

Kernreflectie als hefboom voor co-creatie tussen leerkrachten en onderwijsondersteuners

Inge Loomans¹, Maartje Henderikx² en Femke Nijland²

¹Leersteuncentrum Kempen | ²Open Universiteit Heerlen

Samenvatting Vlaamse reguliere scholen kunnen leersteun aanvragen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Leerondersteuners zetten in op co-creatie aangezien samen ontwerpen van inclusieve klaspraktijken transformatieve interactie mogelijk maakt en leerkrachten versterkt in deze opdracht. Dit vraagt een sociale visie op beperkingen en reflectie op het handelen van leerkrachten. Kernreflectie, waarbij deelnemers reflecteren op cognitie, emotie en motivatie, zou daaraan kunnen bijdragen. De relatie tussen kernreflectie en co-creatie tussen leerkrachten en leerondersteuners is niet eerder onderzocht.

Dit kwalitatieve praktijkonderzoek heeft als doel inzicht te verwerven in de wijze waarop kernreflectie bijdraagt aan co-creatie tussen leerkrachten en leerondersteuners in het reguliere basisonderwijs en welke factoren co-creatie bevorderen en belemmeren. Hiervoor doorliepen zestien duo's van leerkrachten en leerondersteuners samen de kernreflectie en een semigestructureerd diepte-interview. Daarnaast werd een critical incident technique uitgevoerd met leerondersteuners. Data-analyse gebeurde via thematische inhoudsanalyses met fasen van open, axiaal en selectief coderen.

De onderzoeksresultaten tonen dat kernreflectie invloed heeft op co-creatie tussen leerkrachten en leerondersteuners. Kernreflectie droeg bij aan samen ontwerpen, verbondenheid, betekenisvolle inzichten en collectief rendement. Deelnemers voelden zich gesterkt door ondersteunende relaties, een collectieve focus en een gezamenlijk gedragen plan. Coachende vaardigheden, veiligheid, verbondenheid en een diepgaande en collectieve focus hebben co-creatie het meest bevorderd. Co-creatie bleek voornamelijk te worden belemmerd door acties zoals adviseren, een gesloten houding, een eenzijdige focus en beperkte tijd. Een mensgerichte houding werkte zowel bevorderend als belemmerend. Tenslotte leverden deze inzichten richtlijnen op om co-creatie tussen leerkrachten en leerondersteuners te bevorderen, zodat beiden gesterkt kunnen worden in het realiseren van inclusieve klaspraktijken.

Trefwoorden kernreflectie, co-creatie, leergemeenschap, collectief leren, empowerment

Publicatiedatum

Online: 22 januari 2026

Contactpersoon

Inge Loomans, i_loomans@hotmail.com

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

1 Inleiding

Sinds de ratificatie van het Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap in 2009 werkt België aan een evolutie naar meer inclusief onderwijs door de mogelijkheid te creëren voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (SOB) om onderwijs te volgen in reguliere scholen (Unia, 2019). Vlaamse reguliere scholen kunnen sinds 2017 ondersteuning voor leerlingen met SOB aanvragen bij een ondersteuningsnetwerk. De combinatie van leerling- en leerkrachtgerichte ondersteuning biedt het voordeel dat reguliere scholen zelf versterkt worden in het omgaan met leerlingen met SOB en niet afhankelijk blijven van externe ondersteuning (Commissie Struyf, 2019). Ondanks deze ondersteuning voelen leerkrachten in reguliere scholen zich handelingsverlegen bij het realiseren van inclusieve klaspraktijken waaraan alle leerlingen, met en zonder SOB, kunnen deelnemen (Commissie Struyf, 2019).

Onderzoek toont aan dat onderwijsondersteuners vaak vanuit een expertrol advies geven aan leerkrachten (Commissie Struyf, 2019; Darlington & Masson, 2021). Hoewel advies zeer waardevol kan zijn, lijkt het de actieve bijdrage van leerkrachten aan de ontwikkeling van inclusieve klaspraktijken te verlagen (Hesselink et al., 2017). Een actieve bijdrage van beide onderwijspartners vergroot de kans op transformatieve interactie, waarbij ze samen tot inzichten komen die de bestaande praktijken overstijgen (Kaminskiene et al., 2020). Dat blijkt essentieel wanneer het versterken van de onderwijspartners voorop staat (Robbers & Vermeulen, 2018; Smith et al., 2020).

Onderwijsondersteuners zouden de bijdrage van leerkrachten kunnen verhogen via co-creatie, een vorm van samenwerking waarbij leerkrachten en onderwijsondersteuners samen inclusieve klaspraktijken ontwikkelen (Kaminskiene et al., 2020). De onderwijsondersteuner faciliteert daarbij het proces waarbij beide onderwijspartners vanuit verschillende achtergronden ideeën binnen brengen en verder bouwen op elkaars ideeën waardoor nieuwe inzichten met betrekking tot inclusieve klaspraktijken kunnen ontstaan. Co-creatie maakt bijgevolg transformatieve interactie mogelijk waardoor beide onderwijspartners zich gesterkt kunnen voelen in het begeleiden van leerlingen met SOB (Kaminskiene et al., 2020).

Onderwijsondersteuners ervaren in de praktijk dat transformatieve interactie belemmerd wordt wanneer leerkrachten en onderwijsondersteuners zich bij het ontwikkelen van inclusieve klaspraktijken enkel richten op het verminderen van de tekorten van de leerling. Ze stellen vast dat beide onderwijspartners zich meer gesterkt voelen wanneer ze inzicht verkrijgen in de eigen groeikansen met betrekking tot de begeleiding van leerlingen met SOB. Transformatieve interactie veronderstelt bijgevolg een sociale visie op beperkingen met als uitgangspunt dat beperkingen van leerlingen verminderen door barrières in de onderwijssituatie weg te halen (Vantieghem & Van de Putte, 2019) en zou bevorderd kunnen worden door te reflecteren op het aandeel van de onderwijspartners in de onderwijssituatie. Dit kan met behulp van kernreflectie, dat zich richt op de die-

Figuur 1 Het ui-model (Korthagen, 2017, 2018)



pere lagen die het menselijk handelen beïnvloeden zoals cognitie, emotie en motivatie (Korthagen, 2017; Korthagen & Nuijten, 2019).

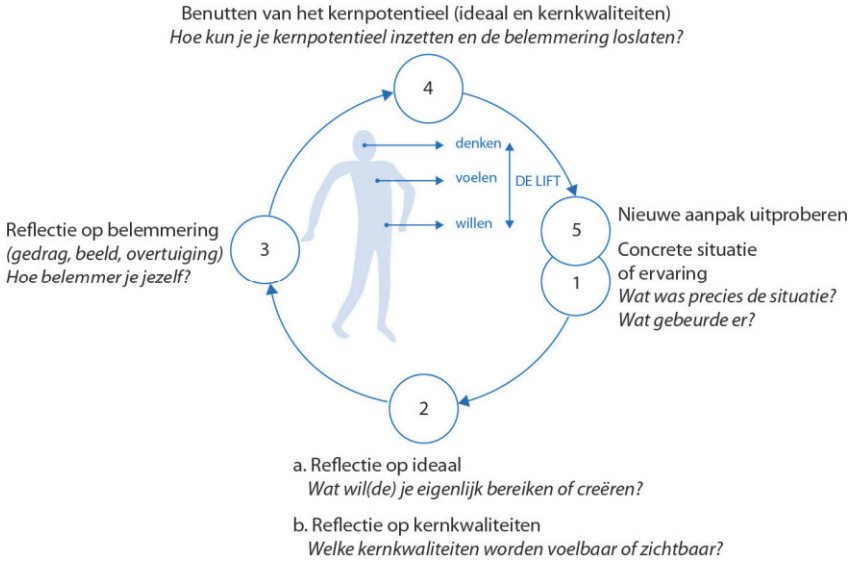
Kernreflectie kan de blik van onderwijspartners verbreden door het aandeel van onderwijspartners bespreekbaar te maken. Het is echter onduidelijk of kernreflectie de onderwijsondersteuner in staat stelt om een co-creatief proces te creëren waarbij nieuwe inzichten ontstaan met betrekking tot inclusieve klaspraktijken en zo leerkrachten en onderwijsondersteuners kan versterken. In dit onderzoek wordt verkend op welke manier kernreflectie kan bijdragen aan co-creatie tussen leerkrachten en onderwijsondersteuners in het regulier basisonderwijs en hoe onderwijsondersteuners co-creatie bevorderen of belemmeren. De onderzoeksresultaten leveren praktische handvatten op voor onderwijsondersteuners hoe het beste een co-creatief proces te creëren dat leerkrachten en onderwijsondersteuners kan versterken op vlak van inclusieve klaspraktijken. Dit vergroot voor leerlingen met SOB de kans op een succesvolle schoolcarrière in het regulier onderwijs en draagt bijgevolg bij aan de evolutie naar meer inclusief onderwijs.

