



REVIEW INCLUSIEF ONDERWIJS

Factsheets

Aster Van Mieghem, Karine Verschueren, Katja Petry & Elke Struyf



REVIEW INCLUSIEF ONDERWIJS

Factsheets

Aster Van Mieghem, Karine Verschueren, Katja Petry & Elke Struyf

Promotor: Prof. dr. Elke Struyf

Copromotoren: Prof. dr. Karine Verschueren & Prof. dr. Katja Petry

Research paper SONO/2017.OL1.4/3

Antwerpen, februari 2018

Het Steunpunt Onderwijsonderzoek is een samenwerkingsverband van UGent, KU Leuven, VUB, UA en ArteveldeHogeschool.



KU LEUVEN

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Van Mieghem, A., Verschueren, K, Petry, K, & Struyf, E. (2018). Review Inclusief Onderwijs: Factsheets. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Antwerpen.

Voor meer informatie over deze publicatie Aster.VanMieghem@UAntwerpen.be

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

In deze publicatie wordt de mening van de auteur weergegeven en niet die van de Vlaamse overheid. De Vlaamse overheid is niet aansprakelijk voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de opgenomen gegevens.

© 2017 STEUNPUNT ONDERWIJSONDERZOEK

p.a. Coördinatie Steunpunt Onderwijsonderzoek
UGent - Vakgroep Onderwijskunde
Henri Dunantlaan 2, BE 9000 Gent

Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpuntsono.be

Leeswijzer

Onderzoek naar inclusief onderwijs staat reeds lang op de onderzoeksagenda. In 1994 deed de Salamanca-verklaring zijn intrede, waarbij het recht op inclusief onderwijs voor alle leerlingen werd geratificeerd door 92 overheden, waaronder Vlaanderen (Lindsay, 2003; UNESCO, 1994). In 2007 werd dit opnieuw kracht bijgezet door de Conventie inzake de Rechten van Personen met een Handicap, dat eveneens geratificeerd werd door de Vlaamse Overheid en nog 174 andere overheden (United Nations, 2007). Hieruit blijkt dat wereldwijd de evolutie naar inclusief onderwijs wordt gepromoot. Inclusief onderwijs streeft ernaar om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (SOB) in het regulier onderwijs te onderrichten door de klaspraktijken te optimaliseren in functie van de noden van deze leerlingen (Coates & Vickerman, 2008; Lindsay, 2007). Inclusief onderwijs – in zijn veelheid aan facetten – is dan ook veeluldig onderwerp van onderzoek. Het is daarom zinvol om een stand van zaken over dit onderwerp op te maken. Hiervoor werden volgende **onderzoeksvragen** geformuleerd:

- (1) Welke thema's in het kader van inclusief onderwijs werden reeds onderzocht?
- (2) Wat kunnen we hieruit leren voor de praktijk?
- (3) Welke hiaten zijn er nog binnen dit onderzoeksveld?

Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden werd **een systematische zoektocht naar literatuur** opgezet. Een systematische zoektocht naar literatuur (in het Engels: *Systematic Search*), gevolgd door een overzicht van de bevindingen, is een gepaste methode om samen te vatten wat reeds gekend is, aanbevelingen te doen voor de praktijk en hiaten aan te geven in het onderzoeksveld (Grant & Booth, 2009). Voor dit rapport gingen we op zoek naar *overzichtsstudies* (in het Engels: *Review*) die bestaande literatuur rond een onderwerp dat verband houdt met inclusief onderwijs systematisch samenbrengt. We richtten ons daarbij tot overzichtsstudies waarin systematisch databases werden doorzocht, gebruik makend van zoektermen en criteria die helder omschreven werden.

Voor deze 'Review Inclusief Onderwijs' doorzochten we de databases *Education Resource Information Center* (ERIC) en *Web of Science* (WoS) aan de hand van volgende zoektermen: "inclusive education" en "special educational needs" in combinatie met "education". De inclusiecriteria waren: (a) het artikel werd gepubliceerd in een peerreviewed¹ tijdschrift, (b) de systematische zoektocht naar artikels in het overzichtsartikel (of review) werd verduidelijkt aan de hand van databases, zoektermen en inclusiecriteria, (c) de artikels die uiteindelijk geselecteerd werden in de review werden overzichtelijk weergegeven, en (d) de review focuste op inclusief

¹ Peerreview is een methode om de kwaliteit van een artikel te verbeteren, verifiëren of controleren door dit te onderwerpen aan de kritische blik van een aantal gelijken (Engels: *peers*), meestal vakgenoten.

onderwijs in het regulier basis- en/of secundair onderwijs. Deze zoektocht leidde tot 616 artikels, waarvan 542 artikels overbleven na het verwijderen van dubbels. Op basis van het doornemen van de titel, de samenvatting (*abstract*) en de sleutelwoorden (*keywords*) bleven er nog 124 artikels over, waarvan er 12 niet traceerbaar waren. Hiervan voldeden 74 artikels niet aan de vooropgestelde criteria voor een systematische zoektocht en nog eens 11 artikels voldeden niet aan de inhoudelijke vereisten doordat ze geen betrekking hadden op het regulier basis- en/of secundair onderwijs. Deze overzichtsartikelen handelen over buitengewoon onderwijs (n=6), voorschools onderwijs (n=2), volwassenenonderwijs (n=2) of speeltijd (n=1). Uiteindelijk leidde onze systematische zoektocht tot een finale selectie van **27 overzichtsartikelen**. De analyse van deze artikelen leidde tot de identificatie van vijf overkoepelende thema's.

Dit rapport geeft een overzicht van deze **vijf overkoepelende thema's**. Vier thema's verwijzen naar inhoudelijke thema's over inclusief onderwijs, namelijk (1) attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs, (2) professionele ontwikkeling van leraren gericht op de realisatie van inclusief onderwijs, (3) praktijken die inclusief onderwijs in de hand werken, en (4) participatie van alle leerlingen op sociaal en academisch vlak. Daarnaast identificeerden we een vijfde thema waarbinnen we bezorgdheden rond onderzoek naar inclusief onderwijs bundelen. Tabel 1 biedt een overzicht van de 27 artikelen en de thema's die erin aan bod komen.

Verder in dit rapport geven we eerst per thema een samenvatting van de belangrijkste inzichten gevolgd door een overzichtelijke '*factsheet*'. Vervolgens formuleren we een antwoord op de vooropgestelde onderzoeksvragen. We wijzen er nogmaals op dat de studies waarnaar we in dit rapport verwijzen overzichtsartikelen zijn, die inzichten uit diverse andere studies gevoerd in verschillende landen, met een verschillend onderwijssysteem en -beleid (bv. inclusief onderwijs versus buitengewoon en regulier onderwijs), en soms een verschillende focus (bv. basis- of secundair onderwijs, of beide) samenbrengen. De bevindingen uit deze 'Review Inclusief Onderwijs' kunnen dan ook niet zomaar veralgemeend worden, maar kunnen wel dienen als inspiratie om onderwijsbeleid en -praktijk in Vlaanderen gericht verder vorm te geven.

Tabel 1: Overzicht van geselecteerde overzichtsartikelen en bijhorende thema's (alfabetisch geordend)

