Torenvalken’ vormen een erg diverse groep. 14 Kinderen met verschillende mogelijkheden, van verschillende leeftijden en culturen ontmoeten er elkaar. Juf Emmanuelle hecht opvallend veel belang aan het ontwikkelen van adequate probleemoplossingsvaardigheden en probeert alle leerlingen dagelijks positief te stimuleren op talrijke manieren en momenten.

Ten vierde mocht ik ook op de medewerking van Mike rekenen. Hij geeft aardrijkskunde en natuurwetenschappen aan de tweede graad - mechanische technieken, elektromechanica, elektriciteit elektronica en industriële wetenschappen - in het ‘Stedelijk Lyceum Paardenmarkt-Luchthaven’, een school voor technisch secundair onderwijs in het centrum van Antwerpen. Het is een open school, waar leerlingen inspraak krijgen en waar positieve verwachtingen naar de leerlingen toe het vertrekpunt vormen. Daarnaast dragen de leerlingen er de verantwoordelijkheid voor hun gedrag en resultaten. De diversiteit tussen de leerlingen is erg groot, vooral de culturele diversiteit is opvallend. Maar liefst 17 verschillende nationaliteiten ontmoeten er elkaar binnen de schoolpoorten (Slpl, 2008).

In de klassen waar Mike lesgeeft, wordt heel wat afgelachen. Zo probeert hij een goede sfeer in de klas te creëren. Mike omschrijft ‘zijn leerlingen’ als mensen waarin heel veel talent schuilt en die tot heel wat in staat zijn. Hij probeert dan ook om deze talenten maximaal te ontplooiën, door tegemoet te komen aan de noden van alle leerlingen. De leerlingen graag zien en onvoorwaardelijke acceptatie en appreciatie noemt hij zijn beginprincipes.

### *2.2.2 Acht studentleerkrachten*

Daarnaast waren acht studenten van de Katholieke Hogeschool Sint-Lieven te Sint-Niklaas bereid om deel te nemen aan het onderzoek. Zij volgen er de lerarenopleiding lager onderwijs, een opleiding die drie jaar in beslag neemt. Alle acht zitten ze in het tweede jaar.

Hun deelname is gebaseerd op vrijwilligheid. Hun klaslector heeft hen het onderzoek voorgesteld en de eerste acht leerlingen die hun interesse lieten blijken mochten deelnemen.

Wel stond daar een mooie compensatie tegenover. De studentleerkrachten die deelnamen werden immers vrijgesteld voor een aantal taken aangaande positief klasklimaat.

Ik kwam bij de Katholieke Hogeschool Sint-Lieven terecht via Inge Van de Putte die mij in contact bracht met Geert Van Buynder, lector pedagogische wetenschappen aan de Hogeschool Sint-Lieven. Hij maakte het organisatorisch mogelijk om – na een grondige toelichting van mijn onderzoek – een deel van mijn onderzoek aan de hogeschool uit te voeren.

## 2.3 Dataverzameling

### 2.3.1 Kwalitatief onderzoek

Door middel van kwalitatief onderzoek wil ik een antwoord bekomen op mijn onderzoeksvragen. Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach, & Richardson (2005) omschrijven kwalitatief onderzoek als volgt: “... *a systematic approach to understanding qualities, or the essential nature, of a phenomenon within a particular context...*” (p. 195).

Verschillende redenen onderbouwen de keuze voor kwalitatief onderzoek. Zo spelen hierin een aantal pragmatische elementen mee. Smaling (1992) onderscheidt zes factoren die samen de pragmatische ruimte vormen: “*Een onderzoeker of onderzoeksteam onderzoekt een object van studie, studievoorwerp of onderzoeksdomein, dat zich in een bepaalde situatie bevindt met en bepaalde vraagstelling en een bepaalde doelstelling onder bepaalde condities of omstandigheden*” (p. 172). Deze pragmatische factoren zal ik nu achtereenvolgens toepassen op mijn onderzoek.

Ten eerste gaat mijn interesse als onderzoeker uit naar kwalitatief onderzoek. Vooral het intens in contact komen met mensen en hun perspectief op de werkelijkheid leren kennen, spreekt me hierin aan. Ook het onderzoeken van mensen in hun natuurlijke context vormt voor mij een aantrekkelijk uitgangspunt voor onderzoek (Janssens, 1985).

Ten tweede leent mijn object van studie zich meer voor kwalitatieve onderzoeksmethoden. Klasklimaat is immers een contextfactor (Berry, 2006). Context kwalitatief onderzoeken doet recht aan de complexiteit en het dynamische karakter van dit onderzoeksobject (Turner & Meyer, 2000). Het laat namelijk een rijke en gedetailleerde beschrijving toe (Erwin & Guintini, 2000) en resulteert in een meer geïntegreerd beeld van het onderzoeksobject. Dit in tegenstelling tot onderzoekers die eerder variabelen trachten te isoleren van de context (Turner & Meyer, 2000). Bij een complex gegeven als klasklimaat is de keuze voor kwalitatief onderzoek dus opportuun (Maso & Smaling, 1998). Volgens sommige auteurs vereist een onderzoek met betrekking tot klascontext zelfs een kwalitatieve component: “*We cannot assume*

*that we know what the meaning of our constructs is for participants without observing and interacting with them...*" (Turner & Meyer, 2000, p. 79).

De derde pragmatische factor hangt samen met voorgaande factor. Immers daar mijn onderzoeksobject een contextfactor is, brengt dit met zich mee dat het onderzoek zich zal voltrekken in de natuurlijke situatie. Bij natuurlijke situaties – in tegenstelling tot laboratoriumsituaties – zijn kwalitatieve methoden het meest geschikt (Smaling, 1992).

Ten vierde bepalen mijn onderzoeksvragen in grote mate de keuze voor kwalitatief onderzoek. Mijn onderzoeksvragen richten zich onder meer op het verhelderen en vergelijken van opinies, attitudes en overtuigingen met betrekking tot een positief inclusief klasklimaat, deze lenen zich eerder tot kwalitatief onderzoek. Kwalitatief onderzoek is ook geschikt bij onderzoeksvragen in de trant van ‘wat gebeurt er?’ en ‘hoe en waarom gebeurt het?’ (Brantlinger et al., 2005). Onderzoeksvragen (1) en (2) sluiten daarbij aan (zie punt 2.1).

Ten vijfde is een bijdrage leveren aan de praktijk een belangrijk doel van mijn onderzoek. Ik wil namelijk een werkinstrument ontwikkelen en evalueren met betrekking tot het bouwen aan een positief inclusief klasklimaat. Bijgevolg is mijn onderzoek praktijkgericht, eerder dan theoriegericht. Bij praktijkgericht onderzoek liggen kwalitatieve onderzoeksmethoden meer voor de hand (Maso & Smaling, 1998; Smaling, 1992).

Ten slotte kunnen overige omstandigheden zoals tijd, financiële ruimte, de wensen van de onderzochten en dergelijke meer, mee beslissen over de te hanteren methode (Smaling, 1992). Vanzelfsprekend speelde tijd en haalbaarheid een belangrijke rol in het uitwerken van mijn onderzoeksopzet.

Samenvattend: de factoren binnen de pragmatische ruimte wijzen in de richting van kwalitatief onderzoek als meest geschikte methode voor mijn onderzoek.

### 2.3.2 Onderzoeksmethoden

De onderzoeksvragen ‘*Wat geven leerkrachten aan als belangrijke ingrediënten van een positief inclusief klasklimaat?*’ en ‘*Hoe bouwen leerkrachten aan een positief inclusief klasklimaat?*’ worden via interviews en observaties - bij de 4 hierboven beschreven leerkrachten - van een antwoord voorzien. De overige onderzoeksvragen - ‘*Welk belang hechten studentleerkrachten aan een positief inclusief klasklimaat?*’, ‘*Welke opvallende gelijkenissen en verschillen zijn er te onderkennen tussen de invulling die studenten geven aan een positief inclusief klasklimaat en deze die de geïnterviewde en geobserveerde leerkrachten eraan geven?*’ en ‘*Hoe evalueren studentleerkrachten het gebruik van een reflectielijst met betrekking tot positief inclusief klasklimaat?*’ - tracht ik te beantwoorden aan de hand van focusgroepen met de acht studentleerkrachten. Hiermee kan ik mijn onderzoek enigszins kunstmatig opsplitsen in 2 delen, die hieronder uitgebreid toegelicht worden. Vooreerst een tabel, die het overzicht helpt bewaren.

Tabel 1

*Activiteiten en data*

	Activiteit	Datum
DEEL 1	Interview Martine	24 oktober 2007
	Observatie Martine	7 november 2007
	Vervolginterview Martine	23 januari 2008
	Interview Cathy	8 november 2007
	Observatie Cathy	16 november 2007
	Vervolginterview Cathy	15 januari 2008
	Interview Mike	30 november 2007
	Observatie Mike	30 november 2007
	Vervolginterview Mike	25 januari 2008
	Interview Emmanuelle	17 december 2007
	Observatie Emmanuelle	17 december 2007
	Vervolginterview Emmanuelle	18 januari 2008
DEEL 2	Focusgroep I	18 februari 2008
	Sessie Positief Klasklimaat	26 februari 2008
	Tweedaagse stage	10-11 maart 2008
	Focusgroep II	14 maart 2008

## 2.3.2.1 Deel 1: Interview - observatie - vervolginterview

Maso en Smaling (1998) omschrijven een interview als *“een vorm van gesprek waarin één iemand - de interviewer - zich bepaalt tot het stellen van vragen over gedragingen, opvattingen, houdingen en ervaringen aan één of meer anderen - de respondenten - die zich voornamelijk beperken tot het geven van antwoorden op die vragen”* (p.50). Een interview is aangewezen als je iets te weten wil komen over attitudes, opinies of kennis (Baarda & De Goede, 1997). Ik heb de 4 leerkrachten, die ik hierboven beschreven heb, individueel geïnterviewd, door middel van een semi-gestructureerd interview. Bij een dergelijk interview ligt per thema een beginvraag vast, maar kan de interviewer doorvragen tot de participant de vraag zo volledig mogelijk beantwoord heeft (Schuyten, 2004).

Interviews leveren belangrijke inzichten op met betrekking tot de klascontext. Ze verhelderen immers hoe bepaalde constructen - zoals klasklimaat - een invulling krijgen door de verschillende participanten (Turner & Meyer, 2000).



Een valkuil bij interviewen is het sociaal wenselijk antwoorden door de participanten (Janssens, 1985; Turner & Meyer, 2000). Dit wordt in mijn onderzoek voor een stuk opgevangen door naast interviews af te nemen, ook te gaan observeren in de klassen (zie verder) (Janssen, 1985).

Het doel van een *eerste interview* was zicht krijgen op hoe de vier leerkrachten bouwen aan een positief inclusief klasklimaat en wat volgens de leerkrachten belangrijke ingrediënten zijn van een dergelijk klasklimaat. Ik heb het interview samengesteld, nadat ik zicht had op de manieren waarop klasklimaat wordt omschreven in de wetenschappelijke literatuur en welk perspectief mij bij dit alles het meest aansprak (zie hoofdstuk 1 'Literatuurstudie'). Dit interview bevindt zich in 'Bijlage I'.

De interviews namen telkens ongeveer één uur tijd in beslag en werden opgenomen met een dictafoontje. Nadien werd alles letterlijk uitgeschreven voor analyse.

Daarnaast ben ik de vier leerkrachten gaan observeren in de klas. Een observatie wordt gedefinieerd als "*Systematic watching of behaviour and talk in natural occurring settings*" (Greenhalgh & Taylor, 1997, p. 740). Dit was zinvol daar één methode slechts één perspectief biedt op het onderzoeksobject. Smaling (1992) noemt dit het perspectivistisch standpunt.

Hetzelfde onderzoeksobject bestuderen aan de hand van meerdere methoden en technieken wordt triangulatie genoemd (Janssens, 1985). Alle methoden en technieken van onderzoek hebben namelijk zowel voor- als nadelen. Door één enkele methode of techniek te gebruiken kan belangrijke informatie in verband met het onderzoeksobject over het hoofd gezien worden (Turner & Meyer, 2000). Zowel interviewen als observeren zorgde dus voor een ruimer en rijker perspectief op mijn onderzoeksobject.

Turner en Meyer (2000) vinden het zelfs een must dat een onderzoeker die de klascontext wil bestuderen, ook effectief die klas gaat bezichtigen. Observaties kunnen immers de klascontext en de interactie in kaart brengen. Daarnaast hanteren Maso en Smaling (1998) het uitgangspunt dat "*wat we kunnen observeren, ook zoveel mogelijk moeten proberen te observeren.*" (p. 51). Immers, hetgeen mensen zeggen dat ze doen dekt niet helemaal wat ze werkelijk doen. Observaties hebben dan ook het grote voordeel dat het feitelijk gedrag vastgesteld wordt (Baarda & De Goede, 1997). Deze gedragingen en interacties geven veel prijs over het klimaat in de klas.

Eén van de nadelen aan observeren is de beperkte informatie die tegelijkertijd verworven, verwerkt en herinnerd kan worden. Het menselijk brein kan onmogelijk alles wat relevant is observeren (Janssens, 1985; Maso & Smaling, 1997). Daarnaast schuilt het gevaar dat de onderzoeker enkel ziet wat hij wil zien (Turner & Meyer, 2000). Deze 'observatie-effecten'

worden in mijn studie deels opgevangen door naast te observeren ook te interviewen en door onmiddellijk na elke observatie, deze volledig uit te schrijven (Janssens, 1985).

Deze *observaties* vonden telkens plaats na het eerste interview en namen een halve dag in beslag. Hierbij heb ik mij vooral gericht op de interactie tussen leerkrachten en leerlingen en leerlingen onderling. Daarnaast probeerde ik zo zorgvuldig mogelijk te beschrijven wat er gebeurde in de klassen. Ik hield mij afzijdig tijdens de observaties en trad zelf niet in interactie met de leerlingen. De leerlingen waren op de hoogte van het feit dat ik eens kwam kijken naar hoe het er in hun klas aan toe gaat. Zij stelden daar verder geen vragen over. Een typische valkuil bij het observeren is dat mensen zich anders gaan gedragen, wanneer ze weten dat ze geobserveerd worden (Maso & Smaling, 1998). Hoewel ik dit effect niet kan uitsluiten, kan het enigszins ingeperkt worden, daar de vier leerkrachten aangaven dat het regelmatig voorvalt dat iemand komt observeren in de klas.

Tijdens de observatie nam ik notities en direct na de observatie schreef ik deze volledig uit.

Na de analyse van de 4 interviews en 4 observaties ging ik de vier leerkrachten nog eens individueel opzoeken voor *een vervolginterview* (zie 'Bijlage II'). Tijdens dit laatste interview legde ik mijn voorlopige analyse aan de leerkrachten voor. Het doel hiervan was meervoudig: (1) mijn resultaten verdiepen (2) bevragen of de leerkrachten akkoord gaan met deze analyse met betrekking tot een positief inclusief klasklimaat (3) nagaan of ik alle zaken correct geïnterpreteerd heb (4) nagaan of de leerkrachten nog aanvullingen hebben (5) bevragen of deze analyse volgens hen een volledig antwoord biedt op mijn onderzoeksvragen. In de literatuur wordt dit 'member checking' genoemd, waarbij de analyse en interpretaties van de data naar de participanten teruggekoppeld worden. Op deze manier krijgen zij de kans om feedback te geven en bij te sturen (Brantlinger et al., 2005; Creswell & Miller, 2000).

De vier vervolginterviews heb ik opgenomen met een dictafoontje. Ik heb ze niet letterlijk uitgeschreven, maar rechtstreeks de verbeteringen en aanvullingen van de leerkrachten in mijn analyse aangepast.

In het voorgaande werd duidelijk dat ik bij 4 leerkrachten op 3 verschillende momenten informatie verkregen heb in verband met een positief inclusief klasklimaat. Ik heb gekozen om een beperkt aantal leerkrachten meermaals te contacteren in plaats van meerdere leerkrachten één keer te bevragen. Reden hiervoor is het dynamische karakter van een klasklimaat. Meerdere contacten zijn daarom nodig om deze context te begrijpen en accuraat te interpreteren (Turner & Meyer, 2000).

Op basis van de analyses van alle interviews en observaties heb ik uiteindelijk een *reflectielijst* voor (student)leerkrachten opgesteld (zie 'Bijlage III'). In deze lijst staan een reeks vragen die

aanzetten tot reflectie in verband met het creëren van een positief inclusief klasklimaat. De lijst dient als werkinstrument om als leerkracht in de praktijk te bouwen aan een goed klimaat in de klas. De keuze voor een reflectielijst - eerder dan bijvoorbeeld een tiplijst - als instrument werd in samenspraak met Geert Van Buynder - lector aan de Hogeschool Sint-Lieven - gemaakt. Een reflectielijst sluit immers zeer nauw aan bij de manier waarop studenten ondersteund worden in de hogeschool. Geert Van Buynder gelooft namelijk sterk in de coachingsmethodiek 'leiden door vragen'. Het centraal uitgangspunt daarbij is dat door het stellen van goede vragen, de reflectie bij studenten gestimuleerd wordt, waardoor een bewustwordingsproces op gang komt en vervolgens studenten aangezet worden tot actie (Van de Putte & De Reuse, 2007). De reflectielijst past zeer goed in dit ondersteuningskader.

### 2.3.2.2 Deel 2: Focusgroepen

Het tweede deel van mijn onderzoek situeert zich volledig in de Hogeschool Sint-Lieven. Daar organiseerde ik twee focusgroepen, telkens met dezelfde acht studenten. *“Een focusgroep is een homogeen samengestelde groep, bestaande uit 7 tot 10 deelnemers die - onder leiding van een moderator - een zorgvuldig geplande discussie voeren over hun ideeën, motieven, belangen en denkwijze omtrent een omschreven aandachtsgebied”* (Kwaliteitsinstituut voor de gezondheidszorg CBO, 2004, p. 1). Voor mijn onderzoek kunnen focusgroepen dienst doen om denkwijzen, meningen en ideeën van de studentleerkrachten in kaart te brengen aangaande klasklimaat, maar ook om zicht te krijgen op de redenering achter de standpunten van de participanten. Daarnaast worden focusgroepen vaak gebruikt om te evalueren (Elliot, Heesterbeek, Lukensmeyer, & Slocum, 2006), wat één van de doelen van mijn onderzoek is.

Een voordeel van een focusgroep is dat ze op een relatief korte tijd veel en rijke data opleveren (Villé, 2006). Daarnaast stimuleren de deelnemers elkaar om hun opvattingen te ontwikkelen, naar voor te brengen en meningen te vergelijken. In focusgroepen kan bovendien uitvoerig stilgestaan worden bij vragen en antwoorden (Elliot et al., 2006).

Het nadeel van focusgroepen is dat vanwege de verscheidene reacties van de deelnemers en de groepsdynamiek, het soms erg moeilijk is voor de onderzoeker om een focusgroep in de hand houden (Elliot et al., 2006; Villé, 2006). Dit heb ik zelf aan de lijve ondervonden. Daarnaast bestaat de kans dat de groep het formuleren van individuele standpunten in de weg staat, waardoor het resultaat eerder een 'groepsdenken' weerspiegelt (Elliot et al., 2006; Villé, 2006). Dit heb ik enigszins trachten te vermijden door vooraf duidelijk te stellen dat het niet de bedoeling is om tot een consensus te komen met de groep. Daarnaast probeerde ik alle groepsleden te stimuleren om hun mening te formuleren.