1.1 Kernreflectie

Reflectie wint aan betekenis wanneer er gereflecteerd wordt op meerdere bronnen die het gedrag beïnvloeden zoals cognitie, emotie en motivatie. Hiervoor kunnen onderwijsprofessionals gebruik maken van het 'Ui-model' (Korthagen, 2017, 2018) (zie Figuur 1).

Dit model laat zien dat de reflectie gericht kan worden op de 'buitenkant van de ui': (1) omgeving, (2) gedrag en (3) vaardigheden. Het onthullen van de werkelijke grondslag voor het huidige en gewenste handelen vereist echter reflectie op de diepere lagen die het menselijk functioneren bepalen: (4) overtuigingen over de situatie, (5) identiteit, (6) betrokkenheid en (7) kernkwaliteiten. Reflectie op deze diepere lagen of kernprocessen wordt benoemd als 'kernreflectie' (Korthagen, 2017; Korthagen & Nuijten, 2019).

Met 'identiteit' wordt verwezen naar de overtuigingen van de onderwijsprofessional ten aanzien van zichzelf en zijn professionele rol. Het gaat om overtuigingen over het

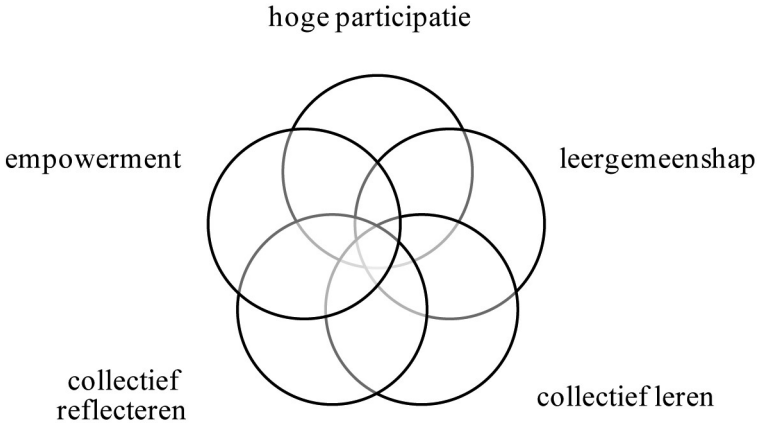
Figuur 2 Het combinatiemodel voor reflectie (Korthagen & Nuijten, 2019)

eigen zelfbeeld en datgene waar de onderwijsprofessional belang aan hecht om op in te zetten (Korthagen & Nuijten, 2019). Met de reflectie op 'betrokkenheid' brengt de onderwijsprofessional eigen waarden, ideaal en missie in beeld die nagestreefd worden in de dagelijkse praktijk (Korthagen & Nuijten, 2019). Kernkwaliteiten worden tenslotte omschreven als specifieke persoonlijke sterktes of eigenschappen die van in het begin aanwezig zijn in de mens, breed inzetbaar zijn en zich onderscheiden van competenties (Ruit et al., 2019).

Om kernreflectie te bevorderen hebben Korthagen en Nuijten (2019) een tool ontwikkeld, het 'combinatiemodel voor reflectie' (zie Figuur 2).

Hiervoor werd het ALACT-model uitgebreid met elementen van kernreflectie. Het ALACT-model bestaat uit vijf stappen: (1) action; (2) looking back on the action; (3) awareness of essential aspects; (4) creating alternative methodes of action en (5) trial (Korthagen, 2017). In dit basismodel focust de onderwijspartner voornamelijk op het handelen van de leerkracht en de onderwijssituatie. Korthagen en Nuijten (2019) brachten verdieping aan door de diepere lagen die het menselijk functioneren bepalen toe te voegen. Vanaf stap 2 (zie Figuur 2) worden tevens de diepere lagen zoals identiteit, betrokkenheid en kernkwaliteiten bespreekbaar gemaakt (Korthagen & Nuijten, 2019).

Met de aandacht voor idealen en kernkwaliteiten komt de focus te liggen op de krachten van de onderwijspartner. Deze krachtgerichte focus kan een sterke boost geven, maar snel verdwijnen als de onderwijsprofessional niet leert om belemmeringen te herkennen en te overwinnen (Korthagen, 2018; Voelkel & Chrispeels, 2017). Zo'n belemmering kan in de context of omgeving liggen. Meestal is er ook sprake van een belemmering in de persoon. De kernreflectie tracht duidelijkheid te verkrijgen in deze interne belemme-

Figuur 3 De deelconcepten van co-creatie

rende patronen en hoe deze te doorbreken zijn (Korthagen, 2018; Korthagen & Nuijten, 2019). Mits de ideeën vernieuwend genoeg zijn, ontstaat hier transformatie in kennis, attitude of gedrag (Meinking & Hall, 2020; Petta et al., 2019).

1.2 Co-creatie

Co-creatie wordt in dit onderzoek gedefinieerd als een vorm van samenwerken waarbij personen met verschillende achtergronden gezamenlijk iets nieuws uitwerken waarvan ze allen voordeel ervaren (Kaminskiene et al., 2020). Co-creatie wordt beschouwd als een cyclisch proces (Vantieghem en Van de Putte, 2019). De noden van deelnemers vormen het vertrekpunt voor een gezamenlijk actieplan. Dit plan wordt regelmatig samen geëvalueerd en bijgestuurd. Co-creatie wordt bovendien gekenmerkt door waarden zoals vrijheid, verantwoordelijkheid, gelijkwaardigheid, verbondenheid en waardering voor de kracht van diversiteit (Darlington & Masson, 2021). Volgens Kaminskiene en collega's (2020) en Meinking en Hall (2020) bevat co-creatie (a) hoge participatie, (b) een leergemeenschap, (c) collectief leren, (d) collectief reflecteren en (e) empowerment (zie Figuur 3).

Hoge participatie. Een co-creatief proces impliceert hoge participatie van alle deelnemers (Kaminskiene et al., 2020). Het proces omvat acties met een gezamenlijk karakter zoals samen ontwerpen en meebeslissen (Bovill, 2020; Hesselink et al., 2017). Alle deelnemers nemen een rol op bij het ontwikkelen, implementeren en evalueren van het actieplan en vullen elkaar aan (Darlington & Masson, 2021; Vantieghem & Van de Putte, 2019). Daarbij wordt toegewerkt naar een gemeenschappelijke visie en doelen (Petta et al., 2019). Deelnemers die zich verbonden voelen, komen sneller tot een gemeenschappelijke visie (Meinking & Hall, 2020).

Leergemeenschap. Door de verbinding en gedeelde verantwoordelijkheid tussen deelnemers te bevorderen, stimuleert de procesbegeleider het ontstaan van een leergemeen-

schap (Darlington & Masson, 2021; Roose & Wilssens, 2019). In een leergemeenschap delen professionals met verschillende achtergronden hun praktijken en stellen deze kritisch in vraag (Voelkel & Chrispeels, 2017). Een oordeelvrije setting waarin ieders persoonlijke manier van betekenisgeving wordt gevalideerd en gerespecteerd, bevordert het eerlijk en open delen van perspectieven (Hoggan & Kloubert, 2020; Voelkel & Chrispeels, 2017). Daarbij wordt belang gehecht aan het toekennen van gelijke waarde aan de kennis, competentie, actie en beslissingsbevoegdheid van elk groepslid (Darlington & Masson, 2021; Kaminskiene et al., 2020; Meinking & Hall, 2020).