Auteur(s)	Jaar	Onderwerpen gerelateerd aan inclusief onderwijs (IO)					Aantal opgenomen artikelen	Onderzoeksopzet	Tijdsspanne systematische zoektocht	
		(1) attitudes ten aanzien van IO	(2) professionele ontwikkeling van leraren gericht op IO	(3) praktijken die IO in de hand werken	(4a) participatie van alle leerlingen op sociaal vlak	(4b) participatie van alle leerlingen op academisch vlak				(5) bezorgdheden rond onderzoek naar IO
Alkhateeb, Hadidi, & Alkhateeb	2016	X						42	Gemengd*	1990-2014
Armstrong	2014	X						15	Gemengd	Sinds 2000
Bates, McCafferty, Quayle, & McKenzie	2014	X			X			14	Kwalitatief	1985-2012
Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry	2013				X			19	Gemengd	2000-2009
Brown	2014						X	19	Gemengd	2000-2013
Byrne	2013	X						19	Gemengd	1981-2011
de Boer, Pijl, & Minnaert	2010	X						10	Kwantitatief	1998-2008
de Boer, Pijl, & Minnaert	2011	X						26	Kwantitatief	1998-2008
de Boer, Pijl, & Minnaert	2012	X						20	Kwantitatief	1998-2008
De Vroey, Struyf, & Petry	2016			X		X		96	Gemengd	2000-2012
Fluijt, Bakker, & Struyf	2016			X				17	Gemengd	2004-2015
Giangreco, Suter, & Doyle	2010			X				32	Gemengd	2000-2007
Göransson & Nilholm	2014						X	20	Kwantitatief	2004-2012
Grima-Farrell Bain & McDonagh	2011						X	29	Gemengd	Na 1967
Hinton & Kirk	2015	X	X					61	Gemengd	2003-2013
Hughes, Banks, & Terras	2013				X			5	Gemengd	Niet vermeld
Kaya, Blake, & Chan	2015			X				12	Kwantitatief	Na 1991
Koster, Nakken, Pijl, & van Houten	2009				X			62	Kwantitatief	1995-2005
Kurniawati, de Boer, Minnaert, & Mangungsong	2014	X	X					13	Gemengd	Na 1994
Loreman	2014	X	X			X		51	Kwantitatief	Na 2001
Parker et al.	2015				X			9	Kwantitatief	Tot 2013
Pijl, Skaalvik, & Skaalvik	2010				X			22 + 15	Kwantitatief	Laatste 15 jaar
Qi & Ha	2012	X	X	X	X			75	Gemengd	1990-2009
Reichrath, de Witte, & Winkens	2010	X		X				20	Kwalitatief	2002-2007
Roberts & Simson	2016	X	X	X				23	Gemengd	2004-2015
Waitoller & Artiles	2013						X	46	Gemengd	2000-2009
Watkins et al.	2015			X	X			14	Kwantitatief	2008-2014
Totaal		13	5	8	8	2	4			

*Bij een gemengde onderzoeksopzet werd zowel kwalitatief als kwantitatief onderzoek opgenomen in het overzichtsartikel.

I. Attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs

Naar attitudes van belanghebbenden ten aanzien van inclusief onderwijs is reeds heel wat onderzoek verricht. Maar liefst 13 van de 27 geselecteerde overzichtsstudies rapporteren hierover (Alkhateeb et al., 2016; Armstrong, 2014; Bates et al., 2014; Byrne, 2013; de Boer et al., 2010; 2011; 2012; Hinton & Kirk, 2015; Kurniawati et al., 2014; Loreman, 2014; Qi & Ha, 2012; Reichrath et al., 2010; Roberts & Simson, 2016). In de overzichtsstudies worden verschillende termen gehanteerd, zoals percepties, individuele overtuigingen en gevoelens (Alkhateeb et al., 2016; de Boer et al., 2010; 2011; 2012; Kurniawati et al., 2014). In deze review opteren we voor het begrip attitudes. Attitudes zijn volgens vier studies opgebouwd uit drie componenten. De *cognitieve component* verwijst naar de kennis of overtuigingen van een individu; de *affectieve component* verwijst naar gevoelens en de *gedragmatige component* naar de manier waarop de persoon handelt (de Boer et al., 2010; 2011; 2012; Kurniawati et al., 2014). Loreman (2014) benadrukt dat een positieve attitude ten aanzien van inclusief onderwijs bij alle belanghebbenden essentieel is om een open en inclusief schoolklimaat te creëren dat verschillen tussen leerlingen omarmt. De attitudes van volgende actoren worden in de overzichtsartikelen beschreven: leraren, ouders (met en zonder een kind met SOB) en leerlingen.

Attitudes van leraren

Volgens de studie van de Boer et al. (2011) hebben leraren vooral een neutrale of negatieve attitude ten aanzien van inclusief onderwijs en geeft de meerderheid van de leraren aan niet over de nodige kennis te beschikken om les te geven aan leerlingen met SOB. Ze voelen zich hiervoor niet competent genoeg. Verder blijkt dat leraren met minder onderrwijservaring, leraren met ervaring in inclusief onderwijs en leraren die deelgenomen hebben aan professionaliseringsinitiatieven een positievere attitude hebben ten aanzien van inclusief onderwijs. Tot slot stellen ze vast dat leraren een negatievere attitude hebben ten aanzien van de inclusie van leerlingen met gedragsproblemen en/of een verstandelijke beperking ten opzichte van leerlingen met een fysieke beperking (de Boer et al., 2011).

Qi en Ha (2012) deden onderzoek naar inclusief onderwijs en lichamelijke opvoeding. Ze vonden dat leraren lichamelijke opvoeding er variërende attitudes op nahouden, van positief, neutraal tot negatief. Vrouwelijke leraren, leraren met meer ervaringen met leerlingen met SOB, leraren met een hoger opleidingsniveau en zij die hun competenties hoger inschatten, vertonen een positievere attitude. Net zoals in de studie van de Boer et al. (2011) staan leraren lichamelijke opvoeding over het algemeen positiever ten opzichte van het lesgeven aan leerlingen met leerproblemen, dan aan leerlingen met emotionele- en/of gedragsproblemen. Leraren met een negatieve attitude tonen vooral een weerstand ten opzichte van inclusie van deze laatste groep leerlingen.

Daar waar de hoger beschreven studies een relatie vonden tussen meer ervaring met inclusief onderwijs en een positieve attitude wat betreft inclusief onderwijs, vond Armstrong (2014) dat dit

niet gold ten aanzien van leerlingen met een sociale en emotionele gedragsstoornis. Hij stelde vast dat leraren met meer ervaring met inclusie van leerlingen met een sociale en emotionele gedragsstoornis, er een negatievere attitude op nahielden. Als mogelijke verklaring verwees hij naar de samenhang tussen de gepercipieerde doelmatigheid (of *self-efficacy*) van individuele leraren en de heersende attitudes ten opzichte van deze groep leerlingen in de school of ondersteuning die de leraar hierbij vanuit de school ervaart. Hij concludeerde dat de ruimere schoolcontext de opvattingen van individuele leraren zowel positief als negatief kan beïnvloeden. Hij pleit er dan ook voor om reeds in de initiële lerarenopleiding, maar ook in de verdere professionalisering van leraren strategieën voor effectieve interventies voor leerlingen met sociale en emotionele problemen en gedragsstoornissen aan bod te laten komen.

Eveneens vonden Hinton en Kirk (2015) dat leraren er een variërende attitude op nahielden, van positief tot negatief, om les te geven aan leerlingen met langdurige gezondheidsproblemen (bv. astma, kanker, epilepsie, ...). Zij concluderen dat bij leraren “de kennis en zelfzekerheid ontbreken om tegemoet te komen aan de medische, academische en sociale noden van deze leerlingen” (p.115).

Kurniawati et al. (2014) onderzochten kenmerken van lerarenopleidingen basisonderwijs die sterk focussen op inclusief onderwijs. De resultaten zijn in lijn met de eerdere bevindingen en laten zien dat het veranderen van kennis, attitudes en vaardigheden van student leraren of een combinatie ervan “het vermogen en de bereidheid (...) verhogen van leraren om leerlingen op te leiden met specifieke onderwijsbehoeften in een inclusieve setting” (p. 320).

Attitudes van ouders

Uit de studie van de Boer et al. (2010) blijkt dat ouders een positieve of neutrale attitude aannemen ten aanzien van inclusief onderwijs. Daarbij werd opgemerkt dat ouders van kinderen met SOB een meer neutrale attitude aannemen dan ouders van kinderen zonder SOB. Ouders, die een kind hebben met SOB, geven vaak niet de voorkeur aan inclusief onderwijs voor hun kind, omdat ze bezorgd zijn over de emotionele ontwikkeling van hun kind, de beschikbare ondersteuning in het regulier onderwijs of het gebrek aan individuele instructie. Ouders van kinderen zonder SOB wijzen vooral op de voordelen die hun kinderen kunnen ondervinden in een inclusief onderwijssysteem, zoals het aanvaarden van verschillen in mensen en het ontwikkelen van empathie hiervoor. Toch erkennen alle ouders dat inclusief onderwijs potentiële risico's inhoudt voor beide groepen van kinderen, zonder deze expliciet te benoemen. Uit de resultaten blijkt verder dat een positieve attitude van ouders verband houdt met een hogere sociaaleconomische status (SES), een hoger opleidingsniveau en eerdere positieve ervaringen met inclusief onderwijs. Ook hebben ouders een negatievere attitude ten opzichte van de inclusie van leerlingen met gedragsproblemen en verstandelijke beperkingen (de Boer et al., 2010).