In de *eerste focusgroep* probeerde ik zicht te krijgen op de wijze waarop studenten een positief inclusief klasklimaat invullen en welk belang zij hechten aan het creëren van een dergelijk klimaat. Daar de vragen die gesteld worden een parameter zijn voor het succes van het onderzoek (Kwaliteitsinstituut voor de gezondheidszorg CBO, 2004), heb ik voordien mijn vragen zorgvuldig samengesteld, rekeninghoudend met het doel van deze focusgroep (zie 'Bijlage IV'). Deze vragen dienden als leidraad, waarmee ik flexibel omging tijdens de focusgroep.

Het groepsinterview duurde anderhalf uur. Het volledige gesprek werd opgenomen met een dictafoontje en werd achteraf letterlijk uitgetypt voor analyse.

Na het eerste groepsinterview heb ik aan de hogeschool - in de klas waarin onder meer de participanten van de focusgroep zitten - een *sessie* gegeven over een '*positief inclusief klasklimaat*'. Tijdens deze sessie heb ik het eerste deel van mijn onderzoek toegelicht, mijn resultaten daarvan weergegeven en de reflectielijst voorgesteld aan de studenten.

Op het einde van deze les kregen participanten van de focusgroepen de opdracht om tijdens hun komende (*tweedaagse*) *stage* eens extra inspanningen te leveren ten aanzien van het bouwen aan een positief inclusief klasklimaat. Dit met behulp van de reflectielijst, die de studenten - samen met een tekst die item per item van de lijst uitgebreid toelicht - konden raadplegen op hun digitale leeromgeving 'Toledo'. Op het einde van de tweedaagse stage kregen de participanten daarenboven *feedback van hun stagementor* aan de hand van de reflectielijst.

Tijdens de *tweede focusgroep* wou ik voornamelijk peilen naar de ervaringen van de studenten met de reflectielijst tijdens hun stage. Daarnaast wou ik hun mening horen omtrent de zinvolheid en nuttigheidswaarde van een dergelijke lijst. Opnieuw heb ik voordien mijn vragen nauwgezet voorbereid, als leidraad (zie 'Bijlage V').

Het groepsinterview werd volledig opgenomen met een dictafoontje en nadien letterlijk uitgeschreven. Deze laatste focusgroep nam 1 uur en 7 minuten in beslag.

### 2.3.3 Inductie vs. deductie

In de onderzoekswereld wordt inductief van deductief onderzoek onderscheiden. Wanneer men inductief tewerk gaat vertrekt men van een specifieke situatie om tot algemene conclusies te komen. In deductief onderzoek wordt de omgekeerde beweging gemaakt (Brantlinger et al., 2005; Everaert & van Peet, 2006; Hitchcock & Hughes, 1989). Vaak wordt aangenomen dat kwalitatief onderzoek inductief is, hoewel een deductief redeneringsproces evengoed mogelijk is (Brantlinger et al., 2005). Toegespitst op mijn onderzoek ben ik enerzijds voor een stuk deductief tewerk gegaan door de vragen van mijn interview voor een

deel te baseren op literatuur, anderzijds inductief door leerkrachten vanuit hun ervaringen en praktijk te laten vertellen en dit als bron van informatie voor mijn reflectielijst te gebruiken.

#### 2.3.4 Rol als onderzoeker

*“De kwaliteit van kwalitatief onderzoek wordt in hoge mate bepaald door de persoon van de onderzoeker, omdat deze voor een groot deel zelf het dataverzamelings- en analyse instrument is.”* (Janssens, 1985, p. 151). Het gegeven van onderzoeker als ‘instrument’ stuit op heel wat kritiek gezien de objectiviteit en daarmee de validiteit van het onderzoek in het gedrang kan komen. Dit geldt - volgens Maso en Smaling (1998) - echter enkel wanneer objectiviteit een te enge betekenis toegewezen krijgt. Objectiviteit heeft immers niet enkel met methoden en technieken van onderzoek te maken, maar ook met de houding en mentale activiteiten van de onderzoeker. Streven naar objectiviteit betekent dan niet de persoon van de onderzoeker neutraliseren, maar eerder het aanwenden van subjectiviteit op een intelligente, reflectieve en positieve wijze. Fundamenteel kan objectiviteit beschreven worden als *“recht doen aan het object van studie”* (p. 66). Daarbij is het echter wenselijk dat de onderzoeker zich betrokken toont. Om deze subjectiviteit positief aan te wenden moet de onderzoeker een evenwicht tussen afstandelijkheid en betrokkenheid bewaren, open zijn, in staat zijn tot rolneming en een goede portie zelfinzicht hebben (Maso & Smaling, 1998).

Het reflecteren over mijn rol als onderzoeker, richtte zich vooral op de houding die ik aannam tijdens het interviewen, de focusgroepen en gesprekjes tussendoor met de leerkrachten en studentleerkrachten. Bij het observeren was dit minder van toepassing, gezien ik zelden in interactie trad met leerlingen of leerkrachten tijdens de observaties.

De vaardigheden van de interviewer en de relatie met de geïnterviewde(n) zijn cruciaal om resultaten van hoge kwaliteit te bekomen. (Meyer & Turner, 2000).

Een interviewer moet in de eerste plaats goed kunnen luisteren en eigen meningen even opzij kunnen zetten (Maso & Smaling, 1998). Daarnaast verhoogt de kwaliteit van dataverzameling wanneer een onderzoeker streeft naar een dialogische relatie. *“Een relatie tussen twee personen is dialogisch naarmate die relatie gekenmerkt wordt door symbolische interactiviteit, meervoudige hermeneutiek, wederzijds vertrouwen, aanvaarden en respect, communicatieve symmetrie en triadische openheid.”* (Maso & Smaling, 1998, p. 108). Dit is de houding die ik zoveel mogelijk nastreefde tijdens de contacten met de participanten. Ik probeerde respectvol, dankbaar en onbevooroordeeld over te komen. Ik stelde mij open, richtte mij volledig op de participanten en nam een oprecht geïnteresseerde en accepterende houding aan (Maso & Smaling, 1998). Overigens moet een interviewer zich snel kunnen aanpassen aan de respondent of de situatie, en dus flexibel zijn (Luyten & Lowyck, 2003). Door met dit alles zou goed mogelijk rekening te houden, slaagde

ik erin een grondig zicht te krijgen op het perspectief van de participanten (Maso & Smaling, 1998).

Ik reflecteerde ten slotte over de balans afstand - betrokkenheid. Volgens mij raakte ik niet té betrokken, daar de contacten met de leerkrachten van relatief korte duur waren. Daarnaast wou ik ook niet te afstandelijk overkomen. Dit heb ik enerzijds bereikt door bovenstaande houding, maar ook door bereid te zijn om voor bepaalde leerkrachten iets ‘terug te doen’. Zo stemde ik samen met leerkracht-participant Mike de reflectielijst verder af op de context van zijn school, op een manier dat het instrument bruikbaar werd voor het coachen van beginnende leerkrachten. Ook dit is volgens mij een manier om oprechte interesse en betrokkenheid te tonen.

## 2.4 Data-analyse

Zoals eerder vermeld heb ik alle interviews en focusgroepen opgenomen met een dictafoontje. Deze heb ik - met uitzondering van de vervolginterviews - volledig letterlijk uitgeschreven. Tijdens de observaties heb ik notities genomen, die ik onmiddellijk daarna zo volledig mogelijk uitgetypt heb. Op deze manier heb ik mijn data klaargemaakt voor analyse. *“Het doel van een kwalitatieve analyse is een bepaalde structuur of een bepaald patroon aan te brengen in deze berg van data en te komen tot een zinnige ordening.”* (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2001, p. 169). De analyse van deze data heb ik uitgevoerd op basis van een stappenplan, opgesteld door Baarda e. a. (2001). In wat volgt licht ik de verschillende stappen die ik achtereenvolgens doorlopen heb kort toe:

In de eerste plaats heb ik de data gelezen en een opdeling in relevante fragmenten gemaakt, zodanig dat ieder fragment slechts één onderwerp omvat.

Daarna heb ik al deze fragmenten van één of meer namen voorzien, in aansluiting met de inhoud van het fragment. Bij dit labelen heb ik steeds de onderzoeksvragen in mijn achterhoofd gehouden.

Een volgende stap is het ordenen en reduceren van de labels. Daarvoor heb ik eerst per fragment het meest kenmerkende label onderstreept en vervolgens alle fragmenten met hetzelfde meest kenmerkende of kernlabel onder elkaar geplaatst. De overige labels worden dan verbijzonderingen van de kernlabels.

Voor de verdere ordening heb ik alle kernlabels met de verbijzonderingen onder elkaar gezet om ze te rangschikken in categorieën en subcategorieën en overlappingen tussen de labels weg te werken.

Ten slotte is het belangrijk om alle labels nog eens te doorlopen en te controleren of deze allemaal relevant zijn om de onderzoeksvraag te beantwoorden. Op deze manier ontstaat een zinvolle structuur en ordening van de gegevens en worden de data tot de essentie herleid (Baarda et al., 2001).

Hiervoor heb ik geen gebruik gemaakt van een software programma specifiek voor kwalitatieve analyse. Ik heb daarentegen in een gewoon 'Wordbestand' mijn gegevens uitgetypt en in de marge telkens de fragmenten van een naam voorzien. Via 'knippen en plakken' heb ik vervolgens mijn gegevens gesorteerd.

## 2.5 Methodologische kwaliteit

### 2.5.1 Betrouwbaarheid

*“Betrouwbaarheid heeft betrekking op de vergelijkbaarheid van resultaten als het onderzoek nogmaals in hetzelfde of een vergelijkbaar onderzoeksgebied wordt uitgevoerd.”* (Janssens, 1985, p. 151). Het gaat in feite om de mate waarin een herhaling van het onderzoek dezelfde resultaten zou genereren (Maso & Smaling, 1998). Bij kwalitatief onderzoek echter is een herhaling zelden mogelijk, vanwege de uniciteit van de onderzochte situaties (Janssens, 1985). Daarom wordt eerder van virtuele herhaalbaarheid gesproken. Het betekent dat *“... een onderzoek en onderdelen ervan in principe precies zo zouden kunnen worden herhaald, en dus in principe in dezelfde situatie door andere onderzoekers opnieuw zouden kunnen worden uitgevoerd met dezelfde methoden en technieken als de werkelijkheid zelf niet veranderd was.”* (Maso & Smaling, 1998, p. 68). Er wordt een onderscheid gemaakt tussen externe en interne betrouwbaarheid.

*“Externe betrouwbaarheid is herhaalbaarheid van het hele onderzoek,....door andere, onafhankelijke onderzoekers in dezelfde situatie, met dezelfde onderzoeksopzet en dezelfde methoden en technieken”* (Maso & Smaling, 1998, p. 70). Ik probeer in mijn onderzoek op een aantal manieren aan deze betrouwbaarheid tegemoet te komen. Ten eerste heb ik in het voorgaande getracht mijn rol als onderzoeker, de gekozen methoden, settings en participanten, de wijze van analyseren nauwgezet te beschrijven (Janssens, 1985; Maso & Smaling, 1998). Daarnaast heb ik mijn theoretische inzichten over het onderzoeksgebied in hoofdstuk 1 'Literatuurstudie' geëxpliciteerd (Janssens, 1985). Ten slotte heb ik mijn keuzes met betrekking tot mijn onderzoek zo goed mogelijk gemotiveerd (Maso & Smaling, 1998).

*“De interne betrouwbaarheid is afhankelijk van de mate waarin verschillende onderzoekers binnen hetzelfde onderzoeksgebied tot dezelfde resultaten (zouden) komen.”* (Janssens, 1985, p. 153). Daar ik mijn onderzoek alleen uitgevoerd heb, krijgt interne betrouwbaarheid hier eerder de betekenis van *“een zekere consistentie van een onderzoeker of tussen verschillende methoden”* (Maso & Smaling, 1998, p. 69). Deze vorm van betrouwbaarheid wordt in mijn onderzoek bevorderd door primaire

gegevens te integreren in de beschrijving van de onderzoeksresultaten, maar ook een duidelijk onderscheid te maken tussen primaire gegevens en interpretaties (Janssens, 1985). Daarnaast heb ik alle interviews opgenomen met een dictafoontje, wat ook de interne betrouwbaarheid tegemoet komt (Maso & Smaling, 1998). De observaties heb ik niet opgenomen, maar wel zo gedetailleerd mogelijk en onmiddellijk nadien uitgeschreven. Daarenboven komt het gebruik van meerdere methoden en technieken - of triangulatie - de interne betrouwbaarheid ten goede (Janssens, 1985). In mijn onderzoek is dit van toepassing op het feit dat ik de leerkrachten zowel geïnterviewd als geobserveerd heb. Een knelpunt in mijn interne betrouwbaarheid is dat ik niemand extra ter beschikking had om mijn gegevens te analyseren, onafhankelijk van mijn analyse. Dit wordt ook intersubjectiviteit genoemd (Baarda et al., 2001).

### 2.5.2 Validiteit

Validiteit wordt omschreven als hoe accuraat de gegevens en de resultaten van onderzoek, de bestudeerde werkelijkheid weergeven (Creswell & Miller, 2000; Janssens, 1985). Vanwege het beperkte aantal onderzochte personen en de betrokkenheid van de onderzoeker kan de validiteit in het gedrang komen bij kwalitatief onderzoek. Toch zijn er ook omstandigheden die de validiteit bij kwalitatief onderzoek ten goede komen. Namelijk, het onderzoek vindt plaats in de natuurlijke setting. Daarnaast wordt door de wijze van dataverzameling slechts in beperkte mate een abstractie van de werkelijkheid gemaakt (Janssens, 1985). Interne wordt van externe validiteit onderscheiden.

*“Bij interne validiteit gaat het om de mate waarin de resultaten een authentieke weergave zijn van de werkelijkheid.”* (Janssens, 1985, p. 151). Ook de interne validiteit wordt bevorderd door het eerder vermelde triangulatieprincipe (Creswell & Miller, 2000; Janssens, 1985; Maso & Smaling, 1998). Janssens (1985) noemt triangulatie *“één van de best uitgewerkte en meest cruciale technieken om betrouwbare en valide gegevens te produceren”* (p. 153). Een tweede erkende procedure die ik gehanteerd heb om de interne validiteit te verhogen is ‘member checking’ (Brantlinger et al., 2005; Creswell & Miller, 2000; Maso & Smaling, 1998), waarbij, zoals eerder vermeld de resultaten van de analyse aan de participanten wordt voorgelegd voor becommentariëring (Creswell & Miller, 2000). Daarnaast kreeg ik ook van Geert Van Buynder regelmatig feedback, onder meer op mijn resultaten en de reflectielijst. Ten derde draagt ‘researcher reflexivity’ bij tot een verhoogde interne validiteit. Met deze procedure tracht de onderzoeker open kaart te spelen met betrekking tot veronderstellingen, overtuigingen, waarden en biases (Brantlinger et al., 2005; Creswell & Miller, 2000). Hieraan wil ik tegemoet komen door kritisch te reflecteren over mijn onderzoeksmethode en stil te staan bij mijn rol als



onderzoeker. Een vierde element dat bijdraagt tot de interne validiteit van mijn onderzoek is het streven naar een dialogische relatie met mijn participanten (Maso & Smaling, 1998). Externe validiteit heeft betrekking op de mate waarin de resultaten generaliseerbaar zijn naar andere situaties, tijdstippen en personen (Maso & Smaling, 1998). In de eerste plaats wil ik duidelijk stellen dat dit niet de focus van mijn onderzoek vormt, wat niet noodzakelijk hoeft bij kwalitatief onderzoek (Janssens, 1985). Het is niet mijn bedoeling om uitspraken te doen over alle studentleerkrachten of te claimen dat alle leerkrachten in inclusieve klassen, door het rigide toepassen van mijn aanbevelingen gegarandeerd een positief klasklimaat zullen bekomen. Daarentegen stel ik wel tot doel waardevolle en bruikbare richtlijnen, inspiratie en aandachtspunten te leveren waarop (student)leerkrachten flexibel kunnen verder bouwen. Volgens Battistich e.a. (1997) is dit immers een meer haalbaar en realistisch doel, zeker wanneer het over onderwijspraktijken gaat, die sterk onder invloed van de context staan. Daarenboven zijn transferwaarde (of overdraagbaarheid) en bruikbaarheid meer karakteristieke vormen van externe validiteit bij kwalitatief onderzoek (Maso & Smaling, 1998). *“Transferability is dependent upon the degree of similarity between two contexts. The original context must be described adequately so that a judgement of transferability can be made by readers.”* (Guba & Lincoln, 1989, in Koch, 1994, p. 92). Ik kwam hieraan tegemoet door mijn participanten en setting eerder in dit hoofdstuk te beschrijven. Bovendien heb ik telkens verwezen naar de schoolwebsite, waar de lezers meer informatie met betrekking tot de context kunnen vinden. Op basis daarvan kunnen ze oordelen over de mate van overdraagbaarheid van mijn resultaten naar een andere context.

De bruikbaarheid wordt in mijn onderzoek verhoogd door aan te sluiten bij de leefwereld van de mogelijke gebruikers (Maso & Smaling, 1998), in die zin dat ik vertrokken ben van de praktijk en ervaringen van leerkrachten. Daarenboven stellen Vaughn & Schumm (1996): *“Teachers find much more trustworthy those instructional practices that their teaching peers have developed, implemented, and evaluated – ones that have passed what they consider to be true tests of feasibility and sustainability.”* (p. 122). Ten slotte heb ik door rekening te houden met de context van de beoogde gebruikers, de bruikbaarheid van de reflectielijst verhoogd. De lijst sluit namelijk goed aan bij de manier waarop studenten aan de hogeschool begeleid worden (zie punt 2.3.2.1).

## 3 RESULTATEN

---

### 3. 1 Ingrediënten en strategieën met betrekking tot het bouwen aan een positief inclusief klasklimaat

Dit deel biedt een overzicht van de belangrijke elementen van een positief inclusief klasklimaat en concrete strategieën die leerkrachten (kunnen) aanwenden om te bouwen aan een dergelijk klasklimaat.

Na analyse kon ik zeven belangrijke ingrediënten van een positief inclusief klasklimaat destilleren, respectievelijk *(1) veiligheid bieden (2) succeservaringen creëren voor alle leerlingen (3) ruimte maken voor plezier in de klas (4) sociale relaties en groeps sfeer stimuleren (5) reflectie en open communicatie stimuleren (6) belang hechten aan het integreren van positieve waarden en (7) aandacht hebben voor je eigen houding als leerkracht*. De zeven categorieën belichten elk een afzonderlijk aspect van een positief inclusief klasklimaat, maar dienen steeds beschouwd te worden tegen de achtergrond van klasklimaat als groter geheel. Bovenstaande elementen zijn als het ware ruime omschrijvingen van zaken waarmee je rekening moet houden bij het creëren van een positief inclusief klasklimaat. In deze tekst wordt dan ook per ingrediënt concreter beschreven hoe je kan bouwen aan dit aspect van een positief inclusief klasklimaat.