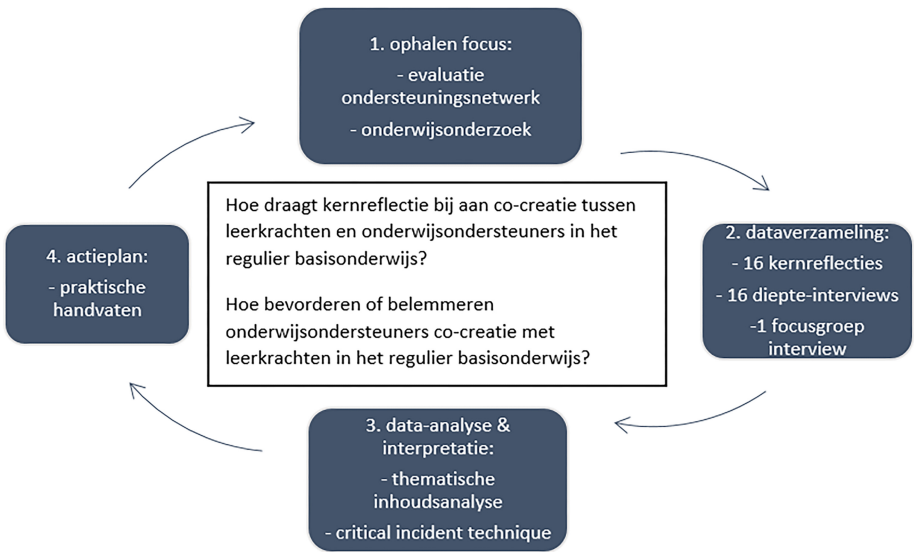
Collectief leren. Deelnemers die ideeën uitwisselen en in interactie met elkaar betekenis geven, leren van elkaar; er is sprake van collectief leren (Robbers & Vermeulen, 2018; Vantieghem & Van de Putte, 2019). Collectief leren wordt bevorderd door multiperspectiviteit waarbij de deelnemers vanuit verschillende achtergronden naar de situatie kijken en zich inleven in elkaars perspectief (Tjepkema et al., 2016). Wanneer ze vervolgens verder bouwen op elkaars perspectieven en deze versterken, wordt transformatieve interactie mogelijk waarbij transformatie of verandering in kennis, attitude of gedrag kan ontstaan die de bestaande praktijken overstijgt (Kaminskiene et al., 2020; Petta et al., 2019).

Collectief reflecteren. Een co-creatief proces bevat collectieve reflectie (Kaminskiene et al., 2020), het gezamenlijk terugblikken op bestaande praktijken en overtuigingen (Benammar et al., 2006). Deelnemers worden in contact gebracht met het eigen denken en voelen (Wierdsma & Swieringa, 2002). Deze diepgaande focus bevordert een dieper besef van het bestaande probleem en maakt duurzame ontwikkeling mogelijk (Korthagen & Opleidingen, 2014). Collectieve reflectie is onlosmakelijk verbonden met collectief leren (Ruijters, 2016); de perspectieven van anderen rekken het eigen denkkader op waardoor nieuwe inzichten kunnen ontstaan (Benammar et al., 2006; Finkelstein et al., 2021).

Empowerment. Waar transformatieve interactie ontstaat, wordt empowerment mogelijk (Kaminskiene et al., 2020). In dit onderzoek wordt gesproken over psychologische empowerment, dat zich manifesteert in vier dimensies (Spreitzer, 1995, geciteerd in Tsang et al., 2022): Deelnemers voelen zich versterkt wanneer (a) hun handelen aansluit bij de eigen waarden en normen (betekenisvol); (b) ze erin geloven zelf een taak uit te kunnen voeren (zelfeffectiviteit) (Bandura, 1997, geciteerd in Struyf et al., 2020); (c) ze autonomie ervaren en (d) ze succes toeschrijven aan het eigen handelen (impact). Volgens onderzoek zouden de dimensies 'betekenisvol' (Thomas & Velthouse, 1990) en 'impact' (Struyf et al., 2020) het meeste effect hebben op empowerment.

Empowerment kan leiden tot isolatie en eenzaamheid wanneer het beschouwd wordt als een individueel proces waarbij deelnemers enkel de eigen krachten aanboren (Boumans, 2012). De isolatie kan doorbroken worden door krachten uit de omgeving te betrekken. Bovendien bevordert dit tevens de collectieve zelfeffectiviteit waarbij onderwijsprofessionals erin geloven dat ze samen de ontwikkeling van leerlingen positief kunnen beïnvloeden (Voelkel & Chrispeels, 2017; Zheng et al., 2021).

Figuur 4 De onderzoeksaanpak



1.3 Onderzoeksvragen

Dit onderzoek richt zich op de rol van onderwijsondersteuners bij het versterken van leerkrachten in Vlaamse reguliere scholen bij het begeleiden van leerlingen met SOB. Onderwijsondersteuners zouden hiervoor kunnen inzetten op een co-creatief proces tussen leerkrachten en onderwijsondersteuners bij het ontwikkelen van inclusieve klaspraktijken. Het is onduidelijk hoe het gebruik van kernreflectie hen hierbij kan ondersteunen. De eerste onderzoeksvraag luidt: “Hoe draagt kernreflectie bij aan co-creatie tussen leerkrachten en onderwijsondersteuners in het reguliere basisonderwijs?” Een antwoord op deze onderzoeksvraag vraagt meer inzicht in de wijze waarop kernreflectie bijdraagt aan de deelconcepten van co-creatie: hoge participatie, leergemeenschap, collectief leren, collectieve reflectie en empowerment. Daarnaast is een antwoord gezocht op een tweede onderzoeksvraag: “Hoe bevorderen of belemmeren onderwijsondersteuners co-creatie met leerkrachten in het reguliere basisonderwijs?”

2 Onderzoeksaanpak

Het onderzoek is opgebouwd volgens een practice-based action design met vier fasen: (1) ophalen van focus, (2) dataverzameling, (3) data-analyse en interpretatie en (4) formulering van een actieplan (Mills, 2018) (zie Figuur 4).

Tabel 1 Dataverzameling en data-analyse

Onderzoeksvraag	Participanten	Data-verzameling	Data-analyse
Hoe kan kernreflectie bijdragen aan co-creatie tussen leerkrachten en onderwijsondersteuners in het reguliere basisonderwijs?	16 leerkrachten 13 onderwijsondersteuners 16 leerkrachten 13 onderwijsondersteuners	16 kernreflecties 16 diepte-interviews	Thematische inhoudsanalyse: – Open coderen – Axiaal coderen – Selectief coderen
Hoe bevorderen of belemmeren onderwijsondersteuners co-creatie met leerkrachten in het reguliere basisonderwijs?	12 onderwijsondersteuners	1 focusgroep-interview	Critical incident technique

De focus van het onderzoek is opgehaald in juni 2022 tijdens de evaluatie van het ondersteuningsnetwerk. Onderwijsondersteuners benoemden dat ze op zoek waren naar samenwerkingsvormen om leerkrachten te versterken in het begeleiden van leerlingen met SOB. Data werden verzameld in maart en april 2023 door middel van zestien kernreflecties en diepte-interviews met leerkrachten en onderwijsondersteuners en één focusgroep interview met onderwijsondersteuners (zie Tabel 1). Na de data-analyse werden handvatten ter bevordering van een co-creatief proces tussen leerkrachten en onderwijsondersteuners afgeleid. De verdere uitwerking van het actieplan viel buiten de scope van dit onderzoek.

2.1 Context

Het onderzoek vond plaats op reguliere basisscholen die ondersteuning hadden aanvraagd voor leerlingen met verschillende SOB zoals leerstoornissen, taalstoornissen, autismespectrumstoornissen en gedragsmoeilijkheden. De onderwijsondersteuners hebben expertise in één van deze domeinen. Het ondersteuningsnetwerk bestaat hiervoor uit een divers team van kleuteronderwijzers, leerkrachten, logopedisten, kinesisten, ergotherapeuten, orthopedagogen en psychologen. De kernreflecties en diepte-interviews werden afgenomen na een wekelijks begeleidingsmoment.

2.2 Participanten

Onderwijsondersteuners uit het basisonderwijs werden uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek. Geïnteresseerden hebben zich via mail gemeld bij de onderzoeker. Bij het bepalen van de groepsgrootte is rekening gehouden met de verschillende vormen van dataverzameling. Het streven naar codeverzadiging bij de kernreflecties en diepte-interviews veronderstelde zeven tot twaalf interviews (Hennink et al., 2017; Creswell & Guetterman, 2020). Een kwaliteitsvolle dialoog in een focusgroep inter-

view vereiste zes tot twaalf personen (Verhulst & Lamberts, 2015). Bijgevolg zijn dertien onderwijsondersteuners geselecteerd op basis van *convenience sampling* waarbij participanten deelnemen die beschikbaar zijn binnen de voorgestelde periode (Creswell & Guetterman, 2020). Deze onderwijsondersteuners hebben vervolgens leerkrachten uit het regulier basisonderwijs uitgenodigd voor het onderzoek (*snowball sampling*) (Creswell & Guetterman, 2020). Hierbij zijn twee voorwaarden gesteld: een leervraag van leerkrachten en een mandaat om samen aan de slag te gaan. Drie onderwijsondersteuners namen een tweede kernreflectie en diepte-interview af. Zo is een participantengroep ontstaan van zestien leerkrachten en dertien onderwijsondersteuners. De groep leerkrachten betrof één man en vijftien vrouwen tussen de 22 en 54 jaar. Vijftien participanten gaven les in het lager onderwijs, één deelnemer in het kleuteronderwijs. De groep onderwijsondersteuners bestond uit twee mannen en elf vrouwen in de leeftijdscategorie van 33 tot 53 jaar met diverse opleidingen.

