



# **Hefbomen voor de realisatie van een meer inclusief onderwijssysteem: schoolleiderschap en professionaliseringsinitiatieven**

**Elke Struyf, Karine Verschueren, & Aster Van Mieghem**



# **Hefbomen voor de realisatie van een meer inclusief onderwijssysteem: schoolleiderschap en professionaliseringsinitiatieven**

**Elke Struyf, Karine Verschueren, & Aster Van Mieghem**

**Promotor: Prof. dr. Elke Struyf**

**Copromotor: Prof. dr. Karine Verschueren**

Research paper SONO/2020.OL1.4/3

Gent, februari 2020

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



Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Struyf, E., Verschueren, K., & Van Mieghem, A. (2020). *Hefbomen voor de realisatie van een meer inclusief onderwijssysteem: schoolleiderschap en professionaliseringsinitiatieven*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Voor meer informatie over deze publicatie [Aster.VanMieghem@UAntwerpen.be](mailto: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.

© 2020 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](http://www.steunpuntsono.be)

# Voorwoord

Inclusief onderwijs is het onderwerp van meerdere internationale verklaringen en verdragen (Verenigde naties, 1984; 2006). Het VN-verdrag inzake de Rechten voor Personen met een Handicap werd in 2009 geratificeerd door de België. Artikel 24 van dit verdrag behandelt onderwijs en stelt dat landen die dit verdrag ondertekend hebben, een inclusief onderwijssysteem op alle niveaus en binnen alle voorzieningen dienen te waarborgen. In Vlaanderen werd bijgevolg recent een decreet opgemaakt (M-decreet), dat sinds september 2015 ook van toepassing werd in de scholen. Dit decreet heeft als doel om de segregatie in het huidige onderwijssysteem tegen te gaan. De implementatie hiervan brengt heel wat uitdagingen met zich mee voor scholen, wat tot weerstand leidde bij een aantal onderwijsactoren. In dit rapport rapporteren we over meer diepgaande analyses voortbouwend op de casestudies omschreven in een eerder rapport (SONO/2018.OL4/1) dat in het kader van de evaluatie van het M-Decreet werd opgezet. De resultaten kunnen richtinggevend zijn voor de plannen van de Vlaamse regering om het M-Decreet af te schaffen en te vervangen door een begeleidingsdecreet voor leerlingen met zorgnoden (Vlaamse Regering, 2019).

Voorliggend onderzoek heeft als doel om achterliggende processen en mechanismen achter de implementatie van een meer inclusief onderwijssysteem te ontrafelen. Eerder onderzoek naar schoolontwikkeling toont aan dat drie drijfveren van belang zijn voor een dergelijke succesvolle implementatie: (1) leiderschap, (2) professionalisering, en (3) (wijzigingen in) de organisatie. In deze studie focussen we ons op leiderschap en professionalisering. Op basis van diepgaand casestudieonderzoek in 20 scholen (10 lagere en 10 secundaire scholen) werden kwalitatieve comparatieve analyses (QCA, Qualitative Comparative Analysis) uitgevoerd naar aspecten van leiderschap en professionalisering en hun relatie met de bereidheid van een schoolteam om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op te nemen in hun school.

We willen graag de geïnterviewde directieleden, leraren, en ondersteuners uit de 20 betrokken scholen bedanken voor hun bereidwillige medewerking opdat dit onderzoek kon plaatsvinden. Eveneens willen we de opdrachtgever - het Departement Onderwijs en Vorming - bedanken om ons de mogelijkheid te geven om dit onderzoek te realiseren, evenals de leden van de opvolgingsgroep om als klankbord te fungeren.

# Inhoud

<b>Voorwoord</b> .....	<b>4</b>
<b>Inhoud</b> .....	<b>5</b>
<b>Beleidsamenvatting</b> .....	<b>6</b>
<b>Inleiding</b> .....	<b>8</b>
Leiderschapsdimensies .....	10
Kenmerken van professionaliseringsinitiatieven .....	12
Inhoudelijke kenmerken .....	13
Structurele kenmerken .....	13
Dit onderzoek .....	14
Studie 1: Leiderschapsdimensies .....	15
Studie 2: Kenmerken van professionaliseringsinitiatieven .....	15
<b>Methodologie</b> .....	<b>17</b>
Casestudieonderzoek .....	17
Kwalitatieve comparatieve analyse .....	18
Stap 1: Definiëren en kalibreren van condities .....	19
Step 2: Definiëren en kalibreren van de uitkomst van interesse .....	21
<b>Resultaten</b> .....	<b>22</b>
Scores van casusscholen op de leiderschapsdimensies en kenmerken van professionaliseringsinitiatieven .....	22
Leiderschapsdimensies .....	22
Kenmerken van professionaliseringsinitiatieven .....	25
Scores van casusscholen op de uitkomstvariabele .....	28
Combineren van scores op de condities en de uitkomstvariabele in configuraties .....	28
Waarheidstabellen .....	28
Venn-diagrammen .....	30
Interpretatie van de uitkomsten van de QCA-analyses .....	32
Leiderschapsdimensies .....	32
Professionaliseringsinitiatieven .....	33
<b>Discussie en conclusies</b> .....	<b>35</b>
Leiderschapsdimensies .....	36
Professionaliseringsinitiatieven .....	38
Sterktes en beperkingen van de studies .....	39
<b>Bibliografie</b> .....	<b>41</b>