Belangrijk om in het achterhoofd te houden tijdens het lezen van deze tekst, is dat de vier leerkrachten die ik geïnterviewd en geobserveerd heb, positief klasklimaat beschouwen als een basisvoorwaarde om op een gezonde en gemotiveerde manier te kunnen leren. Ook op inclusie hebben deze leerkrachten een heel eigen visie. Inclusie betekent voor hen alert zijn voor de noden van elk kind. Zij kijken naar elk kind als een kind met mogelijkheden en beperkingen. Voor deze leerkrachten is er pas sprake van inclusie wanneer alle kinderen participeren in de klasgroep en dat gebeurt in een klimaat waarin differentiëren evident is. Daarenboven gaat inclusie voor hen niet enkel over kinderen met een beperking, maar over alle kinderen, het is immers een wederzijds aanvaardingsproces en leren omgaan met diversiteit.

Ten slotte wil ik benadrukken dat deze tekst zo volledig en helder mogelijk het perspectief van de vier leerkrachten beschrijft, zonder eigen interpretaties of aanvullende informatie. Wat volgt moet dan ook als dusdanig gelezen worden.

### 3.1.1 Veiligheid bieden

Veiligheid is een eerste belangrijk aspect van een ‘positief inclusief klasklimaat’. Kinderen moeten zich veilig voelen in de klas en in de groep vooraleer ze in staat zijn om te leren. Als leerkracht kun je een belangrijke rol spelen in het creëren van een emotioneel veilig gevoel bij leerlingen.

*“Dat ze de veiligheid voelen, dat is de basisvoorwaarde voor mij voor een kind. Als het zich veilig voelt, dan kan het ook openstaan voor allerlei prikkels die op hem afkomen. Vanaf het moment dat er ook maar iets onveilig is, dan is hij meer daar op gefocust en niet meer op hetgeen hem aangeboden wordt. Dus dat is voor mij de basis.” (Leerkracht 1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup> & 3<sup>e</sup> leerjaar)*

Ten eerste is het belangrijk dat leerlingen het gevoel hebben dat ze *zichzelf mogen zijn* in de klas. Dat ze zich mogen tonen zowel in hun sterktes als in hun zwaktes, zonder dat ze hierop neergekeken worden. Integendeel, iedereen dient gewaardeerd te worden om wie hij is en moet ruimte krijgen om te groeien in wie hij is.

Om dit te bereiken moet in de klas ruimte en tijd voorzien worden om talenten te delen met elkaar. Talenten moeten met andere woorden zichtbaar gemaakt worden in de klas. Dit kan onder meer door elke leerling een voorwerp te laten meebrengen dat symboliseert waar hij/zij goed in is en door de leerlingen de ruimte en tijd te laten om hierover te vertellen. Daarnaast kunnen sommige talenten ook letterlijk gedemonstreerd worden aan de klasgroep, bijvoorbeeld acteertalent, danstalent, voetbaltalent, enzovoort. Een andere mogelijkheid is het maken van een ‘talentenboom’ in de klas. Daarin kan iedereen naast zijn foto of naam zijn talenten aanhangen, onder de vorm van een blaadje waar het talent op geschreven staat. Het leuke aan een talentenboom is dat deze boom doorheen het schooljaar kan ‘groeien’, omdat steeds meer talenten ontdekt worden bij de leerlingen.

Daarnaast kan een sfeer gecreëerd worden waarin iedereen zichzelf mag zijn door een moment, bijvoorbeeld de verjaardag, te voorzien waarin leerlingen de kans krijgen om objecten - zoals een knuffel, foto’s, speelgoed - van zichzelf mee te brengen aan de hand waarvan ze kunnen vertellen over zichzelf.

*“Absoluut, iedereen mag zijn eigen zelfe zijn in de klas, iemand met adhd, die mag van mij vanachter in de klas, over en weer huppelen. Iedereen mag zijn ding doen. Als iemand danst, dan mag die zijn danspaskes van voor komen doen ergens in de les, doe maar en dan van waaw, kort applausje en...” (Leerkracht tweede graad, secundair onderwijs)*

Ten tweede zorgt een klimaat waarin *fouten maken mag* voor een veilig gevoel bij leerlingen. Dit bekom je door als leerkracht te benadrukken dat leren gelijk is aan proberen, dat iedereen fouten maakt en niemand perfect is, ook de leerkracht niet. Daarnaast is het zinvol om fouten aan te grijpen als leermoment voor alle leerlingen, bijvoorbeeld door samen met de leerlingen op zoek te gaan naar hoe fouten verbeterd kunnen worden.

Een derde voorwaarde voor een gevoel van veiligheid in de klas, is dat *elk kind weet dat er oog voor hem is*. 'Het zonnetje van de week' is een mooi voorbeeld van hoe je dit kan bereiken. Hierbij wordt wekelijks geloot wie het zonnetje van de week mag zijn. De talenten en positieve kanten worden bij het zonnetje van de week eens extra in de verf gezet. Alle kinderen en de leerkracht(en) gaan hierbij creatief op zoek naar hoe ze het zonnetje van de week eens in de bloemetjes kunnen zetten en hoe ze hun waardering kunnen uiten, bijvoorbeeld door te helpen met het zonnetje van de week, door complimentjes te geven, door een klein geschenkje te geven, enzovoort. De foto of naam van het zonnetje van de week kan ook uitgehangen worden in de klas. Als leerkracht moet je er wel waakzaam over zijn dat uiteindelijk iedereen de kans krijgt om het zonnetje van de week te zijn. Ook door aandacht te schenken aan onder meer de verjaardag van elk kind, weten de leerlingen dat er oog voor elk van hen is.

Daarnaast heb je als leerkracht oog voor de leerlingen wanneer je alert bent voor de noden van elk kind en hierop inspeelt. Bijvoorbeeld wanneer je weet dat een kind nogal vergeetachtig is, zijn schriftje al klaarleggen om in de boekentas te steken of wanneer je weet dat een kind nood heeft aan nabijheid, naast dat kind in de kring gaan zitten. Het kan ook door de klasinrichting aan te passen aan de noden van de leerlingen. Zo kan je een rustig plaatsje voorzien voor een kind dat niet goed om kan met drukte. Iemand die moeilijk het bord kan lezen, zet je vooraan in de klas, je voorziet meer ruimte voor kinderen met een rolstoel, enzovoort.

Een leerkracht biedt ook veiligheid wanneer hij probeert om ervoor te zorgen dat *iedereen in de klas zijn spreekwoordelijk 'ei' kwijt kan*. Een mogelijkheid hiertoe is door ruimte en tijd - bijvoorbeeld bij het begin van elke dag - te voorzien voor kring- of groepsgesprekken. Op dat moment kunnen kinderen ervaringen die ze graag met de groep willen delen, uitwisselen. Bovendien leren de kinderen hierdoor verschillende perspectieven waarderen en luisteren naar elkaar.

Ook via individuele gesprekken, bijvoorbeeld met de (vertrouwens)leerkracht krijgt een kind de kans om te zeggen wat hij kwijt wil. Belangrijk hierbij is dat je als leerkracht alert bent voor signalen van een kind - bijvoorbeeld storend gedrag, concentratiemoeilijkheden - die erop wijzen dat het kind nood heeft aan een dergelijk gesprek, hoewel niet steeds moeilijkheden en problemen de aanleiding voor een individueel gesprek hoeven te vormen.

Daarnaast kan een individueel schriftje voor elke leerling waarin ze zowel positieve als negatieve dingen die ze beleefd hebben kunnen neerpennen of tekenen een uitlaatklep zijn. Ten slotte geef je leerlingen de kans om hun ei kwijt te raken via een ‘klachten en pluimen systeem’, waarbij leerlingen wekelijks de kans krijgen om te overlopen wie allemaal een pluim verdient deze week en tegen wie ze een klacht hebben. Dit kan dan weer een aanknopingspunt vormen voor een groepsgesprek.

Al deze voorbeelden zijn manieren om het kind te helpen zijn hoofd vrij te maken, zodat het zich kan concentreren op andere taken en kan leren.

Veiligheid wordt ook bevorderd wanneer een kind zich *thuis voelt in de klas*, wanneer er een huiselijke en gezellige sfeer hangt en de klas als een warm nest is voor de kinderen. Herkenbare objecten zoals knutselwerkjes of culturele elementen aanbrengen in de klasinrichting kan hiertoe een bijdrage leveren. Ook door kinderen inspraak te geven in de klasinrichting en hen zelf boeken, info en spelletjes te laten meebrengen, voelen leerlingen zich vlug thuis in de klas.

Ten slotte kan je door de zelfstandigheid van de leerlingen te stimuleren, bekomen dat leerlingen zich thuis voelen in de klas. Wanneer kinderen al het materiaal dat ze nodig hebben weten liggen en dat zelf mogen nemen, wanneer ze zich zelfstandig doorheen de klassystemen kunnen bewegen, zullen ze zich immers veiliger voelen.

Tenslotte zorgen *duidelijke grenzen en verwachtingen* voor een gevoel van veiligheid. Regels en verwachtingen duidelijk communiceren vormen hierbij een eerste stap. Ook leerlingen kunnen hierin een inbreng hebben door regels en verwachtingen te bespreken en ruimte te voorzien om regels en verwachtingen bij te stellen indien dit nodig blijkt. Natuurlijk is het consequent hanteren van de regels een basisvoorwaarde voor een veilig gevoel. Verwachtingen kun je tevens duidelijk stellen door voor elk moment een aparte sfeer of signaal te voorzien. Zo kun je sfeerlichtjes of kaarsjes aansteken, wanneer verwacht wordt dat alle leerlingen in de kring gaan zitten, je kunt de taakjes klaarleggen als verwacht wordt dat de leerlingen zelfstandig werken aan hun bank, een bel kan dienen als opruimsignaal, enzovoort. Dit zorgt overigens voor een zekere structuur in de klas.

### *3.1.2 Succeservaringen creëren voor alle leerlingen*

Om zich goed te voelen in de klas moeten leerlingen weten dat ze iets betekenen en tot iets in staat zijn, daarvoor is het belangrijk dat voor elke leerling voldoende succeservaringen gecreëerd worden. Een succeservaring werkt stimulerend bij het leren en zal ook het zelfvertrouwen en zelfbeeld van de leerlingen ten goede komen.

*“We hebben ook het evaluatieladder-systeem in de klas waarin kinderen geëvalueerd worden. Maar voor niet alle kinderen is het mogelijk om zich de hele dag goed te houden, voor veel kinderen wel en deze vliegen op de ladder vooruit en dan is dat demotiverend voor de kinderen die het emotioneel moeilijker hebben. Voor die kinderen is dat dan vaak een heel kort moment, is dat bijvoorbeeld gewoon netjes in de rij staan en dan heeft die het gevoel van ik kan ook omhoog gaan op die ladder. Dan kunnen ze tonen dat ze het wel kunnen en hebben ze het gevoel van ik heb ook iets gedaan wat goed was. Ook al gaat hij het uur nadien het helemaal om zeep helpen, dan moet je dat kunnen los laten dan moet je kunnen zeggen van daar gingen we naar kijken, dat heeft hij goed gedaan en hij kan ook omhoog gaan op de ladder.”(Leerkracht 1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup> & 3<sup>e</sup> leerjaar)*

Een hulpmiddel om als leerkracht succeservaringen te creëren voor de leerlingen is *vertrekken van meervoudige intelligentie*. Volgens deze theorie zijn er negen verschillende soorten intelligenties, namelijk linguïstische intelligentie, logisch-mathematische intelligentie, ruimtelijke intelligentie, muzikale intelligentie, lichamelijk-kinetische intelligentie, inter- en intrapersoonlijke intelligentie, natuurgerichte intelligentie en existentiële intelligentie (Gardner, 1998). Het voordeel om intelligentie als een breed spectrum te beschouwen, is dat je op die manier elke leerling de kans geeft om uit te blinken in een bepaalde intelligentie, iedereen is namelijk ergens goed in. Een leerling die misschien op wiskundig vlak niet zo goed mee kan, kan op het muzische vlak uitblinken en krijgt daarmee de kans om op dat vlak succeservaringen op te doen. Deze succeservaring kan dan weer een invloed hebben op de groei in de andere intelligenties. Door te vertrekken van meervoudige intelligentie en je leerstof hieraan aan te passen geef je leerlingen bovendien de kans om hun talenten te ontdekken en te ontplooien op een veel ruimer gebied dan enkel het cognitieve. Zo geef je elke leerling de kans om te ontdekken waar hij echt goed in is en waarin hij nog kan groeien, dit zal dan weer de zelfkennis van de leerlingen ten goede komen.

Ten tweede is essentieel voor het creëren van succeservaringen, het aanbieden van *leerstof op maat* van het kind. Zo confronteer je minder sterke leerlingen niet steeds met de dingen die ze niet kunnen, maar hebben zij integendeel het gevoel ook succesvol te zijn in het leren, wat hun welbevinden en motivatie ten goede komt. Dit vereist als leerkracht de vaardigheid om te *differentiëren*, wel op een zodanige manier dat een gezamenlijke link behouden wordt. Immers, wanneer heel de klas bezig is met wiskunde en twee leerlingen moeten spellingsoefeningen maken, zullen zij al gauw het gevoel krijgen dat ze er niet echt bijhoren. Naast *aanpassen* van het niveau kan je als leerkracht ook aanpassen naar hoeveelheid, kan je aanpassen door extra hulpmiddelen aan te bieden, door te remediëren, enzovoort.

Wanneer alle leerlingen de kans krijgen om op maat te groeien in hun mogelijkheden, ondervind je als leerkracht dat elk kind daar baat bij heeft en niet enkel kinderen met een beperking. Bovendien zullen leerlingen in een klimaat waarin aanpassingen evident zijn, niet raar opkijken als iemand eens iets anders doet dan de rest van de klas, in zo'n klimaat is het dan ook gemakkelijker om een leerling met een beperking te integreren.

Een derde aandachtspunt bij het creëren van succeservaringen is dat het *proces* dat de leerling doorloopt benadrukt wordt, *eerder dan de resultaten*. Zo geef je leerlingen de boodschap dat hun inspanningen lonen en zullen ze het de moeite waard vinden om deze inspanningen te blijven leveren. Ten slotte kan je een kind succeservaringen bieden door te *evalueren in verbinding tot de mogelijkheden* van dat kind. Hierbij kan het nodig zijn om je verwachtingen bij te stellen. Essentieel is dan dat je duidelijk bent over deze verwachtingen naar het kind toe en naar zijn ouders toe, zodat een realistisch en eerlijk beeld opgehangen wordt van het kind.

### 3.1.3 Ruimte maken voor plezier in de klas

De kunst in deze categorie bestaat erin het leren aangenaam en plezierig te maken voor de leerlingen en ervoor te zorgen dat de boog niet altijd gespannen staat.

Leerlingen vinden leren plezierig wanneer er *rekening gehouden wordt met hun inbreng* en hun mening, bovendien zorgt het voor een extra stimulans. Dit kan door ruimte voor inspraak van de leerlingen te voorzien in de inhoud van een project, in de leerstof of door rekening te houden met de mening van de leerlingen in de inhoud en organisatie van het hoekenwerk. Daarnaast is het van belang dat *leerlingen keuzes mogen maken* in hun eigen leerproces. Wanneer je zelf keuzes mag maken, zal je immers meer inspanningen leveren en je engageren om je werk ook goed te doen. Dit kan op veel uiteenlopende manieren, zo kun je een onderscheid maken tussen moet en mag taakjes, je kunt ze laten kiezen tussen verschillende taakjes als huiswerk, je kunt ze ook laten kiezen in welke hoek ze nemen. Ook in tijdsplanning kun je leerlingen zelf keuzes laten maken, bijvoorbeeld wanneer al het huiswerk aan het begin van de week gegeven wordt en de leerlingen zelf moeten plannen wanneer ze het maken, op een manier dat alles klaar is tegen het einde van de week.

*Leren* zal ook aangenamer zijn als dat gebeurt *op een speelse manier*. Als leerkracht kun je namelijk dezelfde leerstof op diverse manieren aanbieden, die een totaal verschillende indruk nalaten op leerlingen. Zo kun je cognitieve zaken aanbieden door een zakelijke instructie, maar ook door het cognitieve leuk in te kaderen of zelfs een beetje te verbloemen, bijvoorbeeld met een liedje, een spelletje of een voorleesboek. Dit laatste zal de leerlingen

uiteraard meer plezier verschaffen, hoewel in beide gevallen dezelfde inhoud aangeleerd wordt. Ook door in een leuke instap-activiteit te voorzien kun je leerlingen warm maken om met plezier aan de slag te gaan.

Als leerkracht kun je de vele uren die de leerlingen in de klas doorbrengen aangenaam maken door voor een goed *evenwicht* te zorgen *tussen inspanning en ontspanning*. Leerlingen moeten na een inspanning de ruimte krijgen om de batterijen weer op te laden, zodat ze er daarna opnieuw kunnen invliegen. Ontspanning komt overigens de momenten van inspanning ten goede. Enerzijds dient rekening gehouden te worden met dit evenwicht bij het opstellen van de dagplanning, anderzijds kun je ook binnen taakjes zorgen voor de nodige afwisseling tussen moeilijke opdrachten en speelse opdrachten. Hierbij aansluitend moet er op tijd en stond ook eens gelachen kunnen worden in de klas, dit zorgt eveneens voor een moment van ontspanning en plezier voor de leerlingen en leerkracht.

*“En ook, ze moeten zich af en toe eens kunnen ontspannen, om achteraf weer beter te kunnen leren, gelijk vandaag hebben ze een toets gehad van luisteren met een cd, ze hebben in de tekst moeten woordjes invullen en dan achteraf wist ik dat ze nog een toets hadden, maar we hebben eerst nog een paar keer dat liedje gezongen, zo efkes weer ontspannen iedereen mocht rechtstaan, proberen uitbeelden. Zo af en toe eens proberen iets leuks ertussen te steken, eigenlijk zijn dat korte bewegingsmomentjes.” (Leerkracht 5<sup>e</sup> & 6<sup>e</sup> leerjaar)*

#### *3.1.4 Sociale relaties en groeps sfeer stimuleren*

Als leerkracht krijg je bij het bouwen aan een positief inclusief klasklimaat de moeilijke opdracht om ervoor te zorgen dat de klas een klasgroep wordt, waarin iedereen erbij hoort. Het gevoel hebben erbij te horen is namelijk cruciaal voor een kind om zich goed te voelen in de klas. Ook hierin kan je als leerkracht een invloed uitoefenen en bijsturen.

Ten eerste is het belangrijk dat zowel de leerlingen als de leerkracht voldoende *tijd en ruimte* krijgen *om de groep te leren kennen*. Daarvoor sta je samen met de groep stil bij vragen als ‘wie zijn wij?’, ‘waarvoor staan wij?’, ‘wat willen wij?’. Dit kan door middel van kennismakings- en groeps gesprekken, maar ook groepsactiviteiten kunnen hier een meerwaarde betekenen. Je streeft met andere woorden een ‘wij-gevoel’ na, waarbij een klas benaderd wordt als een team, waarin iedereen verantwoordelijkheid draagt voor de groeps sfeer. Daarnaast bevorderen klasuitstapjes, het vieren van feest - bijvoorbeeld Kerst, verjaardag, Pasen, carnaval - in de klas en het spelen van spelletjes met heel de klas, de groeps sfeer.