Onderzoek van Byrne (2013) focuste op de relatie tussen attitude en schoolkeuze, meer specifiek bij de overgang tussen basis- en secundair onderwijs. Byrne identificeerde verschillende factoren die de schoolkeuze van ouders van leerlingen met SOB beïnvloeden. Ouders opteren meer voor het buitengewoon onderwijs wanneer hun kind ouder wordt en het ernstige onderwijsbehoeften heeft. In dit laatste geval wordt deze schoolkeuze voor buitengewoon onderwijs niet als een echte keuze ervaren, maar eerder als een voldongen feit. Vooral eerdere ervaringen met inclusie van hun kind in de reguliere basisschool zijn bepalend voor de uiteindelijke schoolkeuze. Wanneer deze

positief waren, geven ouders ook voor het vervolgonderwijs de voorkeur aan inclusief onderwijs. Daarbij worden de aard van de beschikbare ondersteuning die in de secundaire school kan geboden worden, het vermogen van het kind om te functioneren in een grote klasgroep, en de competenties van de leraren om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van het kind nog in rekening genomen. Tot slot bepalen de toespraak van de schoolleider op de infoavond en gesprekken met leraren, professionals (zoals een schoolpsycholoog of therapeut) en andere ouders van leerlingen met SOB die al ervaring hebben met het secundair onderwijs, de schoolkeuze.

Uit de overzichtsstudie van Roberts en Simson (2016) naar inclusie van leerlingen met een autismespectrumstoornis, blijken wisselende attitudes. Enerzijds stelden ze vast dat ouders van deze leerlingen van mening zijn dat inclusief onderwijs hun kind een betere kans geeft op een 'normaal leven'. Anderzijds blijkt maar een minderheid van deze ouders tevreden over de opname van hun kind in het regulier onderwijs, wat erop wijst dat veel ouders niet vinden dat het regulier onderwijs de beste plek is voor hun kind. Dit heeft dan vooral te maken met het gebrek aan kennis en begrip van autisme dat ze vaststellen bij de betrokken actoren (zoals de leraar, directieleden, ...) (Roberts & Simson, 2016).

Attitudes van leerlingen

Tot slot rapporteerden enkele overzichtsartikelen over de attitudes van leerlingen. Hierbij ging het telkens over de attitudes van leerlingen zonder SOB.

De studie van de Boer et al. (2012) concludeert dat leerlingen zonder SOB over het algemeen een neutrale attitude aannemen ten opzichte van medeleerlingen met SOB. Uit de resultaten blijkt dat attitudes van leerlingen positief gerelateerd zijn aan de volgende kenmerken: het geslacht, waarbij meisjes een positievere attitude hebben dan jongens; de leeftijd, waarbij oudere leerlingen een positievere attitude hebben; eerdere ervaringen met inclusief onderwijs; kennis over inclusief onderwijs; en van hun ouders verkregen informatie over beperkingen. Leerlingen blijken een meer accepterende attitude aan te nemen, wanneer hun kennis en begrip over (belemmeringen van) leerlingen met SOB vergroot. Daarom besluiten de Boer et al. (2012) dat het informeren van klasgenoten een manier is om attitudes van leerlingen zonder SOB te beïnvloeden. Vooral leerlingen met gedragsproblemen en/of een verstandelijk beperking bevinden zich in een meer kwetsbare positie omwille van negatieve attitudes van klasgenoten, dan leerlingen met een fysieke beperking. Leerlingen zonder SOB nemen een eerder negatieve attitude aan ten opzichte van leerlingen met gedragsproblemen, omwille van hun atypische gedrag. Positieve attitudes van klasgenoten zijn van vitaal belang opdat medeleerlingen met SOB succesvol betrokken worden in het ganse schoolgebeuren en kunnen participeren aan de sociale aspecten ervan (de Boer et al., 2012). Hier komen we later nog op terug.

De studie van Bates et al. (2015) toont een breed scala aan opvattingen van leerlingen zonder SOB ten aanzien van hun medeleerlingen met SOB, van open, op hun hoede, tot vijandig. In overeenstemming met de Boer et al. (2012) werd een gebrek aan kennis over beperkingen gezien als reden voor een negatieve attitude. Bovendien vonden Bates et al. (2015) dat niet zichtbare belemmeringen of beperkingen (bv. een gedragsstoornis) moeilijk te vatten te zijn voor jonge leerlingen (5-11 jaar). Er werd ook erkend dat leerlingen zonder SOB zich vragen stellen bij de "dubbele normen" die gehanteerd worden voor medeleerlingen met SOB en zich hierdoor

mogelijk onrechtvaardig behandeld voelen. Dit fenomeen werd ook vastgesteld door Roberts en Simson (2016) wanneer zij attitudes van leerlingen zonder SOB bevroegen ten aanzien van medeleerlingen met autisme. Daarom stellen Bates et al. (2015) voor om leerlingen in het algemeen te onderrichten over inclusief onderwijs, SOB en beperkingen als onderdeel van het curriculum. Daarenboven is het nodig om leraren aan te leren hoe zij inclusief onderwijs kunnen promoten, authentieke vormen van zelfexpressie (zoals spreektaal en lichaamstaal) bij leerlingen kunnen faciliteren, en het contact tussen leerlingen zonder SOB en hun medeleerlingen met SOB kunnen vergroten (Bates et al., 2015).

Bevindingen van Qi en Ha (2012) met betrekking tot inclusie van leerlingen met SOB in de lessen lichamelijke opvoeding, tonen aan dat positieve attitudes van leerlingen zonder SOB gerelateerd zijn aan het geslacht van deze leerling (meisjes hebben een positievere attitude) en het hebben van een familielid of vriend met SOB. Negatieve attitudes zijn gerelateerd aan eerdere negatieve ervaringen met medeleerlingen met SOB. Verder bleken leerlingen uit een hoger onderwijsniveau ook een negatievere attitude te hebben (Qi & Ha, 2012), dit in tegenstelling tot de studie van de Boer et al. (2012).

Samenvattende factsheet

Over attitudes van leraren, ouders en leerlingen wordt gerapporteerd in 13 van de 27 overzichtsstudies. Het merendeel van deze studies onderzocht attitudes van leraren.

1. Attitudes van ouders en leerlingen ten aanzien van inclusief onderwijs zijn over het algemeen positiever dan deze van leraren.
2. Zowel leraren, ouders als leerlingen hebben negatievere attitudes ten aanzien van inclusie van leerlingen met gedragsproblemen en een verstandelijke beperking dan ten aanzien van de inclusie van leerlingen met fysieke beperkingen.
3. Volgende kenmerken worden in verband gebracht met attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs: geslacht, kennis over en ervaringen met inclusief onderwijs.
 - Vrouwelijke leraren en meisjes hebben een positievere attitude dan mannelijke leraren en jongens;
 - Eerdere positieve ervaringen met inclusief onderwijs en kennis over inclusief onderwijs en SOB van leerlingen, beïnvloeden attitudes van zowel leraren, leerlingen als ouders in positieve zin.
4. Attitudes van individuele leraren worden mede bepaald door de schoolvisie en de bredere gedragenheid van inclusief onderwijs op school.

We vonden geen overzichtsstudies over de attitudes van directieleden en de attitudes van de leerlingen met SOB zelf. Desondanks is de centrale rol van directie in beleidsvoering van niet te onderschatten belang, zij zetten immers de bakens van dit pedagogisch project.

II. Professionele ontwikkeling van leraren ten voordele van inclusief onderwijs

Volgens Loreman (2014) kan een overheid op verschillende manieren inclusief onderwijs stimuleren, zoals het beleid aanpassen, het voorzien van de nodige middelen en personeel, het organiseren van professionaliseringsactiviteiten en aanpassingen doen aan infrastructuur (p. 465). Professionaliseringsactiviteiten voor leraren worden genoemd in vijf overzichtsartikelen (Kurniawati et al., 2014; Hinton & Kirk, 2015; Loreman, 2014; Qi & Ha, 2012; Roberts & Simson, 2016). Evolueren naar inclusief onderwijs vereist dat leraren hun praktijk herzien. Veel leraren voelen zich hiervoor echter niet competent. Daarom moeten professionaliseringsactiviteiten leraren hierin ondersteunen en voorbeelden van goede praktijken aanreiken (Loreman, 2014).