# Beleidssamenvatting

België heeft het VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap in 2009 geratificeerd, wat inhoudt dat het engagement aangegaan wordt om inclusief onderwijs op alle niveaus te realiseren. Bijgevolg werd recent in Vlaanderen een decreet ingevoerd (het M-decreet), dat de segregatie in het huidige onderwijssysteem wil tegengaan. De implementatie hiervan brengt heel wat uitdagingen met zich mee, wat tot weerstand leidde bij een aantal onderwijsactoren, zoals blijkt uit het rapport naar 'Percepties van schoolteamleden uit het gewoon onderwijs over de implementatie van het M-decreet, geïntegreerde zorg en inclusie' (SONO/2019.OL1.4/2).

Voorliggend rapport maakt onderdeel uit van een onderzoek dat als doel heeft om de processen en mechanismen die schuilgaan achter de implementatie van een meer inclusief onderwijssysteem in Vlaanderen te ontrafelen. Uit onderzoek naar schoolontwikkeling blijkt dat er drie cruciale drijfveren zijn voor het succesvol realiseren van een dergelijke implementatie: (1) leiderschap, (2) professionalisering, en (3) en (wijzigingen in) de organisatie (Fixsen et al., 2013). Omdat wij ervan uitgaan dat een organisatie maar doelgericht verandert op basis van menselijk toedoen, bijvoorbeeld via richtinggevend leiderschap of vanuit nieuwe inzichten opgedaan door leden van de organisatie tijdens professionaliseringsinitiatieven (PI's), richten we ons op deze twee drijfveren. Bijgevolg brengt dit rapport twee studies samen die als doel hebben om een meer diepgaand inzicht te verkrijgen in hoe schoolleiderschap en professionalisering geassocieerd kunnen worden met de bereidheid van leden van het schoolteam om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (SOB) op te nemen in reguliere scholen. Om deze inzichten te verwerven, werd een uitgebreid casestudieonderzoek opgezet in 20 doelgericht geselecteerde scholen (10 basis, 10 secundair). Op de gegevens verzameld via dit casestudieonderzoek werden vervolgens drie kwalitatieve comparatieve analyses (Qualitative Comparative Analysis, QCA) uitgevoerd. Hiervoor laten we ons leiden door twee theoretische kaders: het kader van Robinson en Timperley (2007) over dimensies van leiderschap en het kader van Mercie et al. (2018) over kenmerken van effectieve professionaliseringsinitiatieven.

De resultaten van de eerste studie naar de drijfveer 'leiderschap', geven aan dat een samenspel van drie leiderschapsdimensies van belang is voor de bereidheid van leden van het schoolteam om leerlingen met SOB op te nemen. In scholen waar schoolleiders (1) sterk educatief richting geven ten gunste van inclusief onderwijs, (2) constructief in gesprek gaan met leden van het schoolteam ten aanzien van problemen ervaren als gevolg van deze evolutie, en (3) 'smart tools'<sup>1</sup> selecteren en ontwikkelen om de implementatie te ondersteunen, wordt meer bereidheid om leerlingen met SOB op te nemen vastgesteld. Deze drie leiderschapsdimensies blijken dan ook relevant voor de realisatie van een meer inclusief onderwijssysteem. Deze bevindingen bieden ons inziens relevante perspectieven voor toekomstige acties op scholen. Door bijvoorbeeld schoolleiders aan te moedigen om constructief in gesprek te gaan met leden van het schoolteam

---

<sup>1</sup> Deze instrumenten verwijzen naar een heel palet aan mogelijkheden, zoals beleidsdocumenten, leerlingvolgsystemen, didactische methoden, hulpmiddelen voor leerlingen, aangepast klasmeubilair, enz.

en de uitwisseling van *smart tools* die scholen ontwikkelen te faciliteren, kan de evolutie naar een meer inclusief onderwijssysteem worden bevorderd.

In de tweede studie, waarin de drijfveer ‘professionalisering’ centraal staat, stelden we vast dat geen van de inhoudelijke noch van de structurele kenmerken van een PI, of combinaties ervan, konden worden geassocieerd met de bereidheid van een schoolteam om leerlingen met SOB op te nemen in hun school. Na bijkomende gerichte analyse en het opnieuw interpreteren van de kwalitatieve data, stellen we vast dat de bereidheid van leden van het schoolteam om leerlingen met SOB op te nemen lijkt af te hangen van eerdere ervaringen met deze leerlingen. Omdat gedragsintenties redelijk hardnekkig zijn, veronderstellen we dat vooral positieve ervaringen met leerlingen met SOB, mogelijk opgedaan tijdens of als gevolg van een PI, belangrijk zijn. Verder vonden we aanwijzingen dat PI's de bereidheid van leden van het schoolteam kunnen vergroten om leerlingen met diverse SOB op te nemen. Bijgevolg concluderen we op basis van deze bijkomende analyses dat het inrichten van meerdere PI's, gericht op verschillende SOB van leerlingen, zinvol zijn.