Cruciaal om een groepssfeer te creëren en ervoor te zorgen dat iedereen erbij hoort, is dat je er als leerkracht alert voor bent dat je iedereen voldoende ruimte geeft om te *participeren* in het klasgebeuren. Leerlingen die zichzelf op de achtergrond houden of niet vaak betrokken worden door de leerkracht, dreigen al vlug uit de boot te vallen. Ook wanneer leerlingen een klasgenootje eerder links laten liggen, kan het helpen om als leerkracht extra kansen te creëren voor betrokkenheid en participatie van die leerling in de klas. Hiervoor kan ‘het zonnetje van de week’ opnieuw een hulpmiddel vormen (zie punt 3.1.1). Uiteindelijk wordt iedereen immers het zonnetje van de week, ook kinderen die niet zo goed in de groep liggen of uit zichzelf niet op de voorgrond treden, worden daarmee eens in de bloemetjes gezet.

*“Maar het is heel belangrijk om elke leerling te betrekken in uw les, iedereen moet iets gezegd hebben in mijn les of dat dat nu een oefening is, iedereen moet iets laten zien, of moet ik gehoord hebben, moeten erbij zijn.”* (Leerkracht 2<sup>e</sup> graad, secundair onderwijs)

Als leerkracht kun je bovendien *condities creëren waaruit nieuwe sociale relaties kunnen ontspruiten*. Een goed voorbeeld hiervan is leerlingen in groepjes laten samenwerken aan opdrachten of projecten in de klas. Op deze manier leren ze elkaar beter kennen, leren ze elkaar respecteren en bovendien leren ze zo verantwoordelijkheid opnemen en verdragen van elkaar. Ook door kinderen de kans of zelfs de opdracht te geven om samen een spelletje te spelen, kunnen nieuwe vriendschapsrelaties tot stand komen.

*“De speelboeken, je gaat dat een beetje gaan sturen, de kinderen die uitvallen ga je een beetje gaan sturen in de groep, bijvoorbeeld zeggen, ga een keer spelen met dat kindje in die boek, een klein beetje gaan manipuleren eigenlijk. Zonder dat ze het weten de boel een beetje manipuleren, zodanig dat ze toch aansluiting vinden, é of als je ziet dat klikt wel tussen die twee nieuwe kinderen, dan ervoor zorgen dat zij ook eens samen in een boek kunnen spelen”* (Leerkracht 1<sup>e</sup> leerjaar)

Omdat klasgroepen meer en meer gekenmerkt worden door diversiteit, zal daar bij het creëren van een groepssfeer ook aandacht aan besteed moeten worden. *Ruimte creëren voor diversiteit* is hierbij een cruciale stap, die aansluit bij iedereen zichzelf laten zijn in de klas (zie punt 3.1.1). In dat verband is het bespreekbaar maken van diversiteit zeer belangrijk in een diverse klasgroep. Dit kan door openlijk te praten over verschillen en gelijkenissen tussen mensen, over verschillende perspectieven op de werkelijkheid, verschillende culturen en godsdiensten, over eigen mogelijkheden en beperkingen, enzovoort. Ook een thema of een project over ‘diversiteit’ of ‘anders zijn’ kan een manier zijn om diversiteit bespreekbaar te stellen.

Daarnaast kan het in sommige situaties belangrijk zijn om leerlingen te informeren over diversiteit. Bijvoorbeeld wanneer een leerling met een beperking in de klas zit die extra ondersteuning nodig heeft, kan het belangrijk zijn om hierbij een woordje uitleg te geven. Ook de manier van omgaan met deze leerling kan besproken worden met de leerlingen. Dit vormt meteen een aanknopingspunt om samen met de klas op zoek te gaan naar hoe we het ook voor deze leerling in de klas aangenaam kunnen maken en ervoor kunnen zorgen dat deze leerling er ook bij hoort.

Ruimte creëren voor diversiteit doe je daarnaast door aandacht te hebben voor de leefwereld van elk kind, dit sluit dan weer aan bij het hierboven vermelde belang voor diepgaande kennismaking (zie punt 3.1.4). Aandacht voor de leefwereld van de kinderen heb je onder meer door ruimte te laten aan de kinderen om voorwerpen mee te brengen die voor hen belangrijk zijn, door kinderen veel te laten vertellen over wat gebeurt in hun leefwereld en door hierin aanknopingspunten te zoeken om over te leren, bijvoorbeeld ouders uitnodigen in de klas om te vertellen over hun beroep. Ook door de verschillende talen, tradities en culturen van de leerlingen een plaats te geven in de klas - door de leerlingen zelf hierover te laten vertellen, door culturele voorwerpen te integreren in de klasinrichting - heb je aandacht voor de leefwereld van de kinderen. Kinderen leren op deze manier diversiteit waarderen en respecteren.

*“Overlaatsst was er iemand in de klas die racistische uitlatingen naar een ‘negerke’ heeft gedaan en dan mocht die helemaal de butten gaan uitleggen in Afrika en dan kwam die eigenlijk met een ongelooflijk tof project af en heeft die helemaal de butten van Afrika de bouwstijl en zo ervan uitgelegd en het was eigenlijk heel plezant en het was een heel toffe interactie.” (Leerkracht 2<sup>e</sup> graad, secundair onderwijs)*

### *3.1.5 Reflectie en open communicatie stimuleren*

Het vijfde ingrediënt van een positief inclusief klasklimaat is het stimuleren van reflectie en open communicatie in de klas. Door hier aandacht voor te hebben leer je kinderen hun gevoelens onder woorden te brengen, reik je hen probleemoplossingsvaardigheden aan en verhoog je hun zelfkennis. Bovendien bouw je door open te communiceren en veel te reflecteren aan een eerlijke sociaal-emotionele sfeer in de klas.

*“We doen ook elke keer ’s avonds, de dag overlopen, van ‘wat vond je fijn vandaag?’, ‘wat vond je niet zo fijn vandaag?’ Als het contractwerk is ook, gezichtje tekenen, bij het rapport ook, dan moeten ze aan zelfreflectie doen, en moeten ze gezichtjes tekenen van wat ze zelf*

*vinden van het eerste leerjaar hé. Zo van: Ik doe mijn best, ik vind het moeilijk, ik vind dat ik goed kan schrijven, ik kom graag naar school,...*” (Leerkracht 1<sup>e</sup> leerjaar)

Ten eerste is het belangrijk dat je als leerkracht de kinderen laat *stilstaan bij hun gevoelens en hun welbevinden*. Enerzijds is het van belang om als leerkracht zicht te hebben op hoe een kind zich voelt in de klas, anderzijds is het voor de leerlingen belangrijk dat zij kanalen hebben om in de klas hun gevoelens te communiceren.

Kinderen laten reflecteren en communiceren over hun gevoelens kan door hen de mogelijkheid te bieden om gebeurtenissen en hun gevoelens daarbij neer te schrijven in een individueel schriftje of een speciaal daarvoor opgesteld boekje, bijvoorbeeld ‘oetjes en bravotjes’. Het hoeft daarbij niet steeds om negatieve gebeurtenissen te gaan, positieve gevoelens dienen ook benadrukt te worden.

Gevoelens worden ook bespreekbaar gemaakt door middel van een projectje hierover. Het maken van een humeurmeter voor elke leerling kan daar een onderdeel van zijn. Op een humeurmeter kunnen kinderen aangeven hoe ze zich voelen (blij, boos, bang, verdrietig) die dag of dat moment. Als leerkracht kun je daar rekening mee houden in je houding naar die leerling toe of kun je de humeurmeter gebruiken als aanknopingspunt voor een individueel gesprek. Daarbij aansluitend kan ook een humeurdoos een manier zijn om de kinderen hun gevoelens te laten uiten. In deze doos kunnen kinderen briefjes deponeren die ze schrijven aan de leerkracht, over hun gevoelens of over een gebeurtenis dat het kind met de leerkracht wil delen. Ook dit kan een aanknopingspunt zijn voor een individueel gesprek.

Aanzetten tot reflectie doe je eveneens door middel van het stellen van vragen. Zo kan je als leerkracht - in een groepsgesprek of individueel - vragen stellen aan de leerlingen over een onderwerp, situatie of gebeurtenis en peilen naar hun gevoel daarbij. Ten slotte zet je kinderen aan het denken door als leerkracht zelf regelmatig je gevoel weer te geven bij bepaalde gebeurtenissen.

Hierbij aansluitend is het van belang om leerlingen te leren *nadenken over zichzelf, over hun sterktes en hun zwaktes*. Dit om de zelfkennis te verhogen en om positieve en negatieve attitudes en gedragingen bespreekbaar te stellen. Een ideale manier om de zelfkennis te bevorderen is zelfevaluatie. Een zelfevaluatie kan je uitvoeren op veel uiteenlopende domeinen afhankelijk van het doel dat je voor ogen hebt. Zo kun je een zelfevaluatie afnemen om het kind te laten nadenken over zijn welbevinden, over zijn sociale relaties in de klas, over zijn gedrag en houding in de klas, over zijn leerontwikkeling, over de samenwerking na een groepsproject, enzovoort.

Om tot een sfeer van reflectie en open communicatie te komen is het ten slotte belangrijk om *stil te staan bij problemen of moeilijkheden in de klas*, zodat praten hierover en zoeken naar oplossingen niet vermeden wordt. Opnieuw kan dit op verschillende manieren.

Zo kun je net als hierboven kinderen aanzetten tot reflectie door hen het probleem te laten neerschrijven. Daarnaast kun je door vragen te stellen - zoals ‘wat is er gebeurd?’, ‘hoe is dat gebeurd?’, ‘wat was de aanleiding?’, ‘waarom heb je zo gereageerd?’, ‘wie was daarbij betrokken?’, ‘wat is je eigen aandeel daarin geweest’, ‘hoe heb je het proberen oplossen?’, ‘hoe zou je het nog kunnen oplossen?’ - kinderen laten nadenken over hun eigen gedrag en kun je kinderen probleemoplossingsvaardigheden aanreiken. Dit kan zowel individueel als in groep. Een groeps gesprek hierover heeft als voordeel dat de leerlingen geconfronteerd worden met verschillende perspectieven op dezelfde situatie, waardoor ze weer aangezet worden tot reflectie. Hierbij is het van belang dat je er als leerkracht over waakt dat verschillende leerlingen hun perspectief op het probleem mogen geven, zonder dat andere leerlingen hen hierbij onderbreken. Ook hier kan het zinvol zijn om als leerkracht je eigen gevoel weer te geven bij de situatie, onder de vorm van een ik-boodschap. Zo bied je de leerlingen nog een extra perspectief op de situatie, wat hen aan het denken zet. Dit alles heeft tot doel de leerlingen te laten nadenken over hun gedrag en de invloed daarvan op een ander, leerlingen leren ook dat problemen aangepakt en uitgesproken moeten worden. Daarenboven worden ze na verloop van tijd vaardiger in het oplossen van problemen.

*“En ook als er problemen zijn kinderen individueel roepen en dan bespreken é. Hoe is dat gebeurd, wat was de aanleiding, waarom heb je zo gereageerd, waarom heb je dat gedaan? Ze leren nadenken over hun gedrag é.” (Leerkracht 1<sup>e</sup> leerjaar)*

### *3.1.6 Belang hechten aan het integreren van positieve waarden*

In een positief inclusief klasklimaat worden positieve waarden hoog in het vaandel gedragen. Het integreren van positieve waarden zorgt ervoor dat het samen leven en werken in de klasgroep aangenaam verloopt voor iedereen.

Belangrijke waarden in een positief inclusief klasklimaat zijn eerbied en respect - voor elkaar, voor de natuur, voor materiaal - elkaar waarderen, eerlijkheid, elkaar helpen en zorg dragen voor elkaar.

Het integreren van deze waarden kan door middel van een *project*, bijvoorbeeld MOS project, de axenroos, Comeniusproject.

Een andere weg om waarden te integreren is door deze te *verweven in de dagdagelijkse interactie*. Op deze manier heb je immers meer kans dat de waarden ook op lange termijn in het handelen geïntegreerd worden. Het verweven van waarden in de dagelijkse interactie kan op allerlei manieren. In de eerste plaats is het van belang dat je je als leerkracht zelf gedraagt conform bovenstaande waarden en heel vaak verwijst naar deze waarden doorheen de dag of in gesprekken met de kinderen, bijvoorbeeld bij moeilijkheden tussen leerlingen.

Daarnaast kan je leerlingen die handelen naar deze waarden bevestigen en de waarden hierbij benoemen. Je kunt ook kinderen stimuleren om elkaar complimentjes of opbouwende commentaar te geven, cf. zonnetje van de week, zodat ze elkaar gaan waarderen en respecteren. In de dagdagelijkse interactie kun je bovendien verwijzen naar vroegere projecten om de waarden levendig te houden in de klas. Je kunt waarden integreren door samen met de klas te reflecteren over wat deze waarden betekenen en op zoek te gaan naar manieren of klassystemen om te handelen conform bovenstaande waarden, bijvoorbeeld een buddysysteem om elkaar te helpen.

Ook door regels en afspraken telkens weer te kaderen in overkoepelende waarden en normen bevordert je de integratie ervan. Ten slotte help je kinderen herinneren aan belangrijke positieve waarden door sprekende spreuken, symbolen of tekeningen in de klas op te hangen.

### *3.1.7 Aandacht hebben voor je eigen houding als leerkracht*

Een laatste, onmisbaar ingrediënt van een positief inclusief klasklimaat is de houding van de leerkracht. Een adequate houding als leerkracht kan het welbevinden van de leerlingen ten goede komen. Bovendien dien je je als leerkracht bewust te zijn van je voorbeeldfunctie en de invloed van je eigen houding op de houding en het gedrag van de leerlingen. Wanneer je als leerkracht zelf geen enthousiasme uitstraalt zal je over het algemeen weinig enthousiasme opwekken bij de leerlingen, wanneer je je zelf niet inspant zullen de leerlingen ook minder gemotiveerd zijn om zich in te spannen, wanneer je zelf de leerlingen niet waardeert, kun je niet verwachten dat leerlingen dat onder elkaar doen, enzovoort. Hieronder volgt een overzicht van belangrijke elementen in de houding van een leerkracht die streeft naar een positief inclusief klasklimaat.

*“Als jij hen graag ziet gaan zij jou ook graag zien en als jij werkt gaan zij ook werken, als jij jou inzet gaan zij zich ook inzetten, als jij enthousiast bent zijn zij ook enthousiast”*  
(Leerkracht 1<sup>e</sup> leerjaar).

Opdat leerlingen zich comfortabel zouden voelen bij hun leerkracht helpt het om op een *informele en persoonlijke manier om te gaan met de leerlingen*. Een persoonlijke omgang bekom je

door kinderen veel over zichzelf te laten vertellen, maar ook door zelf persoonlijke ervaringen te delen met de leerlingen, bijvoorbeeld een vakantiefoto, een anekdote, een bijzondere gebeurtenis. Dit betekent niet dat je al je privé-zaken moet delen met de leerlingen, maar in gepaste mate en op het gepaste moment iets vertellen over jezelf komt tegemoet aan een persoonlijke sfeer in de klas.

Daarnaast is het belangrijk dat je als leerkracht *alle leerlingen waardeert*, ongeacht mogelijkheden, beperkingen, afkomst, etniciteit, enzovoort. Leerlingen voelen zich gewaardeerd wanneer ze als individu benaderd worden, wanneer de leerkracht oprechte interesse toont voor hun leefwereld, hun persoonlijkheid, hun bezigheden. Met andere woorden wanneer de leerkracht elke leerling echt wil leren kennen, bijvoorbeeld door persoonlijke gesprekken, door contact met de ouders, door een vriendschapsboekje rond te laten gaan in de klas. Leerlingen voelen ook de waardering van hun leerkracht wanneer de interactie gekenmerkt wordt door 2-richtingsverkeer. Dit betekent meer bepaald dat de leerlingen weten dat hun inbreng belangrijk is, dat er ook ruimte en tijd is voor hun perspectief en mening en dat leerlingen weten dat de leerkracht ook van hen leert en niet enkel andersom.

Hierbij aansluitend is het belangrijk dat leerkrachten hun menselijke kant kunnen tonen en openlijk toegeven dat *een leerkracht niet alwetend* is, zich ook kan vergissen of iets kan vergeten. Daarenboven is het van belang dat je als leerkracht *gelooft in de mogelijkheden van alle leerlingen*, dit brengt met zich mee dat je je leerlingen vertrouwt en dat de leerlingen dat ook voelen.

Leerlingen moeten ook weten dat ze met alles *terecht kunnen bij hun leerkracht*, dat er naar hen geluisterd zal worden wanneer ze dat nodig hebben. Om dat te bereiken neem je als leerkracht best een betrokken, begripvolle en warme houding aan, zodat de leerlingen steun kunnen ervaren bij hun leerkracht.

Een ander essentieel element in de houding van de leerkracht is de leerlingen voortdurend *positief stimuleren*, dit komt hun zelfvertrouwen en motivatie tegemoet. Om elke leerling positief te stimuleren moet je als leerkracht oog hebben voor talent en talenten ruim willen zien. Je moet als het ware het grote in het kleine kunnen zien en dit stimuleren. Leerkrachten kunnen de leerlingen dagelijks op heel veel verschillende manieren positief stimuleren, bijvoorbeeld door een kind verbaal positief te bevestigen, door een stempel op een taakje te zetten, door eens een positieve nota in de agenda van de leerlingen te schrijven, enzovoort.

*“Door honderd en één kleine dingen kun je het kind elke dag opnieuw laten groeien in een klas. Door 1 negatief commentaar kun je het vergallen voor de rest van het schooljaar.”*  
(Leerkracht 1<sup>e</sup> leerjaar)

Ten slotte dient een leerkracht een *alerte houding* aan te nemen. Je moet met andere woorden constant je voelsprietten opzetten, zodat je onmiddellijk kan reageren als er conflicten, pesterijen en moeilijkheden in de klas zijn, zo blijven deze niet nodeloos aanslepen. Daarnaast dient een alerte houding om signalen - zowel positief als negatief - op te vangen met betrekking tot het welbevinden van de leerlingen, zodat je hierop in kan spelen indien nodig. Bij negatieve signalen, bijvoorbeeld storend gedrag in de klas, is het van belang de betekenis van deze signalen te achterhalen en bijgevolg de oorzaak aan te pakken. Een individueel gesprek met de leerling in kwestie kan de zaken uitklaren en bijgevolg aanknopingspunten bieden voor een geschikte aanpak om het welbevinden van het kind te verhogen.

### *3.1.8 Slot*

Met de toelichting van bovenstaande 7 ingrediënten heb ik getracht concrete handvaten aan te reiken om als leerkracht te bouwen aan een positief inclusief klasklimaat.

De reeks voorbeelden in deze tekst uit de klaspraktijk heeft niet de pretentie volledig te zijn, maar wil veeleer richtlijnen bieden en een bron van inspiratie betekenen om het klimaat in de klas te verrijken.

Op basis van voorgaande bevindingen heb ik een reflectielijst samengesteld, aan de hand waarvan (student)leerkrachten kunnen reflecteren over hun praktijk inzake klasklimaat en werkpunten kunnen genereren. Deze lijst bevindt zich in 'Bijlage III'.

## **3.2 Welk belang hechten studentleerkrachten aan een positief inclusief klasklimaat?**

Tijdens een eerste focusgroep bevroeg ik de studentleerkrachten naar het belang dat zij hechten aan een positief inclusief klasklimaat. In wat volgt zal ik hun perspectief hierop duidelijk trachten te beschrijven.

De 8 studenten waren het er roerend over eens dat school niet enkel dient te focussen op cognitieve doelen, maar ook ruimte moet laten voor sociale doelen. Beiden zijn belangrijk. Voor sommigen is een stikt onderscheid tussen cognitieve en sociale vaardigheden feitelijk overbodig. Immers, cognitieve en sociale vaardigheden hangen samen en beïnvloeden elkaar wederzijds volgens de studenten, leerlingen laten samenwerken is hiervan het voorbeeld bij uitstek.