Kurniawati et al. (2014) onderzochten de effectiviteit van professionaliseringsprogramma's voor leraren basisonderwijs gericht op inclusief onderwijs. Ze bestudeerden verschillende kenmerken van zulke programma's, zoals duur en inhoud, zowel in de lerarenopleiding (preservice training) als daarna (inservice training). Zij kwamen enkele kenmerken op het spoor die ze terug vonden in de meeste studies, zoals: de eerder beperkte tijdsinvestering of de relatief korte duur van het deel van de opleiding dat specifiek focust op inclusief onderwijs (variërend van een eenmalige sessie van 3 uur tot een opleiding van meerdere dagen, met een maximum van 56 uur); de aandacht voor veldervaringen (of '*field experiences*'), waarbij direct en systematisch contact met leerlingen met SOB aangeboden wordt; en een focus op de ontwikkeling van attitudes, kennis en vaardigheden. Uit de overzichtsstudie bleek dat de meerderheid van de opleidingen een positief effect had op de attitudes, kennis en vaardigheden van de participanten, maar dat deze effecten vaak uitdoven. Daarom wordt gesuggereerd om de effectiviteit van de opleiding te verhogen door terugkomdagen of *follow up* sessies in te richten, waarop leraren authentieke casussen kunnen bespreken en gerichte feedback ontvangen over de eigen klaspraktijk. Ook stellen Kurniawati et al. (2014) dat recent onderzoek uitwijst dat inzetten op coaching en logistieke ondersteuning van cruciaal belang is om leraren te helpen hun (inclusieve) onderwijspraktijk te verbeteren. Verder suggereren de onderzoekers om de organisatie van een professionaliseringstraject goed te overdenken, waarbij naast direct en systematisch contact met leerlingen met SOB, ook activiteiten zoals schoolbezoeken of gastcolleges door mensen met beperkingen zinvol zijn (Kurniawati et al., 2014). Professionaliseringsprogramma's gericht op diverse SOB, beperkingen of symptomen en behandelingen voor langdurige gezondheidsproblemen van leerlingen, zijn effectiever dan algemene opleidingen over inclusief onderwijs (Kurniawati et al., 2014; Hinton & Kirk, 2015). Het aanreiken van concrete pedagogisch didactische strategieën, materialen en toetsen, voor leerlingen met diverse SOB, waarbij ook rekening wordt gehouden met de specifieke context waarin de leraren werken, wordt beschouwd als het meest zinvol en effectief om veranderingen in de klaspraktijk te realiseren (Kurniawati et al., 2014; Roberts & Simson, 2016). Qi en Ha (2014) voegen hier nog aan toe dat lerarenopleiders lichamelijke opvoeding goede praktijken en

succesvolle aanpakken moeten aanreiken binnen hun eigen curricula op een manier die zij relevant en geschikt achten opdat leerlingen met SOB de lessen kunnen volgen.

Samenvattende factsheet

De professionele ontwikkeling van leraren werd in vier overzichtsstudies aangehaald.

1. Inzetten op de professionele ontwikkeling van leraren speelt een sleutelrol in het creëren van meer inclusief onderwijs.
2. Professionaliseringsactiviteiten worden effectiever wanneer rechtstreeks contact met leerlingen met diverse SOB wordt georganiseerd (*field experiences*) en concreet wordt ingezet op hoe de leraar kan inspelen op deze SOB (in plaats van informatie te verstrekken over inclusief onderwijs in het algemeen of generiek over leer- en ontwikkelingsproblemen bij leerlingen).
3. Een verhoogde effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten kan gerealiseerd worden door terugkomdagen of *follow up* sessies in te richten, waarop leraren authentieke casussen kunnen bespreken en gerichte feedback ontvangen over de eigen klaspraktijk.

De overzichtsstudies beperken zich tot de professionele ontwikkeling van student leraren of leraren in een traditionele nascholingssetting zoals een opleidingscentrum en niet op werkplekleren of professionaliseringstrajecten in de scholen zelf.

III. Praktijken die inclusief onderwijs in de hand werken

Evolueren naar een inclusief onderwijssysteem betekent niet alleen dat er wijzigingen doorgevoerd worden in het internationale discours, in het nationale onderwijsbeleid of het lokale schoolbeleid. Loreman (2014) wijst erop dat “inclusie hoofdzakelijk gerealiseerd wordt op klasniveau” (p.468). Acht overzichtsartikelen beschrijven praktijken die inclusief onderwijs kunnen bevorderen (De Vroey et al., 2016; Fluijt et al., 2016; Giangreco et al., 2010; Kaya et al., 2015; Qi & Ha, 2012; Reichrath et al., 2010; Roberts & Simson, 2016; Watkins et al., 2015). We kunnen deze onderverdelen in praktijken die leraren ondersteunen op de klasvloer en praktijken die leerlingen met SOB ondersteunen.

Ondersteuning van leraren en leerlingen met SOB op de klasvloer

Co-teaching en werken met onderwijsassistenten worden in de literatuur naar voor geschoven als succesvolle praktijken die inclusief onderwijs in de hand werken.

Co-teaching. Co-teaching blijkt een effectief pedagogisch model te zijn om in de klas met diversiteit om te gaan, waarvan zowel leerlingen met als zonder SOB kunnen profiteren. Fluijt et al. (2016) definiëren co-teaching als: “Meerdere experts werken samen in een co-teaching team, op basis van een gedeelde visie, op een gestructureerde manier, gedurende een langere periode waarin zij een gelijke verantwoordelijkheid dragen voor het bieden van goed onderwijs aan alle leerlingen in hun klas” (p.197). Co-teaching teams ontwikkelen een houding waarin ze de complexiteit in hun werk omarmen en ze elkaar ondersteunen in hun verdere professionele ontwikkeling. Via team-reflectie kunnen co-teaching teams elkaar ondersteunen en een normatieve professionaliteit ontwikkelen waarin ze samen reflecteren over goede samenwerking en goed onderwijs. Om co-teaching effectief te implementeren, is een opleiding voor leraren vereist en moet rekening gehouden worden met organisatorische aspecten, zoals tijd voor co-planning, co-instructie, co-assessment en co-reflectie. Daarnaast richten effectieve co-teaching strategieën zich rechtstreeks op de ontwikkeling van en het bereiken van leerdoelstellingen bij leerlingen (Fluijt et al., 2016).

Onderwijsassistenten. Onderwijsassistenten bieden specifieke onderwijsdiensten in de reguliere klas (Giangreco et al., 2010). Duidelijke rolverdelingen tussen leraren en onderwijsassistenten zijn van groot belang voor een succesvolle samenwerking (Giangreco et al., 2010; Robert & Simson, 2016, Qi & Ha, 2014). Meer specifiek wijzen Giangreco et al. (2010) erop dat de rol van onderwijsassistenten “beperkt moet worden tot het geven van aanvullende, door de leraar ontworpen, instructie alsmede tot essentiële niet-instructieve rollen (bv. administratieve plichten, materialen voorbereiden, persoonlijke verzorging, groepstoezicht) die helpen tijd en kansen te creëren voor leraren (al dan niet specifiek opgeleid om les te geven aan leerlingen met SOB) om

samen te werken met elkaar en meer tijd te kunnen vrijmaken voor ondersteuning van leerlingen met SOB” (p.52).

Ondersteuning van leerlingen met SOB door medeleerlingen

Praktijken waarbij medeleerlingen elkaar ondersteunen (in het Engels *peer support practices*) werden in vijf studies vernoemd (De Vroey et al., 2016; Kaya et al., 2015; Reichrath et al., 2010; Watkins et al., 2015; Qi & Ha, 2014).

Twee overzichtsartikelen identificeerden praktijken waarbij leerlingen langdurig samenwerken (doorgaans in vaste groepen) en waarbij leerlingen zonder SOB, leerlingen met SOB ondersteunen. Ze gebruiken hiervoor de term ‘samenwerkend leren in leergemeenschappen’ of ‘peer tutoring’ (zowel binnen de klasgroep als klasoverschrijdend) (De Vroey et al., 2016; Qi & Ha, 2015). Drie reviews hanteren de overkoepelende term ‘peer-gemedieerde interventies’ om dergelijke praktijken aan te duiden (Kaya et al., 2015; Watkins et al., 2015; Reichrath et al., 2010). Een peer-gemedieerde interventie (samenwerkend leren, peer tutoring, ...) wordt omschreven als een interventie waarbij “een sociale dynamiek tussen leerlingen wordt gecreëerd waarin didactische instructie plaatsvindt met oog op het ontwikkelen van een positieve sociale relatie en het aanleren en oefenen van sociale vaardigheden” (Kaya et al., 2015, p. 121). Verder wordt aangegeven dat deze interventies gewenste gedragsverandering kunnen bewerkstellings in een vrij korte tijd (drie weken tot zes weken) (Kaya et al., 2015). Watkins et al. (2015) beschouwen peer-gemedieerde interventies als zeer nuttig voor het bevorderen van sociale interactie tussen leerlingen met een autismespectrumstoornis en hun klasgenoten zonder SOB. De doeltreffendheid van de peer-gemedieerde interventies bleek uit het feit dat de leerlingen met een autismespectrumstoornis zich sociale vaardigheden eigen maakten en deze ook toonden in andere activiteiten en op andere momenten. Bovendien stelde men vast dat klasgenoten ook voor andere activiteiten meer bereid waren om samen te werken met leerlingen met een autismespectrumstoornis. Bij het samenstellen van de groepen is het aan te raden dat de leerlingen elkaar kennen, en dat de klasgenoot voldoende empathisch vermogen heeft, over gewenste sociale en taalvaardigheden beschikt, en bereidheid toont om samen te werken.