2.3 Methode en materialen

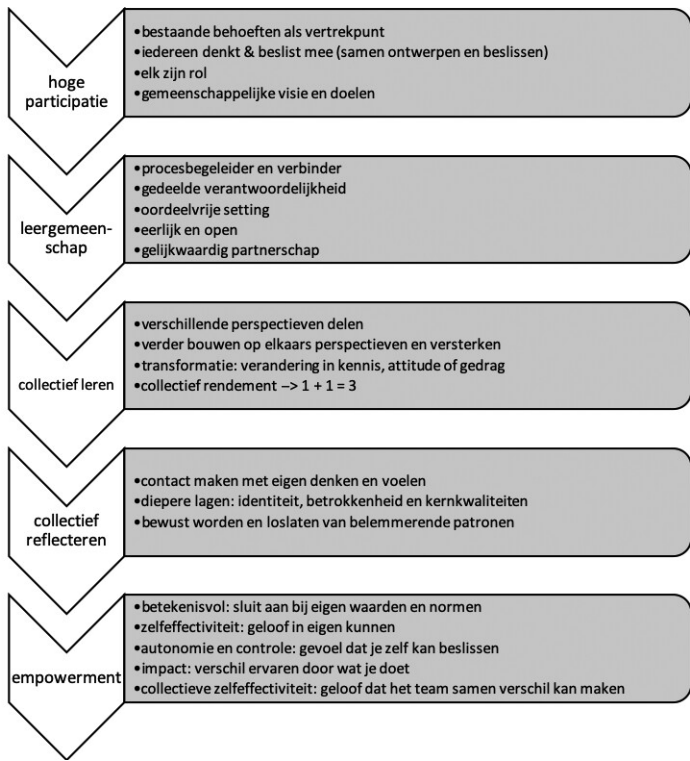
Kernreflectiescript. Zestien duo's van leerkrachten en onderwijsondersteuners hebben samen eenmaal gereflecteerd met het kernreflectiescript dat opgebouwd is volgens het combinatiemodel van Korthagen en Nuijten (2019) (zie Figuur 2). Het script bestaat uit vijf deelstappen: (1) focus op omgeving en gedrag, (2) reflectie op idealen en kernkwaliteiten, (3) reflectie op belemmeringen, (4) kernpotentieel benutten en (5) opmaak plan van aanpak.

Het startpunt van de reflectie is een leervraag van de leerkracht, die zich afvraagt wat geleerd dient te worden in functie van het begeleiden van leerlingen met SOB (Van de Putte & De Schauwer, 2018). Een voorbeeld is: "Hoe kan ik als leerkracht omgaan met het moeilijke gedrag van deze leerling?" Het script bevatte per deelstap vragen waarmee onderwijsondersteuners de kernreflectie op een gelijkaardige manier met leerkrachten konden doorlopen (zie Appendix 1). Nadat leerkrachten hun perspectieven deelden, vulden onderwijsondersteuners bij elke deelstap hun perspectieven aan op basis van eerdere observaties en gesprekken.

Er is tijdens het onderzoeksofzet zorgvuldig nagedacht over hoe gewaarborgd kon worden dat de kernreflectie daadwerkelijk doorlopen werd. De kernreflectie vereist coachende vaardigheden die een klimaat creëren waarbinnen leerkrachten zich openstellen. Onderwijsondersteuners zijn hierop voorbereid door een basisopleiding oplossingsgericht coachen. Daarnaast werd een oefensessie georganiseerd waarbij onderwijsondersteuners het kernreflectiescript inoefenden met de onderzoeker, die hierin ervaring had.

Diepte-interview. Vervolgens hebben onderwijsondersteuners via een semigestructureerd diepte-interview met leerkrachten afgewogen of co-creatie heeft plaatsgevonden tijdens het doorlopen van de kernreflectie. Hiervoor is voor elk deelconcept van co-creatie

Figuur 5 Schema met elementen per deelconcept



Figuur 6 Fragment uit diepte-interview

Thema 1: hoge participatie

Centrale vraag: *Geef een cijfer van 0 tot 10 voor de mate van participatie van alle deelnemers tijdens het gesprek.*
Een 0 wil zeggen dat er slechts zeer weinig elementen van hoge participatie aanwezig waren, een 10 dat er zeer veel elementen aanwezig waren.

Verdiepingsvragen: *Waarom geef je geen score lager? Welke elementen van dit thema zijn aanwezig? Waarom geef je geen score hoger? Welke elementen van dit thema zijn nog niet aanwezig?*

een schaalvraag gesteld (Van Dam, 2017). Beide onderwijspartners gaven afzonderlijk per deelconcept een score voor de mate waarin de deelconcepten aanwezig waren tijdens de kernreflectie. Een 0 refereerde naar de aanwezigheid van zeer weinig elementen van het deelconcept, een 10 wees op zeer veel elementen. Ter ondersteuning van dit antwoord beschikten de onderwijspartners over een schema dat per deelconcept basiselementen omschreef die waren afgeleid uit het theoretisch kader (zie Figuur 5).

De onderwijspartners lichtten de scores aan elkaar toe en brachten aan de hand van verdiepingsvragen samen in kaart welke elementen van co-creatie al dan niet aanwezig waren tijdens de kernreflectie (zie Figuur 6).

Focusgroep interview. Onderwijsondersteuners hebben tijdens een focusgroep interview een *critical incident technique* (CIT) toegepast (Hughes, 2008). Hiervoor gingen onderwijsondersteuners in dialoog over kritische incidenten of gebeurtenissen die tijdens de kernreflecties op een positieve of negatieve wijze bijdroegen aan het ontstaan van co-creatie (Flanagan, 1954). Hulpvragen om kritieke incidenten op te halen waren: “Wanneer had je het gevoel dat er iets gebeurde dat positief of negatief bijdroeg aan het co-creatieve proces? Wat gebeurde er precies? Wat deed jij?” Onderwijsondersteuners brachten hierbij de concrete acties, houdingen en focus van onderwijsondersteuners tijdens deze kritieke incidenten in kaart. Deze dialoog leverden onderwijsondersteuners nieuwe inzichten op over de eigen bijdrage aan het co-creatieve proces (Verhulst & Lamberts, 2015).

2.4 Data-analyse

Op de transcripten van de kernreflecties en diepte-interviews werd een thematische inhoudsanalyse met fasen van open, axiaal en selectief coderen toegepast (Creswell en Guetterman, 2020; Verhoeven, 2020).

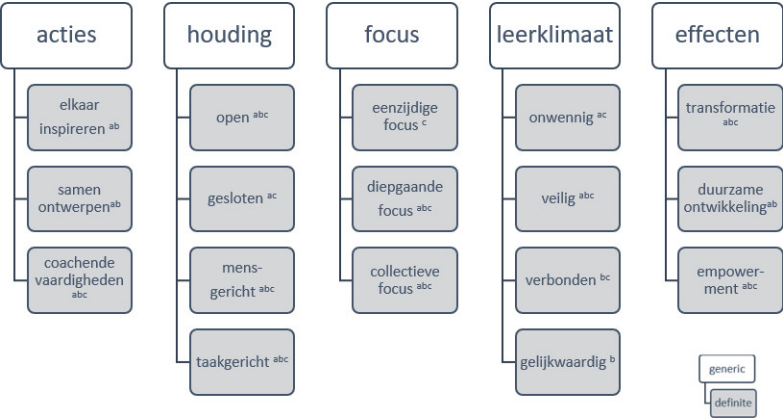
Open coderen. Tijdens het open coderen zijn transcripten zin per zin doorgelezen. Daarbij zijn op deductieve en inductieve wijze codes toegekend aan tekstfragmenten. Deductieve codes zijn opgehaald uit het inspiratieschema dat gehanteerd werd tijdens het diepte-interview (zie Figuur 5); inductieve codes zijn afgeleid uit de kernreflecties en diepte-interviews (Gale et al., 2013). Het proces van codering gebeurde met behulp van Atlas.ti. De empirische validiteit van deze codes is afgetoetst door transcripten meermaals na te lezen op deze codes (Verhoeven, 2020). Codeverzadiging is bereikt in de elfde kernreflectie en het twaalfde diepte-interview (Hennink et al., 2017).