*“Ik denk ook dat je via die sociale vaardigheden, ook dat cognitieve erin krijgt, gewoon samen werken, je leert van elkaar, je gaat samen op zoek, ik denk dat je zo ook uw cognitief doel bereikt en tegelijkertijd ook de sociale vaardigheden, overleggen, samenwerken, naar elkaar luisteren...”<sup>2</sup>*

Eén student verkiest uitdrukkelijk de sociale boven de cognitieve vaardigheden.

Voor de studenten is het vanzelfsprekend dat je als leerkracht belang hecht aan het bouwen van een positief klasklimaat, voor hen is dat het eerste waarmee je begint bij een nieuwe klasgroep. Ze gaan er van uit dat zowel de leerlingen als de leerkrachten hier baat bij hebben, het zal voor beiden aangenamer en plezieriger zijn in de klas. In een klas waar kinderen zich goed voelen, zal je als leerkracht immers liever lesgeven.

*“...ik denk als de kinderen zich goed voelen in de klas, dan gaan ze dat sowieso uitin in hun enthousiasme en ik denk dat je daar dan als leerkracht meer voldoening van krijgt, dan dat je voor een klas staat met van die pattatenzakken die daar op hun stoel zitten, die nooit meewerken omdat ze bang zijn omdat ze anders uitgelachen worden, alé ik denk dat dat zowel een werking heeft voor de leerlingen als voor de leerkracht, dus dat is voor iedereen wel belangrijk.”*

Door te bouwen aan een positief klasklimaat zorg je ervoor dat leerlingen zich goed en veilig voelen en dat er een aangename sfeer heerst in de klas. Dit beïnvloedt de leerlingen volgens de studentleerkrachten op verschillende manieren positief. Zo zullen ze liever naar school komen en meer gemotiveerd zijn om hun best te doen op school. Een positief klimaat zorgt voor een sfeer waarin leerlingen durven meewerken, durven vertellen en open zijn over zichzelf en over hun mogelijkheden en beperkingen. De studenten gaan er ook van uit dat een positief klasklimaat, de sociale relaties in de klas, het zelfvertrouwen en zelfbeeld van de leerlingen gunstig zal beïnvloeden. Ten slotte zijn de studenten van mening dat leerlingen over het algemeen beter presteren in een klas waar een positief klimaat heerst. Eén student vat dit alles samen als volgt: *“In een klas waar een positief klasklimaat heerst zullen leerlingen zich op alle vlakken beter kunnen ontwikkelen.”*

Sommige studenten stellen dat een positief klasklimaat een noodzakelijke voorwaarde is om te kunnen leren. Immers wanneer er een negatieve sfeer in de klas hangt zullen leerlingen zich niet op hun gemak voelen, zullen ze niet graag naar school gaan en zullen de prestaties dalen. Twee studenten echter vinden niet dat alle leerlingen daar nood aan hebben, sommige leerlingen zullen evengoed presteren en zich even goed voelen in de klas met of zonder

---

<sup>2</sup> Alle citaten in punt 3.2, 3.3 en 3.4 zijn afkomstig van studentleerkrachten.



positief klimaat. Toch moet je er sowieso aan werken omdat deze studenten van oordeel zijn dat de meerderheid van de leerlingen daar wel nood aan heeft. Vooral leerlingen die uit zichzelf wat teruggetrokken of minder sociaal vaardig zijn zouden baat hebben bij een positief klasklimaat.

Andere studenten stellen dat het zinloos is om per individu te besluiten wie al dan niet nood heeft aan een positief klasklimaat. Immers, klasklimaat is van toepassing op een klasgroep, niet op losse individuen. De meeste studenten zijn dan ook van mening dat een positief klasklimaat voor iedereen op de één of andere manier - zoals sociaal, emotioneel, cognitief - voordelen zal hebben. Het maakt sowieso het leren en leven in de klas voor iedereen aangenamer, dat alleen al maakt het de moeite waard om eraan te bouwen.

De studentleerkrachten vinden dat je ernaar kunt streven dat iedereen zich aangesproken voelt door het positief klasklimaat en zich goed voelt in de klas, maar ze stellen zich vragen bij de haalbaarheid hiervan. Sommige kinderen hebben nu eenmaal een teruggetrokken of een moeilijk karakter, daar kun je niets aan veranderen. Je kan alleen proberen om deze leerlingen op een positieve manier te betrekken in het klasgebeuren.

*“...op de school zijn er zoveel problemen met dat kind, dat mijn mentor zegt, alé de directeur zegt ook trek je dat niet aan, ik ga daar dan ook niet naar kijken. Alé ik ga wel proberen dat die meedoet en zo, maar ik ga mij dat niet blijven aantrekken dat die niet naar mij wil kijken. Dat die zijn plan trekt. Je kunt daar niet bezig mee blijven hé, je hebt een grens tot waardat je moeite doet, en zeker niet voor een stage juf. Ik kan alleen maar proberen om die er ook bij te betrekken.”*

Er zijn daarenboven zoveel factoren die een invloed kunnen hebben op een klasklimaat. Als leerkracht kun je veel van deze factoren beïnvloeden, maar niet alles, zoals de thuissituatie, de opvoeding van de kinderen of de woonomgeving.

Eén student is van mening dat je als leerkracht een optimistische houding moet aannemen en er moet vanuit gaan dat er altijd wel iets is dat je kan doen.

### **3.3 De invulling van een ‘positief inclusief klasklimaat’: studentleerkrachten vs. de bevraagde leerkrachten**

De studenten zijn zich bewust van het feit dat ze de leerlingen *veiligheid* moeten bieden, opdat ze zouden kunnen leren, leven en spelen in de klas. Leerlingen moeten durven vertellen over zichzelf en moeten fouten durven maken. Onder meer in groepsgesprekken moeten ze de mogelijkheid krijgen om ervaringen uit te wisselen.

Ten tweede denken de studentleerkrachten dat *open communicatie* belangrijk is opdat leerlingen zich op hun gemak zouden voelen in de klas. Wanneer er zich moeilijkheden voordoen in de klas, moeten deze aangepakt en uitgepraat worden.

Ook een *goede groeps sfeer* in de klas vinden de participanten cruciaal. Leerlingen laten samen werken, spelletjes spelen, groepsactiviteiten organiseren, klasuitstapjes maken, kunnen volgens de studenten bijdragen tot een positieve groeps sfeer.

Daarnaast zijn de studenten het er over eens dat heel veel in verband met positief klasklimaat begint bij de *houding van de leerkracht* zelf. Ze zijn zich bewust van de voorbeeldfunctie van de leerkracht en de invloed van de houding van de leerkracht op het gedrag van de kinderen.

*“Ik denk gewoon door al complimentjes te geven of door zelf al elke dag met een glimlach naar school te komen als leerkracht dat je zo ervoor zorgt dat er een positief klasklimaat komt...”*

Een leerkracht moet enthousiast zijn, moet zich van zijn menselijke kant kunnen laten zien en moet oprechte betrokkenheid tonen naar de leerlingen toe, volgens de studenten. Daarenboven achten ze het zeer belangrijk dat je als leerkracht de leerlingen positief stimuleert en dat hij/zij op een persoonlijke manier omgaat met de leerlingen.

De participanten benadrukken ook het belang van *plezier beleven in de klas*. Door verrassend en grappig uit de hoek te komen, door op een speelse manier leerstof aan te brengen, door te vertrekken van de interesses van de leerlingen en door leerlingen inspraak te geven in de leerstof maak je het plezierig in de klas volgens de studentleerkrachten.

In het voorgaande zijn vijf van de belangrijke elementen van een positief klasklimaat te onderkennen die ook uit de interviews en observaties van de leerkrachten naar voor kwamen, respectievelijk ‘veiligheid bieden’, ‘reflectie en open communicatie stimuleren’, ‘sociale relaties en groeps sfeer stimuleren’, ‘aandacht hebben voor je eigen houding als leerkracht’ en ‘ruimte maken voor plezier in de klas’. Al deze elementen werden door de studenten spontaan genoemd.

De twee overige categorieën – ‘belang hechten aan het integreren van positieve waarden’ en ‘succeservaringen creëren voor alle leerlingen’ - werden niet of in veel mindere mate als belangrijke elementen van een positief klasklimaat spontaan naar voor geschoven.

De categorie *'belang hechten aan het integreren van positieve waarden'* werd niet aangehaald door de participanten. Dit in tegenstelling tot de geïnterviewde leerkrachten, die de positieve waarden hoog in het vaandel dragen en integreren in het klasgebeuren op een manier dat dit het klasklimaat ten goede komt.

In verband met de categorie *'succeservaringen creëren voor alle leerlingen'*, haalde één student aan dat het belangrijk is om niet enkel het resultaat, maar ook het proces te benadrukken. Daarnaast onderkennen de studentleerkrachten het belang van differentiëren wanneer ik er expliciet naar vraag. Ze denken wel dat differentiëren pas zijn nut heeft als het op een goede, grondige en bewuste manier gebeurt. Daarvoor moet je de leerlingen goed kunnen inschatten en goed observeren.

Opvallend is dat de studentleerkrachten *differentiëren* nuttig vinden voor kinderen die iets sterker of zwakker zijn, maar het differentiëren verder doortrekken om ook leerlingen met een verstandelijke beperking in een klasgroep op te kunnen nemen is een brug te ver. Volgens sommige participanten hebben deze leerlingen een fundamenteel ander niveau en is het niet mogelijk om deze twee verschillende niveaus in één les op te nemen.

De geïnterviewde leerkrachten daarentegen proberen een klimaat op te bouwen waarin differentiëren een evidentie is, een klimaat waarin verschillende leerlingen met verschillende opdrachten bezig kunnen zijn. Zij zien in alle kinderen mogelijkheden en beperkingen en plaatsen deze op een continuüm, niet in aparte categorieën. Op deze manier naar kinderen kijken maakt de stap om een leerling met een verstandelijke beperking op te nemen in de klas kleiner, volgens de bevraagde leerkrachten.

Een ander belangrijk en opvallend verschil is dat de *aandacht voor diversiteit* die duidelijk aan de oppervlakte drijft bij de geïnterviewde leerkrachten, veel verder te zoeken is bij de participanten van de focusgroep.

De leerkrachten die ik geïnterviewd heb benadrukten het belang om te vertrekken vanuit meervoudige intelligentie, de mogelijkheden in alle leerlingen te zien, om diversiteit bespreekbaar te maken en te respecteren, om aandacht te hebben voor de leefwereld van elk kind, om verschillende tradities en culturen een plaats te geven in de klas, enzovoort.

Bij de participanten komen dergelijke zaken niet aan bod. Waar de geïnterviewde leerkrachten hun leerlingen willen meegeven dat alle mensen zowel gelijkenissen als verschillen vertonen, maken de studenten een strikt onderscheid tussen wat zij als 'normaal' beschouwen en wat 'abnormaal' is.

Sommige participanten aanvaarden diversiteit in de klas bij 'normale' kinderen, maar trekken een duidelijke grens bij leerlingen met een beperking.

*“...dat is een kind gewoon, er is niets mis met dat kind, het is gewoon je hebt daar geen extra zorg aan, omdat die zit daar, en ja, die doet ambetant, maar het is nu juist de leerkracht die ervoor moet zorgen dat dat goed komt, dat hoort bij uw job, maar geef mij een gehandicapte in mijn klas, en dat zou dan misschien veel moeilijker zijn als dat kind dan niet tegen mij zou spreken. Ik denk dat dat twee dingen zijn die eigenlijk niet echt te vergelijken zijn... allé, dat is dat karakter...En dat is anders, ik vind dat anders...en ja, dat gehandicapt kind, dat kan een superbraaf kind zijn en zo, maar dat is anders, allé, vind ik toch...”*

Eén participant hecht wel uitdrukkelijk belang aan het feit dat alle mensen met elkaar moeten leren omgaan. Een geïsoleerd onderwijs systeem weerhoudt kinderen daarvan.

Verder zien geïnterviewde leerkrachten diversiteit als een meerwaarde in de klas, waarmee je rekening moet houden. Sommige participanten van de focusgroep daarentegen ervaren diversiteit eerder als een storende factor.

In de tweede focusgroep gaven enkele participanten aan dat ze in hun stageklas aandacht hebben geschonken aan de diversiteit tussen leerlingen. Sommige studenten gaven hierbij te kennen dat ze daardoor tot het besef gekomen zijn dat je ook zonder een leerling met een beperking in de klas, rekening moet houden met een grote diversiteit tussen leerlingen.

*“...ik vond het wel leerrijk om er eens echt op te letten. Ik heb nu bijvoorbeeld ingezien, gelijk voor wiskunde en taal, dat de verschillen er enorm zijn, dat er zijn die heel goed in wiskunde zijn, maar dat die dan bijvoorbeeld zwak in taal zijn. Terwijl ik vroeger zo meer het gedacht had van ‘je hebt de goeie en de slechte’, om het cru te stellen, die dat zo iets slimmer zijn dan het gemiddelde van de klas zijn goed in taal en wiskunde en eigenlijk heb je dat voor elk vak verschillend...”*

### **3.4 Hoe evalueren studentleerkrachten het gebruik van een reflectielijst met betrekking tot ‘positief inclusief klasklimaat’?**

De participanten kregen na de eerste focusgroep en een sessie over ‘een positief inclusief klasklimaat’, de opdracht om tijdens een tweedaagse stage eens extra aandacht te schenken aan het klasklimaat. Dit met behulp van de reflectielijst. Daarenboven heeft hun stagementor hen na die twee dagen feedback gegeven aan de hand van deze lijst. In een tweede focusgroep heb ik gepolst naar hun ervaringen met de opdracht en de reflectielijst.

Alle studenten hebben de reflectielijst vóór hun stage eens gelezen en bij zichzelf nagedacht in welke mate ze de zaken op de lijst reeds toepassen en waarmee ze extra rekening kunnen houden.

Bij de meeste studenten heeft de mentor de lijst alleen ingevuld. Twee studenten hebben de lijst deels samen met de mentor ingevuld en op deze manier hun meningen omtrent de inspanningen naar klasklimaat toe kunnen uitwisselen.

Alle studenten waren het eens met de opmerking dat 2 dagen stage te kort is om met alles wat op de reflectielijst staat rekening te houden. Het bouwen aan een positief klasklimaat is immers een proces op langere termijn, volgens de studenten.

Ondanks het feit dat het volgens de studenten een te korte periode was, vonden ze het leerrijk om tijdens hun stage eens stil te staan bij hun praktijk inzake klasklimaat en vinden ze de reflectielijst een nuttig instrument om hen daarin te ondersteunen.

Volgens de studenten is een dergelijke opdracht leerrijk omdat je een zicht krijgt op hoe de mentor je beoordeelt aangaande klasklimaat. Je weet met andere woorden wat de mentor al goed vindt en waarin je nog vooruitgang moet boeken. Op deze manier kun je je meer specifiek toeleggen op je werkpunten om zo efficiënt verbetering te brengen in je praktijk.

Ten tweede wordt positief klasklimaat dikwijls ruim en vaag omschreven, volgens de studenten, in de reflectielijst echter krijgt klasklimaat een concrete invulling en krijg je een concrete leidraad van hoe je kunt werken aan een positief klasklimaat.

*“Je hebt zo precies een beetje een houvast, van: ‘wat kan er allemaal zijn?’, als je dat nu niet zou hebben, allé ja, aan wat denk je bij klasklimaat... wat hoort daar allemaal bij? Je hebt zo een beetje een leidraad... Anders zeg je gewoon van goed klasklimaat...ze moeten zich goed voelen in de klas, dat is eigenlijk het enige waar je bij stil staat, bij zoiets hebt je veel meer echt specifieke punten...”*

Daarnaast wordt de opmerking gemaakt dat het snel gezegd is dat je inspanningen levert naar een positief klasklimaat toe. Met het invullen van de reflectielijst echter, krijg je op een meer gedetailleerde manier en op een meer gefundeerde basis - door per item na te denken en voorbeelden te zoeken - zicht op hetgeen je effectief doet en op hetgeen je eerder uit het oog verliest. Hoewel de studenten van mening zijn dat ze veel van de items in de lijst automatisch toepassen, kan de lijst hen helpen herinneren aan belangrijke zaken die ze anders eerder links laten liggen.

De studenten pasten de reflectielijst toe in de context van een tweedaagse stage, maar ze zien meerdere toepassingsmogelijkheden voor het instrument.

Zo kan de reflectielijst dienen om in volgende stages regelmatig stil te staan bij klasklimaat, bijvoorbeeld door middel van zelfreflectie. Op deze manier kunnen de studenten hun eigen evolutie met betrekking tot het bouwen aan een positief klasklimaat opvolgen.

Ook later in de werkpraktijk kan de reflectielijst nuttig zijn volgens de participanten. Dan valt de externe beoordeling immers voor een goot stuk weg. Bovendien is het een valkuil om je eigen gedrag na verloop van tijd als normaal te gaan beschouwen en bijgevolg nog weinig kritisch te staan ten opzichte van de eigen praktijk. De reflectielijst kan een middel zijn om kritisch te blijven reflecteren over klasklimaat, werkpunten op het spoor te komen en na te denken hoe je zaken die moeilijk lopen in de klas kan verbeteren.

*“Ja, ik denk dat ook... nu hebben wij nog altijd de beoordelingen in de klas... maar als je dan later er zelf voor staat, dan moet je dan toch zelf wat gaan reflecteren van ‘hoe doe ik het?’, dan denk ik dat dat wel interessant is dat je zo kijkt ‘wat doe ik en wat vergeet ik nog?’”*

Eén student denkt niet dat zelfreflectie adequaat is om de eigen praktijk te verbeteren, zelfreflectie is immers niet objectief. Een externe persoon die de lijst invult levert een realistischer beeld op, volgens deze student. Zij vindt de reflectielijst vooral nuttig met betrekking tot stages. De overige studenten geloven wel in het nut van zelfreflectie.

Nog een andere mogelijkheid die de studenten aanbrengen is dat de leerlingen deze lijst - in vereenvoudigde versie – eens invullen. Ten slotte zijn het de leerlingen die de leerkracht de hele dag bezig zien. Op deze manier weet je ook waar je tekort schiet en in welke zaken je verbetering kan brengen.

Ten slotte kan je volgens de studenten met behulp van de reflectielijst proberen om een negatief klasklimaat te counteren. Aan de hand van de lijst kan je uitzoeken wat de oorzaken van de negatieve sfeer in de klas kunnen zijn en kan je inspiratie opdoen over wat je nog kan proberen. Toch denken een paar studenten dat reflecteren aan de hand van de lijst bij een zeer negatief klasklimaat misschien niet voldoende is om het tij te keren.

De reflectielijst invullen neemt ten slotte ongeveer een uur tijd in beslag als het grondig gebeurt, sommige studenten vinden dat vrij veel. De tijd gaat vooral naar het zoeken van voorbeelden, maar een student maakt de opmerking dat je pas echt goed begint na te denken wanneer je stilstaat bij voorbeelden.

## 4 DISCUSSIE EN CONCLUSIES

---

In dit hoofdstuk zal ik mijn onderzoeksresultaten terugkoppelen aan de literatuur. Daarnaast zal ik stilstaan bij de beperkingen van mijn onderzoek en geef ik aanbevelingen voor verder onderzoek. Ten slotte wordt de theoretische, praktische en maatschappelijke relevantie van mijn resultaten besproken.