Samenvattende factsheet

Praktijken die inclusief onderwijs in de hand werken, werden omschreven in acht overzichtsstudies. Succesvolle praktijken verwijzen naar (a) praktijken die leraren ondersteunen om meer tegemoet te kunnen komen aan SOB van leerlingen op de klasvloer en (b) praktijken waarbij medeleerlingen leerlingen met SOB ondersteunen.

1. Indien er geopteerd wordt voor co-teaching, geef leraren dan structureel tijd om lessen samen voor te bereiden, te evalueren en hen te laten reflecteren over goed onderwijs en goede samenwerking.

2. Indien er gewerkt wordt met onderwijsassistenten, zorg dan voor een duidelijke rolverdeling waardoor leraren tijd vinden om leerlingen met SOB te ondersteunen.
3. Peer-gemedieerde interventies – waarbij medeleerlingen elkaar ondersteunen – genereren positieve effecten, zowel voor leerlingen met SOB als hun klasgenoten.
 - De steun van medeleerlingen en het modelleren van sociaal gewenst gedrag door de medeleerlingen, dragen bij aan een meer inclusief klasklimaat.
 - Onderzoek wijst onder meer op voordelen voor leerlingen met een autismespectrumstoornis.

IV. Participatie van leerlingen met SOB op sociaal en academisch vlak

Tien overzichtsartikelen bespreken gewenste uitkomsten van inclusief onderwijs voor leerlingen met SOB. Deze uitkomsten verwijzen naar sociale en/of academische participatie van leerlingen met SOB, wat betekent dat deze leerlingen kunnen participeren aan alle activiteiten binnen het schoolgebeuren (Loreman, 2014). Acht artikelen behandelen aspecten van sociale participatie (Bates et al., 2014; Bossaert et al., 2013; Hughes et al., 2013; Koster et al., 2009; Parker et al., 2015; Qi & Ha, 2012; Roberts & Simson, 2016; Watkins et al., 2015); twee artikels verwijzen naar academische participatie (De Vroey et al., 2016; Loreman, 2014).

Sociale participatie

Volgende aspecten met betrekking tot sociale participatie van leerlingen met SOB in het reguliere onderwijs worden behandeld: conceptualisering van sociale participatie, sociale participatie van leerlingen met SOB, uitsluiting van leerlingen met SOB, en de overgang van basis- naar secundair onderwijs voor leerlingen met SOB.

Conceptuele benadering. Bossaert et al. (2013) en Koster et al. (2009) beschouwen de term ‘sociale participatie’ als de meest geschikte term om de sociale dimensie van inclusief onderwijs te beschrijven. “Sociale participatie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het regulier onderwijs verwijst naar de aanwezigheid van positieve sociale contacten en interactie tussen deze leerlingen en hun klasgenoten; acceptatie door hun klasgenoten; sociale relaties/vriendschappen tussen hen en hun klasgenoten en de perceptie dat ze aanvaard worden door hun klasgenoten” (Koster et al., 2009, p.135). Er wordt gewezen op het belang van het gebruik van één overkoepelende term, omdat het gebruik van verschillende termen zoals ‘sociale inclusie’ of ‘sociale integratie’ naast sociale participatie kan leiden tot verwarring en onduidelijkheid.

Sociale participatie van leerlingen met SOB. Uit twee overzichtsstudies blijkt dat leerlingen open staan voor vriendschappen met medeleerlingen met SOB (Bates et al., 2015; Qi & Ha, 2012). Toch wijzen Bates et al. (2015) op een aantal mogelijke barrières die ‘ongelijke’ vriendschappen kunnen creëren, zoals: het opnemen van een verzorgende rol door medeleerlingen, bezorgdheid over de veiligheid (bv. behoeften aan medicatie), verschillen in interesses en capaciteiten. Bovendien werden pestproblematieken (bv. duwen, stelen, liegen, plagen) en vervreemding gerapporteerd. Klasgenoten geven aan dat leerlingen met SOB worden gepest of niet helemaal opgenomen worden in de klasgroep. Een studie opgenomen in het overzichtsartikel van Bates et al. (2015) wees erop dat pesten minder een probleem vormt in een inclusieve onderwijsomgeving, dan in een

schoolse setting voor regulier onderwijs waar leerlingen met SOB les krijgen in een aparte klasgroep, van andere leraren.

Uitsluiting van leerlingen met SOB. Parker et al. (2015) vonden dat leerlingen met *attention deficit hyperactivity disorder* (ADHD), depressie en storend gedrag vaker verwijderd werden van school. Er wordt gesteld dat preventie en gerichte interventie nuttig kan zijn (Parker et al., 2015). Uit de overzichtsstudie van Pijl et al. (2010) blijkt verder dat leerlingen met leerproblemen in het reguliere onderwijs kwetsbaarder zijn om uitgesloten te worden door medeleerlingen dan leerlingen zonder SOB. Ze scoren als groep gemiddeld lager op de schalen ‘acceptatie van medeleerlingen’ en ‘vriendschappen’, hebben een lager zelfbeeld en scoren hoger op de schaal ‘eenzaamheid’. De auteurs concluderen dat het met opzet mengen van groepen van leerlingen, met een minderheid van leerlingen met SOB en een meerderheid van leeftijdsgenoten zonder SOB, zinvol is met oog op het uitbouwen van duurzame relaties en het ontwikkelen van een positief zelfbeeld. Toch wordt geconcludeerd dat veel leerlingen met leerproblemen vergelijkbaar zijn met hun medeleerlingen wat betreft hun zelfconcept en hun sociale participatie op school (Pijl et al., 2010).

Overgang van lager naar secundair onderwijs voor leerlingen met SOB. Hughes et al. (2013) onderzochten de psychosociale gevolgen van de overgang van het lager naar het secundair onderwijs voor leerlingen met SOB in een inclusieve onderwijssetting. Ze concludeerden dat leerlingen met SOB meer angst hebben voor de overgang, vooral omwille van zorgen over (praktische) ondersteuning (bv. wat op de school voorzien wordt). Ze zijn ook bezorgd om gepest te worden. Na de overgang blijkt dat leerlingen met leermoeilijkheden inderdaad meer last hebben van pesten en vervreemding dan hun klasgenoten zonder SOB en dat ze minder ondersteuning ervaren vanwege de leraren en de school (Hughes et al., 2013).

Academische participatie

De Vroey et al. (2016) vinden in drie studies indicaties van hogere prestaties van leerlingen met SOB in een inclusieve secundaire onderwijssetting wat betreft academische en beroepsvaardigheden, in vergelijking met hun leeftijdsgenoten in het buitengewoon secundair onderwijs of speciale klassen (zogenaamde ‘pull out’ klassen) in het regulier onderwijs. Daarnaast zijn er indicaties dat meisjes beter aarden in een inclusieve onderwijssetting en dat deze positieve resultaten niet eenduidig gelden voor leerlingen met sociale en emotionele problemen en gedragsstoornissen. Verder blijkt uit één individuele studie dat leerlingen met autismespectrumstoornis die les volgen in grote secundaire scholen en klassen, waarbij leraren sterk vertrouwd zijn met inclusie van leerlingen met SOB, minder emotionele problemen rapporteerden (De Vroey et al., 2016). Loreman (2014) verwijst tot slot naar een kwalitatief onderzoek waarbij twee leerlingen met ernstige intellectuele beperkingen intensief gevolgd werden gedurende verschillende jaren en waaruit bleek dat de leerling die haar secundair onderwijs had doorlopen in een inclusieve onderwijssetting meer vaardigheden had aangeleerd die van pas komen op de arbeidsmarkt of in het vervolgonderwijs, dan de leerling die les had gevolgd in het buitengewoon onderwijs. Loreman (2014) roept op tot meer onderzoek naar maatschappelijke participatie van leerlingen met SOB in het algemeen, in vergelijking met leerlingen zonder SOB, als belangrijke uitkomst van al dan niet

inclusief onderwijs. Slechts twee overzichtsstudies verwijzen naar hogere prestaties van leerlingen met SOB in een inclusieve onderwijssetting. Daarom concluderen wij dat verder onderzoek naar de academische participatie van leerlingen met en zonder SOB nodig is.