Axiaal coderen. Tijdens deze fase zijn de codes naar eigen inzicht gegroepeerd in *definite concepts* of thema's die van betekenis waren voor de onderzoeksvragen (Smaling, 2021; Verhoeven, 2020). Daarbij was de invulling van de rol van de onderwijsondersteuner richtinggevend.

Selectief coderen. Tijdens het selectief coderen is gezocht naar *generic concepts* of overkoepelende concepten waaronder deze thema's konden worden samengebracht (Creswell & Guetterman, 2020; Smaling, 2021). Figuur 7 geeft een overzicht van de afgeleide *definite* en *generic concepts*.

Tenslotte hebben onderwijsondersteuners tijdens de CIT naar eigen inzicht acties, houdingen en focus van onderwijsondersteuners geordend in bevorderende en belemmerende werkwijzen voor co-creatie met leerkrachten.

Figuur 7 Codeboom met definite en generic concepts



3 Resultaten

3.1 De bijdrage van kernreflectie aan co-creatie tussen leerkrachten en onderwijsondersteuners

De definite concepts of thema’s geven de acties, de houdingen en de focus weer die zichtbaar werden bij beide onderwijspartners tijdens de kernreflecties. Daarnaast verduidelijken de thema’s het aanwezige leerklimaat en de effecten (zie Tabel 2). Doorheen de resultatensectie is bovendien per thema verhelderd hoe dit thema heeft bijgedragen aan (de deelconcepten van) co-creatie waardoor inzichten zijn ontstaan over hoe onderwijsondersteuners met kernreflectie co-creatie met leerkrachten hebben gecreëerd.

3.1.1 Acties

Onderwijsondersteuners hebben ‘advies gegeven’; deze code werd toegevoegd aan het thema ‘elkaar inspireren’. Hieronder behoorden ook codes zoals het ‘delen van ideeën’ en ‘verder bouwen op elkaars ideeën’. Daarnaast is een proces van ‘samen ontwerpen’ opgemerkt: “We denken samen na, vullen elkaar aan en haken op elkaar in” (onderwijsondersteuner 5). Dit getuigde van een hoge participatie van beide onderwijspartners.

Daarnaast zijn acties van onderwijsondersteuners zoals samenvatten, spiegelen, waarderen en confronteren, samengebracht onder het thema ‘coachende vaardigheden’. Daarbij is vastgesteld dat onderwijsondersteuners sterk waren in het benoemen van krachten van leerkrachten. Het bespreken van belemmeringen benoemden ze als groeikansen: “Wij zijn geneigd om de positieve dingen terug te geven en mogen wat langer stil staan bij negatieve zaken” (onderwijsondersteuner 8).

Tabel 2 Codes met voorbeeldcitaten¹

Generic concept	Definite concept	Voorbeeldcitaten
Acties	Elkaar inspireren	<i>“We hebben dat samen opgebouwd.”</i>
	Samen ontwerpen	<i>“Iedereen denkt en beslist mee.”</i>
	Coachende vaardigheden	<i>“Hoor ik jou zeggen dat het jou in de weg staat om je ideale situatie te bereiken (spiegelen)?”</i> <i>“Heb je de ‘goesting’ al terug gevonden (confronteren)?”</i>
Houdingen	Open	<i>“Ik durf geen fouten maken als er iemand in de klas komt.”</i> <i>“Ik draag die onzekerheid mee.”</i> <i>“Ik heb weinig van mezelf gedeeld.”</i> <i>“Ik wil geen druk leggen.”</i>
	Gesloten	<i>“Nu is onze volgende stap duidelijk.”</i>
	Mensgericht	<i>“De leerkracht bleef buiten zichzelf antwoorden.”</i>
	Taakgericht	<i>“Ik wil dat de kinderen een warm nest hebben.”</i>
Focus	Eenzijdig	<i>“Ik kon ook die andere kijk meegeven.”</i>
	Diepgaand	<i>“Dit is buiten mijn comfortzone.”</i>
Leerklimaat	Collectief	<i>“Jij gaat niets voorstellen dat niet haalbaar is voor mij.”</i> <i>“Ik voel die verbondenheid heel sterk tussen ons.”</i> <i>“Je doet ertoe en je voelt je evenwaardig.”</i> <i>“Je komt tot andere ideeën dan anders.”</i>
	Onwennig	<i>“Dat neem ik mee voor de volgende jaren.”</i>
	Veilig	<i>“Ik weet nu wat mijn bijdrage is.”</i>
	Verbonden	<i>“Ik geloof erin als we dat samen doen.”</i>
Effecten	Gelijkwaardig	
	Transformatie	
	Duurzame ontwikkeling	
	Empowerment	

3.1.2 Houdingen

Onderwijsondersteuners toonden een ‘taakgerichte’ houding door de aandacht voor de taakverdeling en de doelgerichtheid: “Je zette me aan het denken door het doel te herhalen (leerkracht 8).” Daarnaast maakten onderwijsondersteuners de noden en het welbevinden van leerkrachten bespreekbaar; dit werd ondergebracht onder het thema ‘mensgericht’: “Ik heb verteld waar ik nood aan had” (leerkracht 6). “Dat zal zwaar geweest zijn voor jou” (onderwijsondersteuner 13).

Onderwijsondersteuners hebben met de kernreflectie de inhoud van het gesprek omgebogen van het geven van advies naar het bespreken van de diepere lagen. In de transcripten werd hierover een open houding bij beide onderwijspartners opgemerkt: “Ik heb eindelijk benoemd wat ik nog niet had durven zeggen” (onderwijsondersteuner 9). “Ik heb dan een momentje voor mezelf nodig” (leerkracht 3). Dit resulteerde bij

alle duo's in eerlijke gesprekken waarbinnen leerkrachten en onderwijsondersteuners hun praktijken in vraag durfden te stellen: "Ik heb daar mijn idee moeten bijstellen dat iedereen evenveel oefeningen moet maken."

3.1.3 Focus

Aanvankelijk bekeken de onderwijspartners de situatie vanuit één perspectief of reflecteerden voornamelijk op omgeving en gedrag; dit werd als een 'eenzijdige' focus benoemd. Tijdens de kernreflectie kwamen ze steeds meer in contact met de diepere lagen en haalden ze betekenisvolle perspectieven op; er ontstond een 'diepgaande' focus waarbij er inzichten groeiden in het aandeel van de onderwijspartners aan de onderwijssituatie: "Ik hecht meer belang aan het welbevinden van leerlingen dan aan de leerstof" (leerkracht 15). Tenslotte bekeken onderwijspartners doorheen de kernreflectie de situatie vanuit meerdere perspectieven en werkten ze toe naar een gemeenschappelijke visie en een gezamenlijk plan: "We hebben afgesproken hoe we samen aan de slag gaan" (leerkracht 9). Deze codes werden samengebracht onder het thema 'collectieve focus'.

3.1.4 Leerklimaat

Bij de start van de kernreflectie werd het leerklimaat meermaals als 'onwennig' benoemd: "Dit gesprek brengt voor ons allebei spanning mee" (leerkracht 15). Vervolgens vermeldden de onderwijspartners dat er tijdens de kernreflectie een 'veilig' leerklimaat met respect, vertrouwen en verbondenheid werd ervaren: "We hebben een klik. Ik had nooit het gevoel dat je me kwam controleren" (leerkracht 8). Ze benoemden bovendien dat er gelijke waarde werd toegekend aan elkaars bijdrage: "Ieder mag zijn eigen 'ding' brengen" (leerkracht 5). Dit droeg bij aan hoge participatie van alle betrokkenen en het ontstaan van een leergemeenschap.

3.1.5 Effecten

Leerkrachten en onderwijsondersteuners getuigden dat kernreflectie resulteerde in transformatie in kennis en attitude. De kennis werd verruimd door inzicht te krijgen in krachten en belemmeringen van zichzelf en de andere onderwijspartner: "Ik denk dat de chaos in mijn lokaal effect op hem heeft" (leerkracht 11). Verandering in attitude kreeg vorm in de toename van hoop en motivatie: "We kunnen weer stappen zetten!" (leerkracht 7).