### 4.1 Terugkoppeling van de onderzoeksresultaten aan de literatuur

Ik vond zeven ingrediënten van een positief inclusief klasklimaat. Deze elementen zal ik afzonderlijk bespreken, gelinkt aan relevante literatuur. Ook de belangrijke daarbij horende strategieën zullen in wat volgt met literatuur verweven worden.

Ten eerste vond ik ‘Veiligheid bieden’ als een onmisbaar ingrediënt van een positief inclusief klasklimaat. Ook in de literatuur staat het belang van een veilig klimaat in de klas buiten kijf. (Adelman & Taylor, 2001; Gould, 2001, in Hirschy & Wilson, 2002; Pierce, 1994; Sapon-Shevin, Ayres, & Duncan, 1994; Voltz et al., 2001). Een veilig gevoel bij alle leerlingen garanderen noemt Sapon-Shevin (2006b) de belangrijkste uitdaging voor elke leerkracht: *“They want safety; the safety to learn and to fail; the safety to show oneself fully and be appreciated or at least supported; the safety to succeed and the safety to be imperfect; the safety from humiliation, isolation, stigmatization, alienation from the group. This is the essence of community.”* (p. 102).

Om veiligheid te bewerkstelligen moeten leerlingen in de eerste plaats ruimte krijgen om zichzelf te zijn en kunnen tonen wie ze zijn (Sapon-Shevin, 2006b). Dit werd ondersteund door bevindingen uit mijn onderzoek. De bevroegde leerkrachten proberen daarbij vooral te bouwen op de sterktes en interesses van alle leerlingen. Wat op zijn beurt in de literatuur heel belangrijk geacht wordt (Adelman & Taylor, 2001; Bickart et al., 2005; Center for Teaching Effectiveness, z.d.; Devroey & Mortier, 2002; Teacher Effectiveness Enhancement Programme, 2002). Wanneer alle leerlingen op hun sterktes aangesproken worden, ontstaat respect en bewondering voor elkaar op basis waarvan positieve sociale relaties kunnen ontspruiten (Bickart et al., 2005).

Daarnaast moeten leerlingen zich kunnen tonen in hun zwaktes, zonder daarop neergekeken te worden. Daarvoor is het belangrijk dat ze de boodschap krijgen dat fouten maken mag, zo blijkt uit mijn onderzoek. Fouten maken mag geen deuk in het zelfwaardegevoel (Bickart et al., 2005; Pierce, 1994), schaamte of vernedering betekenen (Sapon-shevin et al., 1994). Wanneer leerkrachten benadrukken dat leerlingen fouten mogen maken en kunnen leren uit hun fouten, ervaren deze laatste de klas als een veilige omgeving, waar ze risico’s mogen

nemen (Bickart et al., 2005), bovendien zal het de participatie van leerlingen bevorderen (Center for Teaching Effectiveness, z.d.).

Tevens bleek na mijn analyses dat - alvorens een veilig gevoel ontstaat - leerlingen moeten weten dat er oog voor elk van hen is. Ook Sapon-Shevin (2006b), Shapiro (1993) en Voltz e.a. (2001) vragen hier aandacht voor. Leerlingen voelen zich veilig wanneer ze merken dat de leerkracht tegemoet wil komen aan de noden van elke leerling (Shapiro, 1993).

Daarnaast moeten kinderen mogelijkheden hebben om ervaringen uit te wisselen, met de leerkracht (Adelman & Taylor, 2001) of de ganse klasgroep (Sapon-Shevin, 2006b). Tijdens groepsgesprekken krijgen leerlingen de kans om ideeën uit te wisselen en te luisteren naar elkaar. Elke ochtend tijd maken voor een groepsgesprek helpt de kinderen bij de overgang van thuis naar school en installeert een zekere routine. Het is een moment om iedereen welkom te heten, verhalen uit te wisselen en de dagplanning te overlopen, waardoor iedereen klaargestoomd wordt om aan de slag te gaan (Bickart et al., 2005). Uit mijn resultaten blijkt evenzeer dat kinderen op de één of andere manier hun 'ei' kwijt moeten kunnen vooraleer ze zich op leerstof kunnen concentreren.

Tevens vond ik dat een huiselijke en gezellige sfeer in de klas ertoe kan bijdragen dat leerlingen de klas als een veilig en warm nest gaan beschouwen. Adelman & Taylor (2005) hechten eveneens belang aan het creëren van een aantrekkelijke leeromgeving. De klas moet een veilige haven zijn, waar leerlingen thuis kunnen komen (Pierce, 1994). Het moet 'hun' klas zijn en niet enkel de klas van de leerkracht (Bickart et al., 2005). Vanzelfsprekend speelt de klasinrichting daar een belangrijke rol in (Sapon-Shevin et al., 1994; Teacher Effectiveness Enhancement Programme, 2002), zoals ook uit mijn onderzoek bleek.

Voor een gevoel van veiligheid kwam ten slotte het belang van duidelijke grenzen en verwachtingen stellen uit mijn onderzoek naar voor. Dit wordt wederom in de literatuur belangrijk geacht (Bickart et al., 2005; Murdick & Petch-Hogan, 1996; Sapon-Shevin, 2006b; Schaps & Solomon, 1990). *"An awareness of classroom boundaries can deter some forms of inappropriate behavior. Some disruptions occur simply because expectations are either vaguely presented or omitted."* (Voltz et al., 2001, p. 27). Duidelijk gecommuniceerde afspraken zorgen voor een zekere structuur en zekerheid bij leerlingen (Pierce, 1994).

Een tweede belangrijk element bij klasklimaat bleek 'Succeservaringen creëren voor alle leerlingen' te zijn. Door hier aandacht aan te schenken kom je als leerkracht tegemoet aan de menselijke basisbehoeftes aan competentie (Carreiro King, 2003) en een positief zelfwaardegevoel (Bickart et al., 2005). Het geeft kinderen ook de kans om een positieve status op te bouwen (Adelman & Taylor, 2001). Dit gaven de participanten uit mijn onderzoek eveneens aan.

Om leerlingen een succeservaring te bieden, proberen de bevraagde leerkrachten leerstof en instructie aan te passen aan de mogelijkheden van de leerlingen, zonder een gezamenlijke link



uit het oog te verliezen. Dit wordt ook in de literatuur naar voren geschoven als een centraal beginsel in een inclusieve setting (Adelman & Taylor, 2001; Carreiro King, 2003; Center for Teaching Effectiveness, z.d.; De Vroey & Mortier, 2002; Sapon-shevin, 2006a). Deze aanpassingen geven alle kinderen immers de kans om op een waardevolle manier te participeren in het klasgebeuren (Carreiro King, 2003). Adelman & Taylor (2001) en Chickering & Gamson (1987, in Hirschy & Wilson, 2002) vragen ook om taken te variëren, zodanig dat alle leerlingen de kans krijgen om hun talenten te tonen. Dit kwam evenzeer terug in mijn onderzoek, doordat de leerkrachten aangaven te vertrekken van meervoudige intelligentie in het opstellen van taken.

Sapon-shevin (2006b) ijvert voor een niet-competitief klimaat in een inclusieve setting. De prestatie van de ene persoon mag deze van een andere niet teniet doen. Wat telt is dat leerlingen hard gewerkt hebben en bijgevolg vooruitgang boeken. Dit blijkt ook uit mijn resultaten, in die zin dat de leerkrachten eerder de inspanningen van de leerlingen benadrukken dan het resultaat.

De participanten uit mijn onderzoek trachten tenslotte ook hun verwachtingen aan te passen naar de mogelijkheden van de leerlingen. De Vroey & Mortier (2002) en Sapon-Shevin (2006a) erkennen dit als een waardevolle strategie om leerlingen participatiekansen en succeservaringen te bieden.

William Glasser schuift 'fun' naar voor als één van de basisbehoeften van de mens, in school moet hieraan tegemoet gekomen worden (Brandt, 1988). Dit vond ik als derde categorie van een positief inclusief klasklimaat terug doorheen mijn analyse en kreeg de naam 'Ruimte maken voor plezier in de klas'.

Een belangrijke strategie die in mijn onderzoek opdook om dit te bereiken is rekening houden met de inbreng en de mening van de leerlingen. Carreiro King (2003) noemt dit een sleutelpraktijk in een inclusieve setting, waar alle leerlingen baat bij hebben. Bovendien komt inspraak en participatie tegemoet aan de menselijke basisnoden 'power' - het gevoel een stem te hebben en iets te betekenen - (Brandt, 1988) en autonomie (Battistich et al., 1997).

Hierbij aansluitend vond ik ook het verschaffen van keuzemogelijkheden aan de leerlingen als een strategie die het leren aangamer maakt. Dit wordt in de literatuur bevestigd (Adelman & Taylor, 2001; Erwin & Guintini, 2000; Schmuck & Schmuck, 2001).

Beide strategieën komen daarenboven tegemoet aan het recht op zelfbeschikking, zoals Adelman en Taylor (2001) vaststellen: *"People seem to value feeling and thinking that they have some degree of choice and freedom in deciding what they are doing"* (p. 66). Daarnaast brengt de leerkracht hiermee de interesses van de leerlingen in rekening, waardoor de intrinsieke motivatie aangewakkerd wordt (Adelman & Taylor, 2001; Schaps & Solomon, 1990; Speece & Keogh, 1996). Ook de participanten in mijn onderzoek merken op dat deze strategieën voor een extra stimulans bij de leerlingen zorgen.

Een andere strategie om leerlingen plezier te verschaffen is leerstof op een speelse manier aanbrenge, zo blijkt uit mijn onderzoek. Bijkerk (2000) pleit evenzeer voor een originele en verrassende aanpak om leerdoelen te bereiken.

Ten slotte ijveren de participanten voor een goed evenwicht tussen inspanning en ontspanning om het plezier in het leren aan te blazen. Daar vestigen ook Murdick & Petch-Hogan (1996) de aandacht op. In het opstellen van een dagplanning dienen leerkrachten voor voldoende afwisseling te zorgen en rekening te houden met de noden van de leerlingen. Daarnaast gebruiken de bevraagde leerkrachten humor als regelmatige break. Wat op zijn beurt in de literatuur belangrijk geacht wordt (Pierce, 1994; Schmuck & Schmuck, 2001).

Als vierde element van een positief inclusief klasklimaat vond ik ‘Sociale relaties en groepssfeer stimuleren’. Dit wordt door Carreiro King (2003) eveneens als essentieel beschouwd. *“Having friends can make the difference between a happy child and one who is lonely and ill at ease around others.”* (Bickart et al., 2005, p. 70). Het doel van de bevraagde leerkrachten is ervoor zorgen dat iedereen erbij hoort en een ‘wij-gevoel’ creëren. Hiermee trachten ze dus de basisnood aan ‘belonging’ te vervullen (Battistich et al., 1997; Berry, 2006; Bickart et al., 2005; Brandt, 1988; Deci & Ryan, 2000; Shapiro, 1993; Steele, 2007).

Een eerste strategie hierbij is voldoende ruimte en tijd te voorzien voor kennismaking, zo blijkt uit mijn analyses. Daarmee sluiten de leerkrachten zich aan bij Sapon-Shevin (2006b), zij acht het belangrijk dat de leerlingen kansen krijgen om zich op veel verschillende manieren te tonen, zodat ze elkaar grondig leren kennen. Hierdoor verhoogt de kans dat alle leerlingen ergens aansluiting vinden.

Ten tweede duiden de participanten op het belang van participatie van alle leerlingen in het klasgebeuren. Berry (2006) concludeerde dat participatie enerzijds essentieel is om lid te worden van de klasgemeenschap en anderzijds participatie ook de gemeenschap creëert. Bijgevolg moeten leerkrachten de participatie van de leerlingen constant aanwakkeren. Overigens is betekenisvolle participatie een kritische succesfactor in een inclusieve setting (Van Hove et al., 2005).

De bevraagde leerkrachten trachten ook zoveel mogelijk condities te creëren waarin sociale relaties tot stand kunnen komen. In aansluiting daarmee stelt Vacha (1979) *“The more frequent the interaction between two individuals, the greater the probability that they will become friends.”* (p. 20), hij voegt daar wel aan toe dat dit een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde voor vriendschap is. Verschillende auteurs raden in dit verband samenwerkend leren aan (Carreiro King, 2003; Johnson & Johnson, 1994; Sapon-Shevin et al., 1994; Sapon-Shevin, 2006a; Voltz et al., 2001). Dit is een veelbelovende werkvorm in inclusieve klassen (Johnson & Johnson, 1994; Sapon-Shevin, 2006a; Voltz, et al., 2001). Ook de bevraagde leerkrachten laten leerlingen regelmatig samen werken.

Ten slotte achten de participanten ruimte maken voor diversiteit heel belangrijk. Dit wordt door de literatuur ruimschoots ondersteund. In de klas moeten de gelijkenissen en verschillen (in ruime zin) tussen leerlingen openlijk aan bod kunnen komen (Adelman & Taylor, 2001; De Vroey & Mortier, 2002; Sapon-Shevin, 2003, 2006a, 2006b; Sapon-Shevin et al., 1998; Shapiro, 1993; Voltz et al., 2001). Zo niet krijgen leerlingen de boodschap dat over bepaalde dingen niet gepraat kan worden in de klas, wat een comfortabel gevoel in de weg staat (Sapon-Shevin, 2006a). In een klas waar ruimte is voor diversiteit leren kinderen inzien dat diversiteit een natuurlijk gegeven is dat respect verdient (Sapon-Shevin, 2003, 2006a; Voltz et al., 2001).

Na analyse bleek 'Reflectie en open communicatie stimuleren' een vijfde element van een positief inclusief klasklimaat te zijn. Dit wordt ondersteund door Vacha, die in 1979 het volgende stelde: "*Communication is a key determinant of classroom social climate*" (p. 72). Ook andere auteurs benadrukken het belang van reflectie en open communicatie in de klas (Adelman & Taylor, 2001; Gould, 2001, in Hirschy & Wilson, 2002; Sapon-Shevin et al., 1994; Vacha, 1979).

De bevroegde leerkrachten staan regelmatig stil bij de gevoelens van de leerlingen. Ook Vacha (1979) vindt het belangrijk dat leerlingen zich vrij voelen om hun mening en gevoelens te uiten. Gevoelens zijn namelijk een bepalende factor in het gedrag van leerlingen. Wanneer leerkrachten hier geen zicht op hebben kan gedrag soms pijnlijk fout geïnterpreteerd worden. Bovendien wordt - door het leren uiten van gevoelens - de emotionele competentie van leerlingen aangescherpt (Adelman & Taylor, 2001).

Daarnaast wordt in de klassen van de participanten vaak gereflecteerd over de sterktes en zwaktes van de leerlingen. Ook Sapon-Shevin (2006a) hecht daar belang aan. Op deze manier ontdekken leerlingen immers dat iedereen zowel mogelijkheden als beperkingen heeft en bijgevolg iedereen zowel hulp kan bieden als ontvanger kan zijn van hulp. De bevroegde leerkrachten hanteren deze strategie daarenboven om de zelfkennis van de leerlingen te verhogen.

Ten slotte worden problemen en moeilijkheden in de klas van de participanten steeds uitgesproken. Dit kan opnieuw worden onderbouwd door literatuur (Adelman & Taylor 2001; Battistich et al., 1997; Bickart et al., 2005; Johnson & Johnson, 2004; Pierce, 1994). Volgens Sapon-Shevin (2003) denken sommige leerkrachten verkeerdelijk dat door een probleem - zoals pesten - niet ter sprake te brengen, het vanzelf zal wegebben. Echter, "*Failing to address what all the students have already observed, communicates that exclusion is inevitable*" (p, 26). Bovendien is het een gemiste kans om leerlingen probleemoplossingsvaardigheden - zoals eigen perspectief onder woorden brengen, luisteren, andere meningen accepteren, compromissen sluiten - bij te brengen (Adelman & Taylor, 2001; Bickart et al., 2005).

Als zesde element van een positief inclusief klasklimaat vond ik 'Belang hechten aan het integreren van positieve waarden'. Dit belang wordt in verschillende bronnen erkend (Battistich et al., 1997; Bickart et al., 2005; Lickona, 1996; Schaps & Solomon, 1990). Battistich e.a. (1997) stellen dat leerkrachten de waarden die ze nastreven in de klas dienen te benoemen en hun inhoud moeten duiden. De bevroegde leerkrachten dragen de waarden eerbied, respect, elkaar waarderen, eerlijkheid, elkaar helpen en zorgen voor elkaar hoog in het vaandel. Door hierover samen met de klasgroep te reflecteren, krijgen deze waarden een meer concrete invulling.

Kinderen internaliseren waarden best door te participeren in de klasgemeenschap, zo kunnen ze immers het belang ervan aan de lijve ondervinden (Bickart et al., 2005; Battistich et al., 1997; Lickona, 1996; Schaps & Solomon, 1990). Dit is ook de manier waarop de bevroegde leerkrachten de waarden trachten te integreren, de dagdagelijkse interactie en klasinrichting weerspiegelt namelijk het engagement ten aanzien van bovenstaande waarden. Daarnaast is de leerkracht een cruciaal rolmodel om de positieve waarden te promoten (Sapon-Shevin, 2006a; Voltz et al., 2001). Daar zijn ook de bevroegde leerkrachten zich van bewust.

Ten slotte is het mogelijk om via een project stil te staan bij waarden, zo geven de participanten aan. Dit kan een waardevolle bijdrage leveren, maar een eenmalig project is op zich onvoldoende om een lange termijn effect te bewerkstelligen (De Vroey & Mortier, 2002).

Als laatste ingrediënt van een positief inclusief klasklimaat bekwam ik 'Aandacht hebben voor je eigen houding als leerkracht'. Dit wordt op zijn beurt door verschillende auteurs heel belangrijk geacht (Bickart et al., 2005; De Vroey & Mortier, 2002; Pierce, 1994; Sapon-Shevin, 2006b; Speece & Keogh, 1996). *"It is unreasonable to expect students to be loving and supportive of one another if the teacher puts down individual students or uses labeling or name calling"* (Sapon-Shevin, 2006b, p. 111). Leerkrachten zijn een krachtig rolmodel voor hun studenten. *"De informatie die we doorgeven aan leerlingen is betekenisloos wanneer deze niet in overeenstemming is met ons eigen gedrag."* (De Vroey & Mortier, 2002, p.174). Hier zijn de leerkrachten die ik bevroeg zich van bewust. De participanten trachten ten eerste een informele, persoonlijke houding aan te nemen, door persoonlijke ervaringen uit te wisselen met de leerlingen. Het nut van een portie zelfonthulling vind ik ook in de literatuur terug (Adelman & Taylor, 2001; Pierce, 1994). Leerkrachten moeten daarnaast eigen fouten kunnen toegeven, niemand is immers perfect. Dit blijkt uit het onderzoek van Pierce (1994) en wordt bevestigd door mijn resultaten. Ten derde tonen de bevroegde leerkrachten waardering voor al hun leerlingen. Onvoorwaardelijke acceptatie is onontbeerlijk voor een comfortabel gevoel bij de leerlingen (Carreiro King, 2003; Guintini & Erwin, 2000; Pierce, 1994; Sapon-Shevin, 2006b; Voltz et al., 2001). Leerlingen voelen zich gewaardeerd wanneer ze als individu benaderd worden (Pierce, 1994; Teacher Effectiveness Enhancement Programme, 2002) en de leerkracht oprechte interesse in hen toont (Voltz et al., 2001). Dit gaven ook mijn participanten aan.