Samenvattende factsheet

Uitkomsten kwamen aan bod in acht overzichtsuitikelen en kunnen worden onderverdeeld in uitkomsten die verwijzen naar sociale participatie en academische participatie.

Aspecten van sociale participatie die aan bod komen zijn:

1. Sociale participatie verwijst naar de aanwezigheid van positieve sociale contacten, interactie en vriendschappen tussen leerlingen met SOB en hun klasgenoten.
2. Leerlingen staan in het algemeen open voor vriendschappen met medeleerlingen met SOB. Het opnemen van een verzorgende rol door klasgenoten, kan hierbij wel een mogelijke valkuil vormen.
3. Uitsluiting komt vaker voor bij leerlingen met ADHD, depressie, storend gedrag en leerproblemen dan bij leerlingen zonder SOB. Het doordacht samenstellen van klasgroepen met een meerderheid van leerlingen zonder SOB en een minderheid van leerlingen met SOB is wenselijk voor het uitbouwen van duurzame relaties en het ontwikkelen van een positief zelfbeeld bij leerlingen met SOB.
4. Leerlingen met SOB hebben meer angst voor de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs, vooral omwille van zorgen over (praktische) ondersteuning en angst om gepest te worden

Over academische participatie wordt minder gerapporteerd. Er zijn aanwijzingen dat leerlingen met SOB betere academische en professionele vaardigheden ontwikkelen in een inclusieve secundaire onderwijssetting dan in het buitengewoon onderwijs. Verder onderzoek is echter nodig.

V. Reflectie op onderzoek naar inclusief onderwijs

Een laatste hoofdthema dat uit de overzichtsartikelen naar voren komt, heeft betrekking op reflecties over onderzoek naar inclusief onderwijs. Dit thema wordt beschreven in vier artikelen (Brown, 2014; Göransson & Nilholm, 2014; Grima-Farrell et al., 2011; Waitoller & Artiles, 2013). De conclusies van deze reflecties zijn belangrijk om te overwegen bij verder onderzoek naar inclusief onderwijs.

Reflecties op het voeren van wetenschappelijk onderzoek naar inclusief onderwijs

Göransson en Nilholm (2014) wijzen erop dat er onduidelijkheid heerst over wat nu juist bedoeld wordt met inclusief onderwijs. Daarom pleiten ze ervoor om “de operationele definitie van inclusief onderwijs - wat deze ook moge zijn in de onderzochte onderwijscontext – in elke studie duidelijk te omschrijven” (p.276). Brown (2014) wijst op een gelijkaardige onduidelijkheid rond wat juist bedoeld wordt met een beperking. Hij verwijst hiermee naar de sociale visie op een beperking die in de meeste studies als uitgangspunt geldt, waarbij een beperking - en bij uitbreiding een belemmering of specifieke onderwijsbehoefte van leerlingen - sociaal geconstrueerd is en dus een verschillende invulling kunnen krijgen, afhankelijk van de culturele context van de studie.

Om inclusief onderwijs succesvol te implementeren, moet uitsluiting van leerlingen worden aangepakt. Waitoller en Artiles (2013) stellen echter vast dat onderzoek naar de professionele ontwikkeling van leraren met oog op het creëren van inclusieve leeromgevingen, vaak vertrekt van een beperkte visie op diversiteit en een eenzijdige aanpak van vormen van uitsluiting (of niet participeren aan het onderwijsleerproces) van leerlingen met SOB. Dit is problematisch gezien het feit dat deze leerlingen interactieve en complexe vormen van uitsluiting of belemmeringen ervaren. Uitsluiting of participatieproblemen worden beschreven als een complex fenomeen dat niet alleen samen hangt met de ongelijke toegang omwille van de beperking, of tot uiting komt in mindere prestaties van leerlingen met SOB, maar ook samen hangt met bredere achtergrondkenmerken (zoals bv. de migratieachtergrond of lage SES). Waitoller en Artiles (2013) suggereren dan ook om initiatieven voor professionele ontwikkeling van leraren te laten vertrekken van een breed scala aan barrières die leerlingen kunnen hinderen om tot leren te komen en te participeren aan het onderwijsproces. Leraren dienen vaardig gemaakt te worden om deze op te sporen en deze zoveel mogelijk weg te werken.

Reflecties op de vertaalslag van onderzoek over inclusief onderwijs naar de praktijk

Grima-Farrell et al. (2011) zochten naar factoren die de vertaalslag van resultaten uit onderzoek naar de praktijk vergemakkelijken. Zij adviseren onderzoekers om drie aspecten in het achterhoofd

te houden bij het uitvoeren van onderzoek: (1) de responsiviteit van het onderzoek, wat verwijst naar de bruikbaarheid van resultaten, de toegankelijkheid en de consistentie ervan, en oog hebben voor (organisatorische) vereisten voor implementatie (bv. aanvaarding van drempels bij de implementatie, het identificeren van korte termijn doelen en hieraan gekoppelde succeservaringen en het aanmoedigen van kritische reflectie en feedback over het implementatieproces); (2) duurzame samenwerking tussen onderzoekers en practici (waardoor veranderingen gefaciliteerd worden en de duurzaamheid verhoogt); en (3) ondersteuning voor de school (bv. door de pedagogische begeleidingsdienst) om met adviezen van onderzoekers aan de slag te gaan (Grima-Farrell et al., 2011).

Samenvattende factsheet

Reflectie op onderzoek naar inclusief onderwijs komt aan bod in vier overzichtsstudies. Het gaat over: het voeren van wetenschappelijk onderzoek naar inclusief onderwijs en de vertaalslag ervan naar de praktijk. Deze reflecties zijn van belang om te overdenken bij het opzetten van verder onderzoek naar inclusief onderwijs. Op basis van de bevindingen gerapporteerd in deze studies kunnen we volgende aanbevelingen formuleren voor onderzoekers:

1. Verhelder in het onderzoek de definitie van inclusie en geef een heldere omschrijving van wat bedoeld wordt met een beperking of SOB.
2. Heb aandacht voor de responsiviteit van het onderzoek – bruikbaarheid van resultaten, de toegankelijkheid en de consistentie ervan – en zet in op samenwerking met practici, voor meer kans op een succesvolle vertaling van onderzoeksresultaten naar de praktijk.

VI. Conclusie

Het doel van dit onderzoek was om overzichtsstudies met betrekking tot inclusief onderwijs te analyseren om een antwoord te kunnen geven op (1) welke thema's reeds onderzocht werden, (2) wat we hieruit kunnen leren en (3) welke hiaten er nog zijn binnen dit onderzoeksveld. Deze onderzoeksvragen worden in dit concluderende deel beantwoord.

(1) Welke thema's werden reeds onderzocht?

Vijf hoofdthema's werden uit de geselecteerde reviews geabstraheerd. Vier thema's gaan over inhoudelijke aspecten van de implementatie van inclusief onderwijs: (1) attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs; (2) de professionele ontwikkeling van leraren ten voordele van inclusief onderwijs; (3) praktijken die inclusief onderwijs in de hand werken; en (4) participatie van leerlingen met SOB op sociaal en academisch vlak. Een laatste thema heeft betrekking op aspecten van onderzoek naar inclusief onderwijs (5).

Resultaten in verband met het *eerste thema* laten zien dat de attitudes van ouders en leerlingen ten aanzien van inclusief onderwijs positiever zijn dan deze van leraren (Bates et al., 2015; de Boer et al., 2010; 2011; 2012). Leraren spelen echter een sleutelrol bij de implementatie van inclusief onderwijs. Het is daarom van vitaal belang om de attitudes van leraren ten aanzien van inclusief onderwijs positief te beïnvloeden. Attitudes van leraren, ouders en leerlingen zonder SOB worden positief beïnvloed door kennis over beperkingen en ervaring met inclusief onderwijs (de Boer et al., 2010, 2011; 2012; Qi & Ha, 2012). Bovendien zijn leraren, ouders en leerlingen zonder SOB minder positief ten opzichte van de inclusie van leerlingen met een verstandelijke beperking, en nog minder positief ten opzichte van de inclusie van leerlingen met gedragsproblemen, in vergelijking met leerlingen met lichamelijke en zintuiglijke beperkingen (de Boer et al., 2010; 2011; 2012; Qi & Ha, 2012).