Verder wezen deelcodes, zoals 'betekenisvol', 'zelfeffectiviteit', 'autonomie' en 'impact', erop dat leerkrachten en onderwijsondersteuners zich gesterkt hebben gevoeld met betrekking tot het begeleiden van leerlingen met SOB: "We hebben iets bedacht waarvoor ik alles in huis heb" (leerkracht 2) (zelfeffectiviteit). Andere citaten verwezen naar 'collectieve zelfeffectiviteit' of het geloof samen verschil te kunnen maken: "Samen geraken we verder" (onderwijsondersteuner 7). Daarbij hebben beide onderwijspartners beklemtoond dat de ondersteunende relaties hen het meest versterkt hebben bij het begeleiden

Tabel 3 Bevorderende en belemmerende werkwijzen voor co-creatie²

	Bevorderende factoren	Belemmerende factoren
Hoge participatie	Coachende vaardigheden Mensgericht Taakgericht	Adviseren Mensgericht
Leergemeenschap	Coachende vaardigheden Mensgericht Open Diepgaande focus	Gesloten Eenzijdige focus
Collectief leren	Coachende vaardigheden Open Collectieve focus Diepgaande focus	Gesloten Eenzijdige focus
Collectieve reflectie	Coachende vaardigheden Open Collectieve focus Diepgaande focus	Gesloten Eenzijdige focus
Empowerment	Coachende vaardigheden Diepgaande focus Collectieve focus	Adviseren Mensgericht

van leerlingen met SOB: “Ik kan nu meer uitproberen omdat er meer verbinding is” (onderwijsondersteuner 8).

3.2 Bevorderende en belemmerende werkwijzen van onderwijsondersteuners voor co-creatie met leerkrachten

Tijdens de CIT hebben onderwijsondersteuners naar eigen inzicht de acties, houdingen en focus van onderwijsondersteuners geordend in bevorderende en belemmerende werkwijzen voor co-creatie met leerkrachten. In Tabel 3 is dit per deelconcept van co-creatie samengevat.

3.2.1 Bevorderde werkwijzen

Onderwijsondersteuners verhoogden de participatie van leerkrachten door het ophalen van noden (mensgericht) en het concretiseren van de doelen en acties van het gezamenlijk plan van aanpak (taakgericht): “Wij hebben samen een duidelijk doel voor ogen” (onderwijsondersteuner 4). Daarnaast stimuleerden ze leerkrachten om actiever deel te nemen door coachende vaardigheden zoals doorvragen en samenvatten.

Onderwijsondersteuners stimuleerden een veilig leerklimaat binnen de leergemeenschap door begrip te tonen voor perspectieven van leerkrachten, belang te hechten aan hun welbevinden (mensgericht) en door het uiten van waardering (coachen): “Ik voel me niet beoordeeld, ik voel me gesteund in wat ik doe” (leerkracht 7). Een veilig leerklimaat was ook het resultaat van onderwijsondersteuners die zichzelf open en kwetsbaar opstelden: “Ik kan daar heel onzeker van worden” (onderwijsondersteuner 1). Daarnaast stimuleerden onderwijsondersteuners de verbondenheid met leerkrachten door een diepgaande focus met aandacht voor wat betekenisvol is: “Na dat persoonlijk gesprek kwam er meer verbinding, ook in de weken daarna” (onderwijsondersteuner 8).

In een veilig leerklimaat werd collectief reflecteren en leren mogelijk: “Als je elkaar vertrouwt, kan je dingen uitwisselen” (leerkracht 3). Daarbij stimuleerden onderwijsondersteuners collectief leren bij de onderwijspartners door een open houding waarbij ze van perspectief konden wisselen: “Daar heb ik mijn ingesteldheid bijgestuurd” (onderwijsondersteuner 8). Daarnaast stimuleerden onderwijsondersteuners nieuwe inzichten bij leerkrachten door coachende vaardigheden zoals spiegelen, een stilte inbouwen en waarderen. Het versterkte tevens het geloof in zichzelf: “Ik geloof in mijn kunnen omdat jij positief benadert wat ik doe” (leerkracht 14). Vervolgens hebben onderwijsondersteuners de inzichten verrijkt door een diepgaande focus: “Door te focussen op mezelf zijn we verder gekomen dan door te focussen op de inhoud” (leerkracht 11). Door een collectieve focus vergrootten onderwijsondersteuners tevens het inzicht in elkaars bijdrage waardoor gelijkwaardigheid en collectieve zelfeffectiviteit gestimuleerd werden: “Ik ervaarde een wij-gevoel door samen te zoeken naar oplossingen” (onderwijsondersteuner 7).

3.2.2 Belemmerende werkwijzen

Participatie van leerkrachten werd belemmerd wanneer onderwijsondersteuners enkel advies gaven of uit bezorgdheid taken van leerkrachten overnamen (mensgericht). Wanneer de bijdrage van leerkrachten hierdoor niet concreet werd, hebben leerkrachten zich niet gesterkt gevoeld in het begeleiden van leerlingen met SOB: “Ondanks deze tips blijf ik zoekende en geef ik het liever uit handen” (leerkracht 16).

Daarnaast werd duidelijk dat onderwijsondersteuners die vasthouden aan hun eigen perspectief en invullen voor de ander (eenzijdige focus) moeilijker tot een gedeelde visie of een gezamenlijk plan komen: “Het werkt niet als je oordeelt en niet hetzelfde denkt?” (onderwijsondersteuner 13). Een tekort aan tijd bleek dit mee in de hand te werken: “In de rush van het gesprek ga je minder doorvragen en meer invullen voor de ander” (onderwijsondersteuner 1).

Onderwijsondersteuners die de situatie bekeken vanuit één invalshoek of de focus vooral legden op de leerling, kwamen met leerkrachten tot minder diepgaande en duurzame inzichten: “Door over de leerling te beginnen kwam ik minder te weten wat de leerkracht echt belangrijk vond” (onderwijsondersteuner 10). Onderwijsondersteuners

die slechts in beperkte mate het eigen perspectief deelden en die te snel wilden komen tot concrete acties ervaren hetzelfde: “Ik was te veel met het plan bezig waardoor ik niet goed kon luisteren” (onderwijsondersteuner 12).

4 Reflectie

In dit onderzoek is verkend hoe onderwijsondersteuners met kernreflectie co-creatie met leerkrachten kunnen creëren. Hiervoor is in kaart gebracht hoe kernreflectie heeft bijgedragen aan de vijf deelconcepten van co-creatie: hoge participatie, de leergemeenschap, collectief leren, collectieve reflectie en empowerment.

De kernreflectie stelde onderwijsondersteuners in staat om verder dan te gaan dan het geven van advies door de diepere lagen van beide onderwijspartners bespreekbaar te maken. Daarbij werd de aanname bevestigd dat het delen van de diepere lagen tot meer verbondenheid leidt (Sinek, 2009). Zoals eerder gesteld door Meinking & Hall (2020) bevorderde deze verbondenheid het ontstaan van een leergemeenschap waarbinnen beide onderwijspartners samen een gezamenlijk plan van aanpak hebben ontwikkeld waaraan ieder op een gelijkwaardige wijze heeft bijgedragen. De participatie van leerkrachten werd met de kernreflectie verhoogd. De vraag rijst echter of er sprake kan zijn van gelijkwaardigheid wanneer onderwijsondersteuners een coachende relatie aangaan met leerkrachten. Dit kan wanneer beiden zich kwetsbaar opstellen (Linders, 2010). De onderzoeksresultaten tonen aan dat onderwijsondersteuners met de kernreflectie een veilig leerklimaat hebben gecreëerd waarin leerkrachten en onderwijsondersteuners eerlijk en kwetsbaar hun perspectieven deelden en gelijkwaardigheid mogelijk werd.

Onderwijsondersteuners hebben met kernreflectie een leergemeenschap gecreëerd waarbinnen het aandeel van onderwijspartners bespreekbaar kon worden gemaakt. Het benoemen van krachten en kwaliteiten kwam rijkelijk aan bod; het bespreken van belemmeringen werd als een uitdaging ervaren. Hoewel dit als een essentieel element van collectief leren benoemd wordt (Korthagen, 2018; Voelkel & Chrispeels, 2017), kan besloten worden dat het samen reflecteren over de diepere lagen tot collectief leren heeft geleid. Onderwijsondersteuners slaagden erin een eenzijdige focus om te buigen naar een collectieve en diepgaande focus. De blikken werden verruimd door ideeën vanuit verschillende achtergronden binnen te brengen (Benammar et al., 2006; Finkelstein et al., 2021). Een diepgaande focus heeft het gezamenlijk plan verrijkt met betekenisvolle perspectieven en duurzame oplossingen, wat overeenkomt met onderzoek van Korthagen & Opleidingen (2014).