In de literatuur weerklinkt in verschillende bronnen het belang van het koesteren van hoge verwachtingen ten aanzien van de leerlingen (Carreiro King, 2003; Guintini & Erwin, 2000; Schmuck & Schmuck, 2001) dit komt het competentiegevoel (Bickart et al., 2005) en de leerprestaties ten goede (Shapiro, 1993; Teacher Effectiveness Enhancement Programme, 2002). Ook hier hechten de leerkrachten uit mijn onderzoek belang aan door te benadrukken dat ze geloven in de mogelijkheden van alle leerlingen.

Leerkrachten moeten daarnaast een steun kunnen betekenen voor de leerlingen en een luisterend oor zijn, zo blijkt uit mijn resultaten. Ook volgens Pierce (1994) is *“The role as counselor”* (p. 41) één van de rollen van leerkrachten die streven naar een positief klasklimaat. Andere auteurs (Adelman & Taylor, 2001, Sapon-Shevin, 2006a) treden haar daarin bij.

Tevens is steeds het positieve in de verf zetten de rode draad in de aanpak van de bevroegde leerkrachten. Dit wordt evenzeer benadrukt in de literatuur (Adelman & Taylor, 2001; Bickart et al., 2005; De Vroey & Mortier, 2002; Murdick & Petch-Hogan, 1996; Soodak, 2003; Voltz et al., 2001). Pierce (1994) noemt deze rol *“The role as encourager”* (p. 41).

Ten slotte moet een leerkracht - volgens de participanten - constant alert zijn voor wat gebeurt en leeft in de klasgroep, op deze manier voorkom je dat moeilijkheden of conflicten escaleren. Adelman & Taylor (2001, 2005) stellen eveneens dat een waakzame leerkracht grote problemen kan voorkomen.

Bovenstaande reflectie omvat het eerste deel van mijn scriptie. In wat volgt wil ik de resultaten van het tweede deel van mijn onderzoek - namelijk de focusgroepen met 8 studentleerkrachten - terugkoppelen aan de literatuur.

Ten eerste bevroeg ik studenten naar het belang dat zij hechten aan een positief inclusief klasklimaat. Alle studenten waren het er over eens dat school naast het cognitieve, ook ruimte moet laten voor sociale doelen. De 8 studentleerkrachten vinden het evident dat een leerkracht aandacht besteedt aan een positief inclusief klasklimaat. Deze attitude is geheel in lijn met de internationale trend. De ogen worden immers steeds meer gericht op ook niet-cognitieve effecten van onderwijs op leerlingen (Desjardins, 2008a; Van Petegem et al., 2007). Het welzijn wordt niet enkel meer geacht een positieve invloed op het leren uit te oefenen, maar is evenzeer een belangrijke uitkomst ‘an sich’ (De Fraine, 2003; Desjardins, 2008a; Van Petegem et al., 2007).

Volgens de studentleerkrachten beïnvloedt een positief inclusief klasklimaat de leerlingen op vele vlakken positief: ze zullen meer motivatie vertonen, liever naar school komen, beter presteren, opener zijn over zichzelf, meer zelfvertrouwen vertonen en ten slotte zal het de sociale relaties in de klas positief beïnvloeden. De verbanden die de studentleerkrachten leggen tussen klasklimaat en uitkomsten worden stuk voor stuk bevestigd in de literatuur (Battistich et al., 1997; Brophy-Herb, 2007; Carreiro King, 2003; Fraser, 1998, in Adelman &

Taylor, 2005; Schaps & Solomon, 1990; Urdan & Schoenfelder, 2006; Vacha, 1979) (zie ook hoofdstuk 1, punt 1.4).

Kortom vinden deze studenten het belangrijk om te bouwen aan een positief inclusief klasklimaat en hebben ze een realistisch beeld van de invloed ervan op de leerlingen.

In de tweede plaats vergeleek ik de invulling die de studenten geven aan een positief inclusief klasklimaat met deze die de bevroagde leerkrachten eraan geven. De studentleerkrachten halen spontaan, net als de bevroagde leerkrachten, de elementen ‘veiligheid bieden’, ‘reflectie en open communicatie stimuleren’, ‘sociale relaties en groepssfeer stimuleren’, ‘aandacht hebben voor je eigen houding als leerkracht’ en ‘ruimte maken voor plezier in de klas’. Het ‘belang hechten aan het creëren van positieve waarden’ bleef achterwege en ‘succeservaringen voor alle leerlingen creëren’ kwam in minieme mate aan bod, in tegenstelling tot bij de bevroagde leerkrachten. In dit verband denken sommige studenten dat het niet mogelijk is om het niveau in een les zodanig aan te passen dat ook een leerling met een beperking kan participeren. Dit wordt ook in onderzoek erkend als een heikel punt. Zo peilden Vaughn & Schumm (1996) naar het perspectief van leerlingen met een beperking en kwamen ze tot de vaststelling dat deze leerlingen meestal wel het gevoel hebben dat ze aanvaard worden door de leerkracht en klasgenoten, zelden echter geven studenten met een beperking aan dat ook hun behoefte aan competentie vervuld wordt. Leerkrachten maakten weinig aanpassingen voor hen. Carreiro King (1999, in Carreiro King 2003) botste op gelijkaardige bevindingen. Deze onderzoekers hameren dan ook op het belang van het aanpassen van instructie en leermateriaal aan de noden van de leerlingen, opdat waardevolle participatie en inclusie gerealiseerd zou worden (Carreiro King 2003; Vaughn & Schumm, 1996). Sapon-Shevin (2006a) treedt hen daarin bij: *“Instead of assuming that all students will be engaged in identical learning experiences for the same unit and evaluated according to the same criteria, the curriculum can be conceptualized as broad and inclusive.”* (p. 43).

Daarnaast verschillen de studentleerkrachten van de bevroagde leerkrachten in opvattingen over diversiteit. De studenten houden er een eerder categoriale denkwijze op na, waarbij ze ‘normaal’ duidelijk onderscheiden van ‘abnormaal’. Laat dit nu net hetgeen zijn wat de inclusiegedachte wil counteren. Inclusie gaat immers over de verbondenheid van alle mensen (Van Hove, 2000), maar ook over het feit dat alle mensen zowel mogelijkheden als beperkingen hebben (Voltz et al., 2001). Dit is ook hetgeen de bevroagde leerkrachten aan hun leerlingen willen meegeven. Gezien de invloed die de houding van de leerkracht uitoefent op de leerlingen, zoals eerder vermeld, is het belangrijk dat leerkrachten reflecteren over hun opvattingen over diversiteit, inclusief welke signalen ze hierdoor uitzenden naar hun leerlingen toe (Sapon-Shevin, 2006a).

Ten slotte bevroeg ik de studenten naar hun ervaringen met het gebruik van de reflectielijst, bij wijze van evaluatie. De studenten vonden het een leerrijke ervaring om met behulp van de reflectielijst eens stil te staan bij hun praktijk aangaande klasklimaat. Vooral omdat ze hierdoor zicht kregen op hun werkpunten. Daarnaast wordt een ruim begrip als klasklimaat door middel van de reflectielijst hanteerbaar en concreet gemaakt, volgens de studenten. De participanten zien daarenboven meerdere toepassingsmogelijkheden voor de reflectielijst. Zo kunnen ze door middel van zelfreflectie hun evolutie inzake klasklimaat opvolgen in verdere stages en zelfs in hun latere werkpraktijk. Tevens kunnen de leerlingen hun perspectief op het klasklimaat weergeven, door de lijst in te vullen. Samengevat werd de reflectielijst door de studenten tot een bruikbaar en multifunctioneel werkinstrument gedoopt.

Belangrijk om weten is dat de bruikbaarheid van de reflectielijst nog verder opgevolgd zal worden, gezien ook in de toekomst de studenten aan de hogeschool de opdracht zullen krijgen om met het instrument aan de slag te gaan, tijdens stages en dergelijke meer. Bouwen aan een klasklimaat is een langdurig proces (Sapon-Shevin, 2006b), de reflectietijd van de studenten was daarentegen eerder beperkt. Ze gaven dit ook zelf aan. De bruikbaarheid op langere termijn opvolgen kan nieuwe interessante bevindingen opleveren.

#### **4.2 Beperkingen van het onderzoek en aanbevelingen voor verder onderzoek**

Het feit dat mijn onderzoeksgegevens, naast mijzelf, niet door een onafhankelijk persoon geanalyseerd werden, is een beperking van mijn onderzoek. Dergelijke procedure kan immers de betrouwbaarheid van de resultaten sterk verhogen (Baarda et al., 2001). Hiervoor was echter niemand beschikbaar.

Daarnaast namen slechts 4 leerkrachten deel aan mijn onderzoek, wat een beperking kan zijn. Misschien gebruiken andere leerkrachten nog andere strategieën die evenzeer geschikt zijn om te bouwen aan een inclusief klasklimaat. Meerdere leerkrachten bevragen en observeren inzake klasklimaat of casestudies kunnen dan ook een nuttige aanvulling betekenen op mijn onderzoek. Echter in het kader van mijn scriptie was het, voornamelijk wegens tijdsgebrek, niet aangewezen om meer participanten op te nemen in mijn onderzoek. Bovendien heb ik gekozen voor een meer gedetailleerd zicht op de praktijk van de participanten, eerder dan veel participanten beperkter te bevragen.

Tevens zijn mijn resultaten niet veralgemeenbaar. Zo kunnen studentleerkrachten van een andere hogeschool er een andere visie op nahouden of kunnen de aanbevelingen niet als een strak keurslijf in andere context toegepast worden, met gegarandeerd succes op een positief

inclusief klasklimaat. Eerder moet met de nodige flexibiliteit omgegaan worden met de verschillende praktijken, immers elke klas is anders en heeft andere noden.

In mijn onderzoek primeert overigens de overdraagbaarheid, toepasbaarheid en bruikbaarheid. *“If we have learned anything from our work with schools, it is that effective practice is inevitably highly contextualized. As Lee Cronbach argued 2 decades ago, in a world where most effects are interactive, rigorous generalizations capable of precise predictions in new conditions are unlikely to be achieved.”* (Battistich et al., 1997, p. 150).

Een andere beperking kan zijn dat twee van de bevraagde leerkrachten les geven in een methodeschool, meer bepaald een Jenaplan- en een Daltonschool. Het specifiek karakter van deze contexten zou namelijk de transferwaarde kunnen inperken.

Verder onderzoek kan informatie verschaffen over de invloed van de gegeneerde strategieën op een inclusieve klasgroep of bepaalde leerlingen daaruit, bijvoorbeeld naar interactie en participatie toe.

Daarnaast is een positief klasklimaat slechts één van de kritische elementen bij inclusie. Bovendien moeten leerkrachten ook nog aangezet worden om de bevindingen effectief toe te passen in hun praktijk. Hoewel de reflectielijst hiertoe een bescheiden bijdrage kan leveren, zou het waardevol zijn om meer zicht te krijgen op wat leerkrachten en ondersteunende diensten in het onderwijsveld ertoe kan bewegen om met alle gekende succesfactoren aan de slag te gaan in de klas.

#### **4.3 Theoretische, praktische en maatschappelijke relevantie van het onderzoek**

School is de belangrijkste maatschappelijke instelling in het leven van kinderen en oefent bijgevolg een grote invloed uit op hen. Het is dan ook van belang om deze invloed positief aan te wenden. Zo kan een school de leerlingen - onder meer via een positief inclusief klasklimaat - waarden als rechtvaardigheid, democratie, inclusie, tolerantie, elkaar helpen, verantwoordelijkheid en respect bijbrengen (Battistich et al., 1997; Schaps & Solomon, 1990). Wat mij betreft zijn dit stuk voor stuk waarden die hoog in het vaandel gedragen moeten worden en onmisbaar zijn in onze samenleving. Ook in de eindtermen wordt het belang van deze waarden erkend, dit met vakoverschrijdende eindtermen als sociale vaardigheden en opvoeden tot burgerzin (Entiteit Curriculum, z.d.).

Daarenboven zullen deze waarden en daarmee ook een positief inclusief klasklimaat in de toekomst een nog grotere rol gaan spelen, gezien de hervormingen die in het onderwijs voor de deur staan (zie punt 1.1). Sowieso zal de invoering van het ‘Leerzorgkader’, waarbij gewone scholen hun deuren voor een breder publiek moeten openstellen, immers leiden tot (nog) meer diversiteit in de Vlaamse scholen.



Met deze scriptie reik ik (student)leerkrachten concrete handvaten aan om te bouwen aan een positief inclusief klasklimaat. De stap naar de praktijk werd zeer klein gemaakt door het opstellen en toepassen van een reflectielijst in verband met klasklimaat. Deze lijst helpt leerkrachten met de vertaling van de strategieën naar hun klaspraktijk. Door te reflecteren over hun praktijk en werkpunten te genereren, kunnen leerkrachten bewust gaan werken aan het klimaat in hun klas.

Het vertrekpunt van mijn scriptie was dat een positief inclusief klasklimaat een kritisch element is bij het welslagen van inclusie. In aansluiting hiermee leverde ik een theoretisch relevante bijdrage door inzicht te leveren in de belangrijke elementen van een positief inclusief klasklimaat en de belangrijke strategieën die daarvoor aangewend kunnen worden.

## LITERATUURLIJST

---

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2001). *Enhancing Classroom Approaches for Addressing Barriers to Learning: Classroom-Focused Enabling*. Los Angeles: UCLA Center for Mental Health in Schools.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2005). Classroom climate. In Lee, S. W. (Ed.), *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks: Sage.
- Asante, S. (z.d.). *What is Inclusion?* Geraadpleegd op 20 februari 2008, op <http://www.inclusion.com/inclusion.html>.
- Baarda, D. B., & De Goede, M. P. M. (1997). *Basisboek methoden en technieken*. Houten: Stenfort Kroese.
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2001). *Basisboek Kwalitatief onderzoek: Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*, Groningen: Wolters-Noordhoff bv.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring School Communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137-151.
- Berry, R. A. W. (2006). Inclusion, Power, and Community: Teachers and Students Interpret the Language of Community in an Inclusion Classroom. *American Educational Research Journal*, 43(3), 489–529.
- Bickart, T., Jablon, J. R., & Dodge, D. T. (2005). *Building the Primary Classroom: A Complete Guide to Teaching and Learning*. Washington: Teaching Strategies, Inc.
- Bijkerk, L. (2000). *Ijsbrekers*. Geraadpleegd op 15 april 2008, op [www.edufit.nl/publicaties/artikel-ijsbrekers.pdf](http://www.edufit.nl/publicaties/artikel-ijsbrekers.pdf).
- Brandt, R. (1988). On Students' Needs and Team Learning: A Conversation with William Glasser. *Educational Leadership*, 45(6), 38-45.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). *Qualitative Studies in Special Education*. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., & Sollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*(2), 134-148.
- Brown, F., & Lehr, D. H. (1993). Making Activities Meaningful for Students with Severe Multiple Disabilities. *Teaching exceptional children, 25*(4), 12-16.
- Carreiro King, I. (2003). Examining Middle School Inclusion Classrooms Through the Lens of Learner-Centered Principles. *Theory into practice, 42*(2), 151-158.
- Carrington, S., & Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: a journey of learning. *International Journal of Inclusive Education, 8*(2), 141–153.
- Center for Teaching Effectiveness, (z.d). *Handbook for Graduate Teaching Assistants*. Geraadpleegd op 1 augustus 2007, op <http://cte.udel.edu/TABook/climate.html>.
- Chiew Goh, S., & Fraser, B.J. (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research, 1*, 199–229.
- Costa, P. T., & McCrea, R. R. (1988). From Catalog to Classification: Murray's Needs and the Five-Factor Model. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*(2), 258-265.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice, 39*(3), 124-130.
- De Bleekere, N. (2006). *Diversiteit in het onderwijs*. Geraadpleegd op 15 februari 2008, op <http://www.ond.vlaanderen.be/diversiteit/default.htm>.
- De Fraine, B. (2003). *Cognitieve en niet-cognitieve effecten van prestatiegericht klimaat, gemeenschapsgericht klimaat en groepssamenstelling in klassen en scholen: Verkenningen met het multiniveaumodel*. Doctoraatsproefschrift. Leuven: K.U.Leuven, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie.

- De Kleine Icarus (2007). *Infobrochure*. Geraadpleegd op 10 maart 2008, op <http://www.dekleineicarus.be/onzeschool.html>.
- De Kleurdoos (2008). *Project*. Geraadpleegd op 10 maart 2008, op <http://dekleurdoos.telenet.be/>.
- De Vroey, A., & Mortier, K. (2002). *Polyfonie in de klas: een praktijkboek voor inclusie*. Leuven: Acco.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Desjardins, R. (2008a). Editorial. *European Journal of Education*, 43(1), 7-9.
- Desjardins, R. (2008b). Researching the Links between Education and Well-being. *European Journal of Education*, 43(1), 23-35.
- Donald Beasley Institute (2004). *How does your school or class encourage social skills?* Geraadpleegd 20 januari 2008, op [http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl12175\\_v1/social.pdf](http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl12175_v1/social.pdf).
- Elliot, J., Heesterbeek, S., Lukensmeyer, C. J., & Slocum, N. (2006). *Participatieve Methoden. Een gids voor gebruikers*. Geraadpleegd op 3 april 2008, op <http://www.viwwta.be/files/integrale%20versie%20deel%201.pdf>.
- Entiteit Curriculum (z.d.). *Eindtermen, ontwikkelingsdoelen en basiscompetenties*. Geraadpleegd op 30 april 2008, op <http://www.ond.flanders.be/dvo/>.
- Erwin, E. J., & Guintini, M. (2000). Inclusion and Classroom Membership in Early Childhood. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(3), 237-257.
- Everaert, H., & van Peet, A. (2006). *Kwalitatief en kwantitatief onderzoek*. Geraadpleegd op 16 april 2008, op [http://www.hu.nl/NR/rdonlyres/E82EC01D-A2AB-4D1A-8675-623565236B0D/4457/KG11\\_huisstijl.pdf](http://www.hu.nl/NR/rdonlyres/E82EC01D-A2AB-4D1A-8675-623565236B0D/4457/KG11_huisstijl.pdf).
- Gardner, H. (1998). A multiplicity of intelligences, *Scientific American*, 9(4), 18-23.

- Gezin en Handicap (z.d.). *Het leerzorgkader: inclusief onderwijs nog niet voor morgen*. Geraadpleegd op 16 februari 2008, op <http://www.kvg.be/Links/news/leerzorg>.
- Gezinsbond (2006). *Leerzorgkader. Standpunt*. Geraadpleegd op 16 februari 2008, op <http://www.gezinsbond.be/images/stories/studie/standpunt/leerzorgkader.pdf>.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
- Greenhalgh, T., & Taylor, R. (1997). How to read a paper: Papers that go beyond numbers (qualitative research). *BMJ*, 315(7), 740-743.
- Hagerty, M. R. (1999). Testing Maslow's Hierarchy of Needs: National Quality-of-Life across Time. *Social Indicators Research*, 46, 249-271.
- Heylighen, F. (1992). A cognitive-systemic reconstruction of Maslow's theory of self-actualization. *Behavioral Science*, 37(1), 39-57.
- Hirschy, A. S., & Wilson, M. E. (2002). The Sociology of the Classroom and Its Influence on Student Learning. *Peabody Journal of Education*, 77(3), 85-100.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1989). Models of social research. In Hitchcock, G., & Hughes, D., *Research and the teacher* (pp. 12-46). Londen: Routledge.
- 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.
- Janssens, F. J. G. (1985). Betrouwbaarheid en validiteit in interpretatief onderzoek. *Pedagogisch Tijdschrift*, 10(3), 149-161.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning. In Thousand, J., Villa, A., & Nevin A. (Eds), *Creativity and Collaborative Learning* (pp. 31-44). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). Implementing the "Teaching Students To Be Peacemakers Program". *Theory into practice*, 43(1), 68-79.