De professionele ontwikkeling van leraren, het *tweede thema*, blijkt effectiever te zijn als professionalisering zich richt op concrete onderwijsbehoeften van leerlingen, in plaats van op inclusief onderwijs in het algemeen (Kurniawati et al., 2014). Opleidingsprogramma's waarbij tegemoet gekomen wordt aan specifieke noden van de leraren en hun onderwijscontext, dragen het meest bij tot het veranderen van de eigen klaspraktijk (Kurniawati et al., 2014; Roberts & Simson, 2016; Qi & Ha, 2014).

Extra ondersteuning voor leraren en ondersteuning van leerlingen met SOB door medeleerlingen zijn twee vormen van praktijken die inclusief onderwijs in de hand werken, het *derde thema*.

Aanvullende ondersteuning voor leraren kan verkregen worden via co-teaching of via onderwijsassistenten (die geen onderwijskundige taken opnemen) (Fluijt et al., 2016; Giangreco et al., 2010; Qi & Ha, 2014). Deze bijkomende hulp voor leraren heeft tot doel dat zij meer mogelijkheden kunnen creëren om leerlingen met SOB volwaardig te laten participeren aan het onderwijsgebeuren en er meer gericht aan hun leerdoelen kan gewerkt worden (Fluijt et al., 2016; Giangreco et al., 2010). Peer-gemedieerde interventies (samenwerkend leren, peer tutoring) – waarbij leerlingen met en zonder SOB samenwerken – vergroten sociale vaardigheden van leerlingen met SOB (Kaya et al., 2015; Reichrath et al. 2010; Watkins et al., 2015).

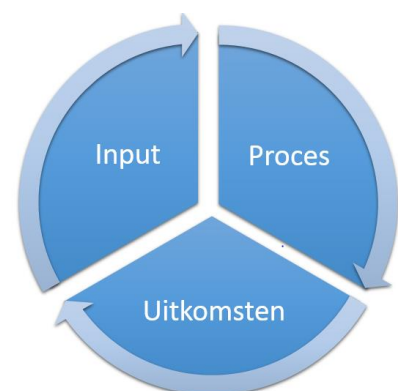
Het *vierde thema*, participatie van leerlingen met SOB, richt zich op de sociale en academische participatie van deze leerlingen in inclusief onderwijs. Sociale participatie is de aanwezigheid van wederzijds positief sociaal contact of interactie, acceptatie en vriendschappen tussen leerlingen met SOB en hun klasgenoten (Bossart et al., 2013; Koster et al., 2009). In het algemeen staan leerlingen open voor vriendschappen met medeleerlingen met SOB, maar wijst onderzoek op gevaren, zoals bijvoorbeeld teveel een zorgende rol opnemen (Bates et al., 2015; Qi & Ha, 2012). Gemengde klasgroepen, met een minderheid van SOB leerlingen en een meerderheid van klasgenoten zonder SOB, kunnen nuttig zijn voor leerlingen met SOB om relaties op te bouwen met zowel klasgenoten met als zonder SOB (Parker et al., 2015; Pijl et al., 2010). We stelden vast dat in de geselecteerde overzichtsartikelen opmerkelijk weinig gerapporteerd werd over de academische participatie van leerlingen, in vergelijking met hun sociale participatie. Niettemin werden hogere prestaties van leerlingen met SOB, wat betreft academische en beroepsvaardigheden, vastgesteld (De Vroey et al., 2016).

Het *laatste thema* reflecteert methodologische aspecten van onderzoek naar inclusief onderwijs. Er wordt aangevoerd dat in elke studie een duidelijk omschreven definitie van inclusief onderwijs moet worden opgenomen vanwege de ambiguïteit van het concept (Göransson & Nilholm, 2014). Daarnaast moeten aspecten ter verbetering van de praktijkrelevantie van inclusief onderwijsonderzoek (bv. responsiviteit) in het achterhoofd gehouden worden bij het uitvoeren van dergelijk onderzoek (Grima-Farrell et al., 2011).

(2) Wat kunnen we hieruit leren voor de praktijk?

We kunnen de inhoudelijke thema's plaatsen in het *input-proces-uitkomsten model* van Kyriazopoulou en Weber (2009, zie Figuur 1): 'attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs' en 'professionele ontwikkeling van leraren' hebben betrekking op input, 'onderwijspraktijken die inclusief onderwijs versterken' op proces en 'participatie van leerlingen met SOB' op uitkomsten.

Het model stelt dat inputkenmerken het proces en de hieruit voortvloeiende uitkomsten mee bepalen. Consistent hiermee



Figuur 1: input-proces-uitkomsten model (gebaseerd op Kyriazopoulou & Weber, 2009)

adviseren we om sterk in te zetten op het ontwikkelen van positieve attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs en de professionele ontwikkeling van leraren, om de implementatie van inclusief onderwijs te bevorderen. Bovendien wijzen de resultaten erop dat kennis over beperkingen en ervaring met inclusief onderwijs de houding van leraren, ouders en leerlingen positief beïnvloeden (de Boer et al., 2010; 2011; 2012; Qi & Ha, 2012). Ook wordt de cruciale rol van leraren bij de implementatie van inclusief onderwijs beklemtoond (bv. Rouse, 2017) en wordt de professionele ontwikkeling van leraren als katalysator aangehaald om attitudes te veranderen en de capaciteit en de bereidheid van leraren te vergroten om leerlingen met SOB in het regulier onderwijs op te nemen (Kurniawati et al., 2014). In navolging van het voorgaande moeten opleidingen inzake inclusief onderwijs effectieve pedagogische strategieën aanbieden en zich richten op specifieke behoeften van leerlingen en concrete vragen en noden van leraren in hun onderwijscontext. Daarbij mag niet uit het oog verloren worden dat het gevoel van doelmatigheid van de individuele leraar ten aanzien van het verstrekken van inclusief onderwijs afgestemd is op de heersende opvattingen en attitudes in de school (Armstrong, 2014). Inclusief onderwijs impliceert bovendien een gedeelde verantwoordelijkheid van alle schoolteamleden. Het ontwikkelen van een gedeelde visie met expliciete doelen ten aanzien van inclusief onderwijs is nodig om inclusief onderwijs succesvol te implementeren (Theoharis & Causton, 2014).

De belangrijkste conclusie is dat professionele ontwikkeling van leraren, gebaseerd op goede praktijkvoorbeelden die leiden tot succesvolle ervaringen en gelegenheid tot intervisie of bespreking van concrete casussen achteraf, van vitaal belang is voor de implementatie van inclusief onderwijs.

(3) Welke hiaten zijn er nog binnen dit onderzoeksveld?

In relatie tot het input-proces-uitkomsten model van Kyriazopoulou en Weber (2009), kunnen meerdere hiaten vastgesteld worden.

Wat *input* betreft stellen we drie hiaten vast. Ten eerste is het opmerkelijk dat er over de attitudes van leerlingen met SOB en de attitudes van schoolleiders met betrekking tot inclusief onderwijs niet gerapporteerd wordt in de geselecteerde overzichtsstudies is. Zoals Göransson en Nilholm (2014) aangeven, richt inclusief onderwijs zich tot alle leerlingen. Daarom moet niet alleen de stem van leerlingen zonder SOB maar ook deze met SOB gehoord worden. Ook mag de rol van schoolleiders in het implementatieproces van inclusief onderwijs niet onderschat worden (Ainscow & Sandill, 2010). Verder onderzoek naar attitudes van alle leerlingen, in het bijzonder deze met SOB, en naar attitudes van schoolleiders als belangrijke *'change agents'* in veranderingsprocessen, is dan ook aangewezen. Ten tweede viel op dat in de overzichtsartikelen vooral gerapporteerd wordt over formele opleidingsinitiatieven voor leraren in een opleidingscontext, extern van de werkplek. Informele vormen van leren en leren op de werkplek, bijvoorbeeld door middel van het opzetten van leergemeenschappen met leraren uit het buitengewoon onderwijs (Rieser, 2012), kwamen niet aan bod. Verder onderzoek naar vormen van informeel leren en professionalisering van leraren op de werkplek is dan ook aan te raden. Ten

derde kwamen we geen studies op het spoor naar essentiële randvoorwaarden zoals financiële middelen en aanpassingen aan infrastructuur ten voordele van de implementatie van inclusief onderwijs. Wellicht komen deze onderwerpen eerder aan bod in nationale of internationale rapporten. Deze werden niet opgenomen in deze Review Inclusief Onderwijs.