Onderwijsondersteuners hebben met kernreflectie de inzichten van beide onderwijspartners vergroot met betrekking tot de eigen bijdrage aan een inclusieve klaspraktijk. De focus lag niet langer op het probleem van de leerling maar verschoof naar het aandeel van beide onderwijspartners bij het wegnemen van barrières voor leerlingen met sob. Een sociale visie op beperkingen werd voelbaar. Hierdoor groeide het geloof dat leerkrach-

ten en onderwijsondersteuners samen de begeleiding van leerlingen met SOB konden verwezenlijken. Hoewel onderzoek vermeldt dat het betekenisvolle aspect (Thomas & Velthouse, 1990) en de impact (Struyf et al., 2020) het meest bijdragen aan empowerment, hebben beide onderwijspartners benoemd dat de ondersteunende relaties hen het meest versterkt hebben bij het realiseren van inclusieve klaspraktijken. Zoals gesteld door Boumans (2012) hebben leerkrachten en onderwijsondersteuners zich het meest gesterkt gevoeld wanneer alle krachten gebundeld werden.

Daarnaast gaf het onderzoek inzicht in de wijze waarop onderwijsondersteuners co-creatie met leerkrachten in het reguliere basisonderwijs hebben bevorderd en belemmerd. Onderwijsondersteuners hebben co-creatie bevorderd door coachende vaardigheden, een open en taakgerichte houding en een diepgaande en collectieve focus. Coachende vaardigheden hadden een positieve impact op de vijf deelconcepten van co-creatie. Daarbij bleken doorvragen en waarderen essentieel. Zoals gesteld in eerder onderzoek (Hoggan & Kloubert, 2020; Voelkel & Chrispeels, 2017), hebben onderwijsondersteuners door het tonen van waardering en begrip en door een open houding respect en vertrouwen tussen onderwijspartners gestimuleerd. Hierdoor kon een veilige leergemeenschap ontstaan die nodig was om perspectieven te durven delen en te leren van elkaar. Door het concretiseren van de doelen en de taakverdeling van het gezamenlijke plan slaagden onderwijsondersteuners er bovendien in om de participatie van leerkrachten bij de ontwikkeling van inclusieve klaspraktijken te verhogen en daarbij de collectieve zelfeffectiviteit te bevorderen. Met een diepgaande focus hebben onderwijsondersteuners verbondenheid met leerkrachten en inzichten in elkaars krachten en belemmeringen gecreëerd. Door de leervraag ook vanuit meerdere perspectieven te benaderen, stimuleerden onderwijsondersteuners om deze inzichten te verruimen. Bijgevolg kan geconcludeerd worden dat leerkrachten zich niet enkel gesterkt hebben gevoeld in het begeleiden van leerlingen met SOB door het bevorderen van transformatieve interactie of collectief leren (Robbers & Vermeulen, 2018; Smith et al., 2020); onderwijsondersteuners hebben leerkrachten tevens versterkt door in te zetten op verbondenheid, een diepgaande en collectieve focus die resulteerden in een gezamenlijk gedragen plan.

Onderwijsondersteuners hebben co-creatie belemmerd door adviseren, een gesloten houding en een eenzijdige focus. Hoewel het geven van advies nieuwe inzichten kan geven, heeft het leerkrachten belemmerd om voldoende bij te dragen aan de kennisopbouw over inclusieve klaspraktijken (Robbers & Vermeulen, 2018; Smith et al., 2020). Wanneer onderwijsondersteuners niet open waren over en vasthielden aan de eigen perspectieven konden geen betekenisvolle perspectieven worden opgehaald en geen kansen worden gecreëerd om de blikken te verruimen. Daarnaast hebben onderwijsondersteuners co-creatie met leerkrachten met een mensgerichte houding zowel bevorderd als belemmerd. Hoewel aandacht voor elkaars noden en welbevinden participatie van leerkrachten en een veilig leerklimaat heeft bevorderd, bleek er bij het overnemen van taken van leerkrachten onvoldoende aandacht voor de bijdrage van de leerkracht in

het gezamenlijk plan, waardoor de leerkracht niet gesterkt werd in het begeleiden van leerlingen met SOB.

Tenslotte kan geconcludeerd worden dat het onderzoek onderwijsondersteuners handvatten heeft gegeven om de rol van procesbegeleider op te nemen om co-creatie met leerkrachten bij het ontwikkelen van inclusieve klaspraktijken te creëren. De kernreflectie bleek daarbij een relevante tool.

4.1 Beperkingen

Dit onderzoek kende beperkingen. Deelnemers hebben aangegeven dat de tijd soms te beperkt was om voldoende te kunnen doorvragen bij de kernreflectie en het diepte-interview. Bevorderende en belemmerde werkwijzen voor co-creatie werden enkel bevraagd bij onderwijsondersteuners. Daarbij hebben sommige onderwijsondersteuners de groep als te groot benoemd om actief deel te nemen aan de CIT. Verder vormde het subjectieve karakter van dit onderzoek een beperking. Ondanks bewuste afwegingen gedurende de procedure kan niet uitgesloten worden dat de resultaten beïnvloed zijn door de *observer bias* van de onderzoeker. Om de invloed hiervan te beperken was het niet mogelijk om met behulp van een tweede onderzoeker de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te controleren. Bijgevolg is triangulatie ingezet. Tenslotte zijn de resultaten van dit onderzoek enkel toepasbaar op leerkrachten en onderwijsondersteuners in het regulier basisonderwijs.

4.2 Praktische implicaties en aanbevelingen

Het onderzoek leverde praktische handvatten op waarmee onderwijsondersteuners een co-creatief proces met leerkrachten kunnen bevorderen bij het ontwikkelen van inclusieve klaspraktijken:

- Heb oog voor de leervraag en de bestaande noden van de leerkracht bij het verkennen van de beginsituatie. Verken daarnaast de kleine successen en kwaliteiten van de leerkracht. Verzamel hier reeds de eerste elementen waarmee de leerkracht kan bijdragen aan het gezamenlijk plan.
- Met deze krachtgerichte boost creëer je een veilig klimaat waarbinnen het mogelijk wordt om te peilen naar de diepere lagen en in kaart te brengen wat de leerkracht werkelijk drijft binnen de klaspraktijk.
- Geef de leerkracht de nodige tijd en ruimte om het eigen perspectief te delen. Vraag door en laat regelmatig een stilte vallen waardoor de leerkracht aangemoedigd wordt om perspectieven te verfijnen.
- Vul daarna aan met eigen inzichten over de onderwijssituatie die je opdeed tijdens eerdere gesprekken en observaties. Ga bewust om met de wijze waarop je dingen formuleert en vermijd oordelende uitspraken.

- Geef aan waar jij nog meent van betekenis te kunnen zijn en hoe jij kan bijdragen aan het gezamenlijk plan.
- Probeer vervolgens om belemmerende patronen te bespreken die de leerkracht in de omgeving en bij zichzelf ervaart. Wees ook open over je eigen belemmerende patronen. Pas het gezamenlijk plan aan met de strategieën waarmee jullie deze belemmerende patronen willen doorbreken.
- Bundel de krachten en betrek relevante onderwijspartners bij het ontwikkelen van inclusieve klaspraktijken. Stem af over de visie en de doelen die jullie wensen na te streven. Werk een heldere taakverdeling uit en maak de eerste stap zo concreet mogelijk.
- Heb aandacht voor de grenzen van alle betrokkenen. Neem geen taken over. Wanneer duidelijk wordt wie welke stap kan en gaat zetten, zullen leerkrachten zich versterkt voelen en niet langer het gevoel hebben dat ze alleen staan in het realiseren van inclusieve klaspraktijken.

Tenslotte dient verder onderzocht te worden of kernreflectie ook bijdraagt aan co-creatie tussen leerkrachten en onderwijsondersteuners in het secundair onderwijs aangezien de context verschilt. Bovendien is verder onderzoek nodig naar bevorderende en belemmerende werkwijzen voor co-creatie. Het standpunt van leerkrachten dient hiervoor verder verkend te worden. Onderwijsondersteuners vermeldde tevens nieuwe ideeën voor praktijkgericht onderzoek. Ze vragen naar handvatten voor het bespreken van belemmerende patronen met leerkrachten. Daarnaast wensen ze ouders te betrekken bij het praktijkgerichte onderzoek rond co-creatie. Meer invalshoeken zouden de inzichten met betrekking tot leerlingen met SOB kunnen verbreden en onderwijspartners nog sterker kunnen maken in het realiseren van inclusieve klaspraktijken.