- Koch, T. (1994). Establishing rigour in qualitative research: the decision trail. *Journal of advanced nursing*, 19(5), 976-986.
- Kwaliteitsinstituut voor de gezondheidszorg CBO (2004). *Handleiding focusgroepen*. Geraadpleegd op 6 april 2008, op [www.cbo.nl/thema/folder20070301113104/Handleiding%20focusgroepen.doc](http://www.cbo.nl/thema/folder20070301113104/Handleiding%20focusgroepen.doc).
- Lester, D., Hvezda, J., Sullivan, S., & Plourde, R. (1983). Maslow's Hierarchy of Needs and Psychological Health. *The Journal of General Psychology*, 109, 83-85.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25(1), 93-100.
- Luyten, P., & Lowyck, B. (2003). *Methoden van Onderzoek in de Psychologie*. Geraadpleegd op 3 april 2008, op <http://ppw.kuleuven.be/FL/interview%20handl.htm>.
- Maso, I., & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- McMillan, D.W., & Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- Murdick, N. L., & Petch-Hogan, B. (1996). Inclusive Classroom Management: Using Preintervention Strategies. *Intervention in school and clinic*, 31(3), 172-192.
- Nelson, R. M., & Debacker, T. K. (2008). Achievement Motivation in Adolescents: The Role of Peer Climate and Best Friends *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 170-189.
- Nietupski, J. A., & Hamre-Nietupski, S. M. (1987). An Ecological Approach to Curriculum Development. In Goetz, L., Guess, D., Stremel-Campbell, K. (Eds.), *Innovative program design for individuals with dual. sensory impairments* (pp. 225-251). Baltimore: Paul Brookes.
- Osterman, K. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Pavri, S., & Hegwer-DiVita, M. (2006). Meeting the Social and Emotional Needs of Students with Disabilities: The Special Educators' Perspective. *Reading & Writing Quarterly*, 22, 139-153.

- Pearpoint, J., & Forest, M. (z.d.). *Inclusion: It's About Change!* Geraadpleegd op 20 februari 2008, op <http://www.inclusion.com/inclusion.html>.
- Pierce, C. (1994). Importance of Classroom Climate for At-Risk Learners. *Journal of Educational Research*, 88(1), 37-42.
- Pratt, C. (z.d.). *There is no place called inclusion.* Geraadpleegd op 10 maart 2008, op <http://www.iidc.indiana.edu/irca/education/noplace.html>
- Reynolds, D., Muijs, D., & Treharne, D. (2003). Teacher Evaluation and Teacher Effectiveness in the United Kingdom. *Journal of personnel evaluation in education*, 17(1), 83-100.
- Ridley, D. S., & Walther, B. (1995). *Creating Responsible Learners: The Role of a Positive Classroom Environment.* Washington: American Psychological Association.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sapon-Shevin, M. (1996). Full Inclusion as Disclosing Tablet: Revealing the Flaws in Our Present System. *Theory into practice*, 35(1), 35-41.
- Sapon-Shevin, M. (2003). Inclusion: A matter of social justice. *Educational leadership*, 61(2), 25-28.
- Sapon-Shevin, M. (2006a). *Ability Differences in the Classroom: Teaching and Learning in Inclusive Classrooms.* Geraadpleegd op 21 januari 2008, op [http://www.marasapon-shevin.org/index.php?option=com\\_deeppockets&task=catShow&id=1&Itemid=43](http://www.marasapon-shevin.org/index.php?option=com_deeppockets&task=catShow&id=1&Itemid=43).
- Sapon-Shevin, M. (2006b). *Building a Safe Community for Learning.* Geraadpleegd op 21 januari 2008, op <http://www.marasapon-shevin.org/files/resources/Building%20a%20Safe%20Community.pdf>.
- Sapon-Shevin, M., Ayres, B., & Duncan, J. (1994). Cooperative learning and inclusion. In Thousand, J., Villa, R., & Nevin, A. (Eds.), *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (pp. 45-58). Baltimore: Brookes Publishing.

- Sapon-Shevin, M., Dobbelaere, A., Corrigan, C. R., Goodman, K., & Mastin, M. C. (1998). Everyone here can play. *Educational Leadership*, 56(1) 42-45.
- Schaps, E., & Solomon, D. (1990). Schools and Classrooms as Caring Communities. *Educational Leadership*, 48(3), 38-42.
- Schmuck, R. A., & Schmuck, P. (2001). *Group Processes in the Classroom* (8<sup>th</sup> edition). New York: McGraw Hill.
- Schraepen, B., Vanpeperstraete, L., Melis, A., Lebeer, J., Christiaens, M., & Hancké, T. (2007). Draagkracht & het nieuwe leerzorgkader. *Welwijs*, 18(4), 28-32.
- Schuyten, G. (2004). *Modellen van empirische onderzoek I*. Universiteit Gent.
- Shapiro, S. (1993). Strategies That Create a Positive Classroom Climate. *The Clearing house*, 67(2), 91-97.
- Sint-Andreasinstituut (2005). *Schoolbrochure*. Geraadpleegd op 10 maart 2008, op <http://www.sint-andreas-brugge.be/#>.
- Slpl (2008). *Begeleiding en Inspraak*. Geraadpleegd op 10 maart 2008, op <http://www.slpl.be/index.php>.
- Smaling, A. (1992). De pragmatische ruimte: Paradigmatische en pragmatische elementen van de methodenkeus. In Smaling, A., & van Zuuren, F. (Red). *De praktijk van kwalitatief onderzoek. Voorbeelden en reflecties* (pp. 164-182). Meppel: Boom.
- Snell, M. E., & Janney, R. (2000). Building Social Relationships. In Snell, M. E., & Janney, R. (Eds.). *Social Relationships and Peer Support* (pp. 1-18). Baltimore: Paul Brookes.
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., & Delucchi, K. (1996). Creating classrooms that students experience as communities. *American Journal of Community Psychology*, 24(6), 719-748.
- Soodak, L.C. (2003). Classroom Management in Inclusive Settings. *Theory into practice*, (42)4, 327-333.



- Speece, D.L., & Keogh, B. K. (1996). Learning Disabilities Within the Context of Schooling. In Speece, D.L., & Keogh, B. K. (Eds.). *Research on classroom ecologies: Implications for inclusion of Children With Learning Disabilities* (pp. 1-14). Mahwah, NJ: Lawrence Elbaum Associates.
- Steele, C. (2007). *Making School A Place Where Everybody Succeeds: Belonging Is Necessary For Learning*. Geraadpleegd op 15 januari 2008, op [http://www.iel.org/pubs/2007\\_jd\\_steele.pdf](http://www.iel.org/pubs/2007_jd_steele.pdf).
- Teacher Effectiveness Enhancement Program (2002). *Module two - Classroom Climate*. Geraadpleegd op 17 juli 2007, op <http://www.bhamteep.info/assets/pdf/teepmodule2classroomclimate.pdf>.
- Thomas, R. M. (2001). *Recent Theories of Human Development*. Thousand oaks, CA: Sage.
- Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*, 331–349.
- Turner, J. C., & Meyer, K. M. (2000). Studying and Understanding the Instructional Contexts of Classrooms: Using our Past to Forge our Future. *Educational Psychologist, 35*(2), 69–85.
- Van Acker, S., Van Buynder, G., & Van de Putte, I. (2007). *Vorming van de basiscompetenties om te functioneren in een inclusieve setting via actieonderzoek*. Niet gepubliceerd onderzoeksrapport. Sint-Niklaas: Katholieke Hogeschool Sint-Lieven.
- Van de Putte, I., & De Reuse, A. (2007). *Cursus coachen van studentleerkrachten*. Universiteit Gent.
- van der Ploeg, J. D. (2005). *Behandeling van gedragsproblemen. Initiatieven en inzichten*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Van Hove, G. (2000). Nieuwe tendensen in de orthopedagogiek. Anders werken met mensen met een verstandelijke handicap: emancipatie of empowerment? In Broekaert, E. (Red.). *Handboek Bijzondere Orthopedagogiek* (pp. 335-385). Antwerpen: Garant.
- Van Hove, G., Mortier, K., & De Schauwer, E. (2005). *Onderzoek inclusief onderwijs* (Orthopedagogische reeks Gent Nummer 25). Gent: Universiteit Gent, Vakgroep Orthopedagogiek.

- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2007). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social indicators research*, 85(2), 279-291.
- Vacha, E. F., McDonald, W. A., Coburn, J. M., & Black, H. E. (1979). *Improving Classroom Social Climate: Teacher's Handbook*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Vandenbroucke, F. (2007). *Naar een geleidelijke invoering van het leerzorgkader*. Geraadpleegd op 16 februari 2008, op <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/toespraak/070420-leerzorgkader.htm#3>.
- Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1996). Classroom ecologies: Classroom Interactions and Implications for Inclusion of Students with Learning Disabilities. In Speece, D.L., & Keogh, B. K. (Eds.). *Research on classroom ecologies: Implications for inclusion of Children With Learning Disabilities* (pp. 107-124). Mahwah, NJ: Lawrence Elbaum Associates.
- Vaughn, S., Elbaum, B. E., Schumm, J. S., & Hughes, M. T. (1998). Social Outcomes of Students With and Without Learning Disabilities in Inclusive Classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 31(5), 428-436.
- Villé, L. (2006). *Groepsinterview*. Geraadpleegd op 6 april 2008, op <http://ppw.kuleuven.be/FL/interviewsoorten.htm#Groepsinterview>.
- Vogtle, L. K. (2000). Social Relationships of Children with Disabilities. In Snell, M. E., & Janney, R. (Eds.). *Social Relationships and Peer Support* (pp. 19-34). Baltimore: Paul Brookes.
- Voltz, D.L., Brazil, N., & Ford, A., (2001). What matters most in inclusive education: A practical guide for moving forward. *Intervention in school and clinic*, 37(1), 23-30.
- Westling Allodi, M., (2002). A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition, and organisation of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253–274.
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *Journal of Special Education*, 37(3), 193–199.

## BIJLAGEN

---

### **Bijlage I: Interview ‘positief inclusief klasklimaat’**

Wat is jouw visie op een positief klasklimaat/ Wat betekent dat voor jou?

Aan welke voorwaarden moet een klasklimaat volgens jou voldoen, vooraleer kinderen kunnen leren op een gezonde en gemotiveerde manier?

Hoe bouw je aan een gezellige, leuke sfeer in de klas?

Welke strategieën gebruik je om ervoor te zorgen dat iedereen erbij hoort in de klas en iedereen zich aanvaard voelt?

Op welke manier zorg je ervoor dat alle kinderen plezier beleven aan het leren?

Hoe zorg je ervoor dat elke leerling zich emotioneel veilig genoeg voelt om te ‘durven’ leren?

Op welke manier wordt het zelfvertrouwen en zelfbeeld van de leerlingen opgekrikt in de klas?

Bouw je anders aan het klasklimaat wanneer er een leerling met een beperking in de klas zit? Zo ja, wat zijn belangrijke verschillen en hoe pak je die aan?

Wat betekent het voor een leerling met een beperking om in een klas te zitten waar een positief klimaat heerst? (ik bedoel hiermee, welke (positieve) invloed heeft dat op dit kind)

Wordt er op een speciale manier omgegaan met diversiteit of wordt daar specifieke aandacht aan geschonken, wanneer er een leerling met een beperking in de klas zit? (of wordt daar sowieso veel aandacht aan besteed?)

Hoe bouw je aan een sfeer van verdraagzaamheid en respect (voor diversiteit) in de klas?

## **Bijlage II: Vervolginterview**

### *Per categorie*

Vind je dat alle subcategorieën bij deze categorie passen? Staan er zaken onder die hier volgens jou niet thuishoren?

Wil je eens proberen om bij elk onderdeel een voorbeeld te geven?

Wat vind je nog belangrijk bij deze categorie met betrekking tot een positief inclusief klasklimaat dat hier niet bij staat?

### *Algemeen*

Herken je je in al deze categorieën met betrekking tot positief inclusief klasklimaat?

Geeft deze analyse volgens jou een antwoord op de vraag hoe je aan een positief inclusief klasklimaat bouwt?

Zijn er over het algemeen zaken die jij belangrijk vindt met betrekking tot positief inclusief klasklimaat die er niet in staan?

### Bijlage III: Reflectielijst 'Positief Inclusief Klasklimaat'

A= Altijd

V= Vaak

S= Soms

Z= Zelden

N= Nooit

#### VEILIGHEID BIEDEN

	A	V	S	Z	N	Voorbeelden van hoe de leerkracht dit tracht te verwezenlijken
Mogen leerlingen zichzelf zijn in de klas?						
Krijgen de leerlingen signalen dat fouten maken mag?						
Heeft de leerkracht oog voor elk kind in de klas?						
Kan elke leerling zijn "ei" kwijt in de klas?						
Heerst er een huiselijke, gezellige sfeer in de klas?						
Slaagt de leerkracht erin duidelijke grenzen en verwachtingen te stellen naar de leerlingen toe?						

**SUCCESERVARINGEN CREËREN VOOR ALLE LEERLINGEN**

	A	V	S	Z	N	Voorbeelden van hoe de leerkracht dit tracht te verwezenlijken
Vertrekt de leerkracht van meervoudige intelligentie?						
Wordt de leerstof op maat van elk kind aangeboden?						
Benadrukt de leerkracht eerder het proces dan het resultaat?						
Evalueert de leerkracht in verhouding tot de mogelijkheden van elk kind?						

**RUIMTE MAKEN VOOR PLEZIER IN DE KLAS**

	A	V	S	Z	N	Voorbeelden van hoe de leerkracht dit tracht te verwezenlijken
Houdt de leerkracht rekening met de mening en inbreng van de leerlingen?						
Krijgen de leerlingen de kans om keuzes te maken in hun leerproces?						
Biedt de leerkracht leerstof aan op een speelse manier?						
Zorgt de leerkracht voor een evenwicht tussen inspanning en ontspanning?						

**SOCIALE RELATIES EN GROEPSSFEER STIMULEREN**

	A	V	S	Z	N	Voorbeelden van hoe de leerkracht dit tracht te verwezenlijken
Voorziet de leerkracht tijd en ruimte zodat de klasgroep elkaar kan leren kennen?						
Zorgt de leerkracht ervoor dat iedereen participeert in de klas?						
Creëert de leerkracht condities waarin sociale relaties tot stand kunnen komen?						
Is er ruimte voor diversiteit in de klas?						

**REFLECTIE EN OPEN COMMUNICATIE STIMULEREN**

	A	V	S	Z	N	Voorbeelden van hoe de leerkracht dit tracht te verwezenlijken
Wordt in de klas stilgestaan bij gevoelens en welbevinden van de leerlingen?						
Wordt in de klas stilgestaan bij sterktes en zwaktes van de leerlingen?						
Wordt in de klas stilgestaan bij problemen of moeilijkheden in de klasgroep?						

**BELANG HECHTEN AAN HET INTEGREREN VAN POSITIEVE WAARDEN**

	A	V	S	Z	N	Voorbeelden van hoe de leerkracht dit tracht te verwezenlijken
Komen positieve waarden aan bod door middel van een project?						
Zitten positieve waarden verweven in de dagelijkse interactie?						

**AANDACHT HEBBEN VOOR JE EIGEN HOUDING ALS LEERKRACHT**

	A	V	S	Z	N	Voorbeelden van hoe de leerkracht dit tracht te verwezenlijken
Gaat de leerkracht op een informele persoonlijke manier om met de leerlingen?						
Worden alle leerlingen gewaardeerd door de leerkracht?						
Kan de leerkracht eigen fouten toegeven en zijn menselijke kant aan de leerlingen tonen?						
Gelooft de leerkracht in de mogelijkheden van elke leerling?						
Slaagt de leerkracht erin steun te bieden, een luisterend oor te zijn voor de leerlingen?						



Worden alle leerlingen positief gestimuleerd door de leerkracht?						
Is de leerkracht alert voor signalen met betrekking tot het welbevinden van de leerlingen?						
Grijpt de leerkracht onmiddellijk in bij moeilijkheden of conflicten in de klas?						

## WERKPUNTEN

## **Bijlage IV: Voorbereiding ‘Focusgroep 1’**

Wat betekent positief (inclusief) klasklimaat voor jullie?

Vinden jullie het belangrijk om als leerkracht een positief klasklimaat te creëren? Waarom wel/niet? Bijvragen: Voor alle leerlingen? Is het noodzakelijk?

Wat zijn de belangrijke ingrediënten van een positief klasklimaat? (Wat moet je zeker trachten te verwezenlijken om te komen tot van een positief klasklimaat?)

Wat is de rol van de leerkracht bij het bouwen aan een positief klasklimaat? Zijn er nog partners die hier een rol in kunnen spelen?

Welke doelstellingen probeer je te bereiken door als leerkracht te bouwen aan een positief klasklimaat?

Wat betekent het volgens jullie voor de leerlingen om in een klas te zitten waar een positief klasklimaat heerst?

Hoe doe je dat, bouwen aan een positief klasklimaat?

Link leggen met de ingrediënten die zij aanbrengen in eerste deel: Wat kan je doen om ... te bereiken?

Terugkoppelen naar de doelstellingen in deel één: hoe probeer je deze doelstellingen te verwezenlijken?

## **Bijlage V: Voorbereiding ‘Focusgroep 2’**

Hoe hebben jullie die reflectieopdracht aangepakt?

Waar heb je op gelet tijdens het lesgeven ivm positief klasklimaat?

Hebben jullie concrete voorbeelden van hoe je die dag extra aan klasklimaat gewerkt hebt?

Was het moeilijk om rekening te houden met de ingrediënten van een positief klasklimaat en tegelijk je les geven?

Hoe verliep het gesprek met je mentor? Verliep het naar je verwachtingen? Interpreteerden jullie bepaalde dingen anders? Zag de mentor bepaalde dingen anders dan jij?

Zoals de ingevulde reflectielijst er nu uitziet, beantwoordt dit aan je verwachtingen of ben je verrast door het eindresultaat/ de feedback?

Vond je het leerrijk om eens over je eigen praktijk ivm klasklimaat te reflecteren?

Welke toepassingsmogelijkheden zie je voor het instrument, de reflectielijst?

Vind je de reflectielijst een bruikbaar instrument om tijdens je stage extra inspanningen te leveren naar klasklimaat? Waarom?

Vind je de reflectielijst een bruikbaar instrument om aan je klasklimaat te werken als leerkracht in het werkveld? Waarom?

Is de reflectielijst bruikbaar om blinde vlekken/ werkpunten bloot te leggen ivm je praktijk? Dingen waar je niet direct aan denkt of denkt dat je dat doet, maar eigenlijk niet doet?

Is het een makkelijk bruikbaar instrument? Waarom?

Vinden jullie de visietekst een handig hulpmiddel om concreet aan het klasklimaat te werken? (nu en later?) Om concrete voorbeelden te krijgen van hoe je aan klasklimaat kan werken?