Met betrekking tot *proces* valt op dat het schoolbeleid weinig aandacht krijgt, alsook het effect van diverse concrete strategieën of (didactische) praktijken die de leraar in de klas kan toepassen.

Wat *uitkomsten* betreft, is het opmerkelijk dat academische participatie slechts in twee studies genoemd wordt, terwijl sociale participatie in acht studies aangehaald wordt. Bovendien wordt enkel verwezen naar de academische participatie van leerlingen met SOB in het secundair onderwijs en niet gerapporteerd over het academisch presteren van leerlingen in het basisonderwijs, evenmin over klasgenoten zonder SOB. Verder onderzoek over de participatie van alle leerlingen, voornamelijk op academisch vlak, lijkt dan ook aangewezen.

Ten slotte benadrukken we dat deze Review Inclusief onderwijs zich beperkt tot overzichtsstudies geselecteerd uit twee databases: ERIC en WoS. Overzichtsstudies moeten zorgvuldig gelezen en geïnterpreteerd worden, omwille van verlies van details over de context en de manier waarop de studies uitgevoerd werden (Hopayian, 2001). Binnen deze meta-review wordt het verlies van details zoveel mogelijk gecompenseerd door enkel overzichtsstudies op te nemen die de systematische zoekopdracht voor het selecteren van studies expliciteerden en waarin de opgenomen studies expliciet werden vermeld. Op die manier kunnen details over de opgenomen studies opgezocht worden indien gewenst.

Deze Review Inclusief onderwijs biedt een overzicht van wat inzake het onderzoeksgebied van inclusief onderwijs reeds bestudeerd is. Op basis hiervan reiken we handvatten aan voor de praktijk en toekomstig onderzoek. Vijf hoofdthema's werden geabstraheerd: attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs, de professionele ontwikkeling van leraren ten voordele van inclusief onderwijs, praktijken die inclusief onderwijs in de hand werken, participatie van leerlingen met SOB, en reflecties op het uitvoeren van onderzoek over inclusief onderwijs. De belangrijkste conclusie is dat professionele ontwikkeling van leraren, gebaseerd op goede praktijkvoorbeelden die leiden tot succesvolle lerarenervaringen en gelegenheid tot intervisie of bespreking van concrete casussen achteraf, van vitaal belang is voor de implementatie van inclusief onderwijs. Daarnaast lijkt verder onderzoek naar de attitudes van alle leerlingen, met en zonder SOB, en de attitudes van schoolleiders, evenals naar de academische participatie van alle leerlingen, aangewezen.

Referenties

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. doi: 10.1080/13603110802504903

Alkhateeb, J. M., Hadidi, M. S., & Alkhateeb, A. J. (2016). Inclusion of children with developmental disabilities in Arab countries: a review of the research literature from 1990 to 2014. *Research in developmental disabilities*, 49, 60-75. doi: 10.1016/j.ridd.2015.11.005

Armstrong, D. (2014). Educator perceptions of children who present with social, emotional and behavioural difficulties: A literature review with implications for recent educational policy in England and internationally. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 731-745. doi: 10.1080/13603116.2013.823245

Artiles, A., & Dyson, A. (2005). In Michell, D. (Ed.). *Contextualising inclusive education. Evaluating old and new international perspectives*. London: Routledge, 37–62.

Artiles, A.J. & Kozleski, E.B. (2007). Beyond convictions: interrogating culture, history, and power in inclusive education. *Language Arts*, 84(4), 351–358.

Bates, H., McCafferty, A., Quayle, E., & McKenzie, K. (2015). Review: typically-developing students' views and experiences of inclusive education. *Disability and rehabilitation*, 37(21), 1929-1939. doi: 10.3109/09638288.2014.993433

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on IE.

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79. doi: 10.1080/13603116.2011.580464

Brown, A. (2014). Situating Disability within Comparative Education: A Review of the Literature. *Global Education Review*, 1(1), 56-75.

Byrne, A. (2013). What factors influence the decisions of parents of children with special educational needs when choosing a secondary educational provision for their child at change of phase from primary to secondary education? A review of the literature. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(2), 129-141. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01211.x

Coates, J., & Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of physical education – a review. *Support for Learning*, 23(4), 168-175.

- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 165-181. doi: 10.1080/08856251003658694
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331-353. DOI: 10.1080/13603110903030089
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education, 59*(4), 379-392. doi: 10.1080/1034912X.2012.723944
- De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: a literature review. *International Journal of Inclusive Education, 20*(2), 109-135. doi: 10.1080/13603116.2015.1075609
- Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016). Team-reflection: the missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education, 31*(2), 187-201. doi: 10.1080/08856257.2015.1125690
- Giangreco, M. F., Suter, J. C., & Doyle, M. B. (2010). Paraprofessionals in inclusive schools: A review of recent research. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 41-57. doi: 10.1080/10474410903535356
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 265-280. doi: 10.1080/08856257.2014.933545
- Grant, M.J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal, 26*, 91-108. doi: 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x
- Grima-Farrell, C. R., Bain, A., & McDonagh, S. H. (2011). Bridging the research-to-practice gap: A review of the literature focusing on inclusive education. *Australasian Journal of Special Education, 35*(02), 117-136. doi: 10.1375/ajse.35.2.117
- Hinton, D., & Kirk, S. (2015). Teachers' perspectives of supporting pupils with long-term health conditions in mainstream schools: a narrative review of the literature. *Health & social care in the community, 23*(2), 107-120. doi: 10.1111/hsc.12104
- Hopayian, K. (2001). The need for caution in interpreting high quality systematic reviews. *BMJ: British Medical Journal, 323*(7314), 681.
- Hughes, L. A., Banks, P., & Terras, M. M. (2013). Secondary school transition for children with special educational needs: a literature review. *Support for Learning, 28*(1), 24-34.
- Kaya, C., Blake, J., & Chan, F. (2015). Peer-mediated interventions with elementary and secondary school learners with emotional and behavioural disorders: a literature review. *Journal of Research in Special Educational Needs, 15*(2), 120-129. doi: 10.1111/1471-3802.12029

- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Kurniawati, F., de Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: a literature focus. *Educational Research*, 56(3), 310-326. doi: 10.1080/00131881.2014.934555
- Kyriazopoulou, M., & Weber, H. (Eds.). (2009). *Development of a set of indicators – For inclusive education in Europe*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 3-12.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Loreman, T. (2014). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 459-483. doi: 10.1080/13603116.2013.788223
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., & The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(7), 264-270. doi: 10.1371/journal.pmed.1000097
- Parker, C., Whear, R., Ukoumunne, O. C., Bethel, A., Thompson-Coon, J., Stein, K., & Ford, T. (2015). School exclusion in children with psychiatric disorder or impairing psychopathology: a systematic review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(3), 229-251. doi: 10.1080/13632752.2014.945741
- Petticrew, M., & Roberts, H., (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Malden/ Oxford/ Carlton: Blackwell Publishing.
- Pijl, S. J., Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies*, 29(1), 57-70. doi: 10.1080/03323310903522693
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257-281. doi: 10.1080/1034912X.2012.697737
- Reichrath, E., de Witte, L. P., & Winkens, I. (2010). Interventions in general education for students with disabilities: a systematic review. *International journal of inclusive education*, 14(6), 563-580. doi: 10.1080/13603110802512484
- Rieser, R. (2012). *Implementing inclusive education: a Commonwealth guide to implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. London: Charlesworth Press.
- Roberts, J., & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of learners with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1084-1096. doi: 10.1080/13603116.2016.1145267

Rouse, M. (2017). A Role for Teachers and Teacher Education in Developing Inclusive Practice. In M. Etherington (Ed), *What teachers Need to Know: Topics in Diversity and Inclusion* (pp. 19-35). Eugene, Oregon: Wipf & Stock.

Sharma, K., & Mahapatra, B.C. (2007). *Emerging trends in inclusive education*. New Delhi: IVY Publication House.

Theoharis, G., & Causton, J. (2014). Leading inclusive reform for students with disabilities: A school- and systemwide approach. *Theory Into Practice*, 53(2), 82-97. doi: 10.1080/00405841.2014.885808

UNESCO (2000). Inclusion in Education: The Participation of Disabled Learners. *World Action Forum, Dakar, Senegal, Education for All 2000 Assessment*. Vol. Thematic S.

United Nations (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. Resolution Adopted by the General Assembly*. Vol. A/RES/61/1.

Waitoller, F. R., & Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319-356. doi: 10.3102/0034654313483905

Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafoos, J., & Lang, R. (2015). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(4), 1070-1083. doi: 10.1007/s10803-014-2264-x