Noten

- 1 Zwart zijn voorbeeldcitaten van leerkrachten, rood van onderwijsondersteuners.
- 2 Afgeleid uit het Focusgroep Interview

Literatuur

- Benammar, K., Van Schaik, M., Sparreboom, I., Vrolijk, S., & Wortman, O. (2006). *Reflectietools*. Boom Lemma.
- Boumans, J. (2012). *Naar het hart van empowerment. Een onderzoek naar de grondslagen van empowerment van kwetsbare groepen* (2^e druk). Movisie. Geraadpleegd op 3 december 2023, van http://nicolehoeymans.nl/wp-content/uploads/2016/03/Naar_het_hart_van_empowerment.pdf

- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher education*, 79(6), 1023-1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Commissie Struyf. (2019). *Evaluatie van het nieuwe ondersteuningsmodel*. Geraadpleegd op 20 november 2022, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/Evaluatie-ondersteuningsmodel-rapport-30-09-2019.pdf>
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2020). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (6de editie). Pearson.
- Darlington, E., & Masson, J. (2021). What does co-creation mean? An attempt at definition informed by the perspectives of school health promoters in France. *Health Education Journal*, 80(6), 746-758. <https://doi.org/10.1177/00178969211013570>
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- Gale, N., Heath, G., Cameron, E., Rashid, S., & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multidisciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-117>
- Hennink, M. M., Kaiser, B. N., & Marconi, V. C. (2017). Code saturation versus meaning saturation: How many interviews are enough? *Qualitative Health Research*, 27(4), 591-608. <https://doi.org/10.1177/1049732316665344>
- Hesselink, A., van Wely, L., Eijkelhof, L., Lap, M., Verkleij, S., Siemonsma, P., & Verhoef, J. (2017, december). Implementeren door co-creëren. *Onderwijsinnovatie*, (4), 28-30. Geraadpleegd op 17 november 2022, van <https://www.hsleiden.nl/binaries/content/assets/hsl/lectoraten/eigen-regie/knop-project/implementeren-door-co-creeren.pdf>
- Hoggan, C., & Kloubert, T. (2020). Transformative learning in theory and practice. *Adult Education Quarterly*, 70(3), 295-307. <https://doi.org/10.1177/0741713620918510>
- Hughes, H. (2008). Critical incident technique. In S. Lipu, A. Lloyd, & K. Williamson (Eds.), *Exploring Methods in Information Literacy Research* (pp. 49-66). Centre for Information Studies. Charles Sturt University.
- Kaminskiene, L., Žydzūnaite, V., Jurgile, V., & Ponomarenko, T. (2020). Co-creation of learning: A concept analysis. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 337-349. <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.2.337>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Korthagen, F. (2018). Een andere visie op reflectie. *Tijdschrift voor Begeleidingskunde*, 7(1), 12-16. Geraadpleegd op 23 november 2022, van <https://www.lvsc.eu/attachments/AC4M788823082O21/TsvB1-18%20Een%20andere%20visie%20op%20reflectie.pdf>
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2019). *De kracht van reflectie. Een sleutel voor de ontwikkeling van leraren*. Boom.

- Korthagen, F. A., & Opleidingen, K. (2014). Een softe benadering van reflectie helpt niet. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(1), 5-14. Geraadpleegd op 26 november 2022, van <https://korthagen.nl/wp-content/uploads/2018/06/Een-softe-benadering-van-reflectie.pdf>
- Linders, E. (2010). *De betekenis van nabijheid: Een onderzoek naar informele zorg in een volksbuurt*. Sdu Uitgevers.
- Meinking, K. A., & Hall, E. E. (2020). Co-creation in the classroom: Challenge, community, and collaboration. *College Teaching*, 68(4), 189-198. <https://doi.org/10.1080/87567555.2020.1786349>
- Mills, G. E. (2018). *Action Research: A guide for the teacher researcher* (6th ed.). Pearson.
- Petta, K., Smith, R., Chaseling, M., & Markopoulos, C. (2019). Generative dialogue: A concept analysis. *Management in Education*, 33(2), 53-61. <https://doi.org/10.1177/0892020618780978>
- Robbers, S., & Vermeulen, M. (2018). *Collectieve vormen van leren en professionaliseren in lerende organisaties*. Welten-instituut – Open Universiteit Nederland. Geraadpleegd op 22 november 2022, van https://research.ou.nl/ws/files/9272660/VOION_eindrapport.pdf
- Roose, I., & Wilssens, M. (2019). Op weg naar inclusieve schoolculturen: zit het in de muren?. In W. Vantieghem & I. Van de Putte (Reds.), *Vol potentieel* (pp. 255-268). Acco.
- Ruijters, M. C. P. (2016). Het is de toon die de muziek maakt. Componeren van ontwikkelstrategieën. *Management en Organisatie*, 6, 79-93. Geraadpleegd op 19 februari 2023, van <https://tijdschriftmeno.nl/artikel/15235/Het-is-de-toon-die-de-muziek-maakt-Componeren-van-ontwikkelstrategie%C3%ABn>
- Ruit, P., Korthagen, F., & Schoonenboom, J. (2019). The impact of working with core qualities on primary school pupils' wellbeing. *Educational and Child Psychology*, 36(3), 7-17. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2019.36.3.7>
- Sinek, S. (2009). *Start with why: How great leaders inspire everyone to take action*. Penguin.
- Smaling, A. (2021). Sensitizing concepts, wat kun je ermee?. *KWALON*, 26(1), 65-67. <https://doi.org/10.5117/KWA2021.1.007.SMAL>
- Smith, R., Ralston, N. C., Naegle, Z., & Waggoner, J. (2020). Team Teaching and Learning: A Model of Effective Professional Development for Teachers. *Professional Educator*, 43(1), 80-90. Geraadpleegd op 22 oktober 2022, van <https://eric.ed.gov/?id=EJ1276114>
- Struyf, E., Verschueren, K., & Van Miegheem, A. (2020). *Hefbomen voor de realisatie van een meer inclusief onderwijssysteem: schoolleiderschap en professionaliseringsinitiatieven*. Steunpunt Onderwijsonderzoek. Geraadpleegd op 27 oktober 2022, van https://steunpuntsono.be/wp-content/uploads/2020/09/1.4_hefboommeerinclusiefonderwijssysteem.pdf
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). *Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation*. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-668. <https://doi.org/10.5465/amr.1990.4310926>
- Tjepkema, S., Verheijen, L., & Kabalt, J. (2016). *Waarderend veranderen: appreciative inquiry in de dagelijkse praktijk van managers*. Boom.
- Tsang, K. K., Du, Y., & Teng, Y. (2022). Transformational leadership, teacher burnout, and psychological empowerment: A mediation analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 50(1), 1-11. <https://doi.org/10.2224/sbp.11041>

- Unia. (2019). *Naar een inclusief onderwijssysteem in België. Inspiratie en voorbeelden*. Geraadpleegd op 27 oktober 2023, van https://www.unia.be/files/Naar_een_inclusief_onderwijssysteem_in_Belgi%C3%AB_2019.pdf
- Van Dam, C. (2017). *De oplossingsgerichte coach. Een praktisch boek met een focus op de oplossingsgerichte visie, de coachcompetenties en het Brugse model* (2^e editie). Intersentia.
- Van de Putte, I. & De Schauwer, E. (2018). *Leren omgaan met diversiteit in de klas. Het GOL(L)D concept in de praktijk*. Academia Press.
- Vantieghem, W., & Van de Putte, I. (2019). *Vol potentieel: krachtig lesgeven in diversiteit*. Acco.
- Verhoeven, N. (2020). *Thematische analyse. Patronen vinden bij kwalitatief onderzoek*. Boom.
- Verhulst, P. J., & Lamberts, H. (2015). Bijdragen van een individuele respondent: Vergelijking van de inscriptie verkregen via een diepte-interview en een focusgroep. *KWALON*, 20(1), 5-12. <https://doi.org/10.5117/2015.020.001.005>
- Voelkel, R. H., jr., & Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School effectiveness and school improvement*, 28(4), 505-526. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1299015>
- Wierdsma, A., & Swieringa, J. (2002). *Lerend organiseren: Als meer van hetzelfde niet helpt*. Wolters-Noordhoff.
- Zheng, X., Yin, H., & Liu, Y. (2021). Are professional learning communities beneficial for teachers? A multilevel analysis of teacher self-efficacy and commitment in China. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(2), 197-217. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1808484>