Uit bovenstaande besluiten we dat de drie drijfveren van Fixsen et al. (2013) er toe doen om een meer inclusief onderwijssysteem in Vlaanderen te realiseren. Met betrekking tot leiderschap is het van belang dat de schoolleider educatief richting geeft ten gunste van inclusief onderwijs en constructief in gesprek gaat met leden van het schoolteam over problemen die gerelateerd zijn aan deze evolutie. Deze gesprekken kunnen/dienen formeel ingebouwd te worden in de organisatiestructuur, waarmee we verwijzen naar de drijfveer ‘(wijzigingen in) de organisatie’. Ook het selecteren en ontwikkelen van *smart tools* wordt als een taak van de schoolleider gezien en werd effectief bevonden om te evolueren naar een meer inclusief onderwijssysteem. Deze *smart tools* zullen ons inziens ook maar renderen indien ze ingebed zijn in de (school)organisatie. Met betrekking tot professionalisering leert de tweede studie ons dat het succes van PI's overschaduwd wordt door eerdere ervaringen van de participanten, maar dat er wel aanwijzingen zijn dat PI's de bereidheid van leden van het schoolteam kunnen vergroten om leerlingen met diverse SOB (zoals leerlingen met dyslexie of ASS) op te nemen. We besluiten dan ook dat het van belang is om te blijven inzetten op PI's en dat deze een breed palet aan inhouden dienen te omvatten, gericht op verschillende SOB van leerlingen.

# Inleiding

**Inclusief onderwijs** staat al geruime tijd op de internationale beleidsagenda (bv. UNESCO, 2000; Verenigde Naties, 2006). Ook België ratificeerde in 2009 het VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap, wat impliceert dat inclusief onderwijs op alle niveaus moet worden gerealiseerd (artikel 24). Bijgevolg werd recentelijk in Vlaanderen een decreet opgesteld (M-decreet, geïmplementeerd in 2015-2016), met als doel de segregatie in het huidige onderwijssysteem tegen te gaan ten voordele van de realisatie van een meer inclusief onderwijssysteem<sup>2</sup> (Vlaams Departement van Onderwijs en Vorming, 2014). In overeenstemming met dit decreet, wordt inclusief onderwijs gedefinieerd als het engagement om meer leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (SOB) op te nemen in het reguliere onderwijs (Ainscow, Booth & Dyson, 2006) door het verbeteren en het aanpassen van (klas)praktijken aan de individuele noden van leerlingen (Coates & Vickerman, 2008; de Boer, Pijl, & Minnaert, 2010). Er werden een aantal nationale richtlijnen uitgewerkt ter ondersteuning van het opnemen en onderwijzen van leerlingen met SOB in reguliere scholen, zoals het recht van leerlingen met SOB om zich in een reguliere school in te schrijven, tenzij de noodzakelijke aanpassingen door de school als onredelijk worden beoordeeld. Scholen in Vlaanderen beschikken over een grote autonomie om zichzelf te organiseren. Bijgevolg wordt de nieuwe wetgeving in overeenstemming met de context van de school geïmplementeerd (bv. de grootte van de school, gelegen in een landelijke of stedelijke regio, competenties binnen het schoolteam, mate van geïntegreerd zorgbeleid), wat leidt tot verschillen in uitvoering (Onderwijsinspectie, 2018).

Hoewel de evolutie naar inclusief onderwijs een internationale trend is, dient deze ingebed te worden in het bestaande onderwijssysteem (Göransson & Nilholm, 2014; Vansteenkiste et al., 2019). In Vlaanderen vinden onderwijsactoren het een uitdaging om de regelgeving van het M-decreet toe te passen (Kinderrechtencommissariaat, 2016; Rekenhof, 2019). Het implementeren van een meer inclusief onderwijssysteem vereist immers dat leden van het schoolteam hun klaspraktijken aanpassen en nieuwe taken opnemen die gepaard gaan met lesgeven aan leerlingen met SOB (Pijl & Frissen, 2009). Het **zorgbeleid<sup>3</sup> op de school** dient als leidraad om leerlingen met SOB te integreren in de school. Eerder onderzoek wijst uit dat de implementatie van inclusief onderwijs in scholen een holistische aanpak vergt, wat aangeeft dat alle aspecten binnen een school bijdragen aan de leeruitkomsten en het welbevinden van leerlingen (zie onder meer het rapport naar de dynamieken achter de implementatie van het M-decreet: Een casestudieonderzoek, SONO/2018.OL1.4/1). Het model van geïntegreerde zorg (zie Figuur 1) is opgebouwd aan de hand van dit idee en geeft acht pijlers ter ondersteuning van leerlingen met

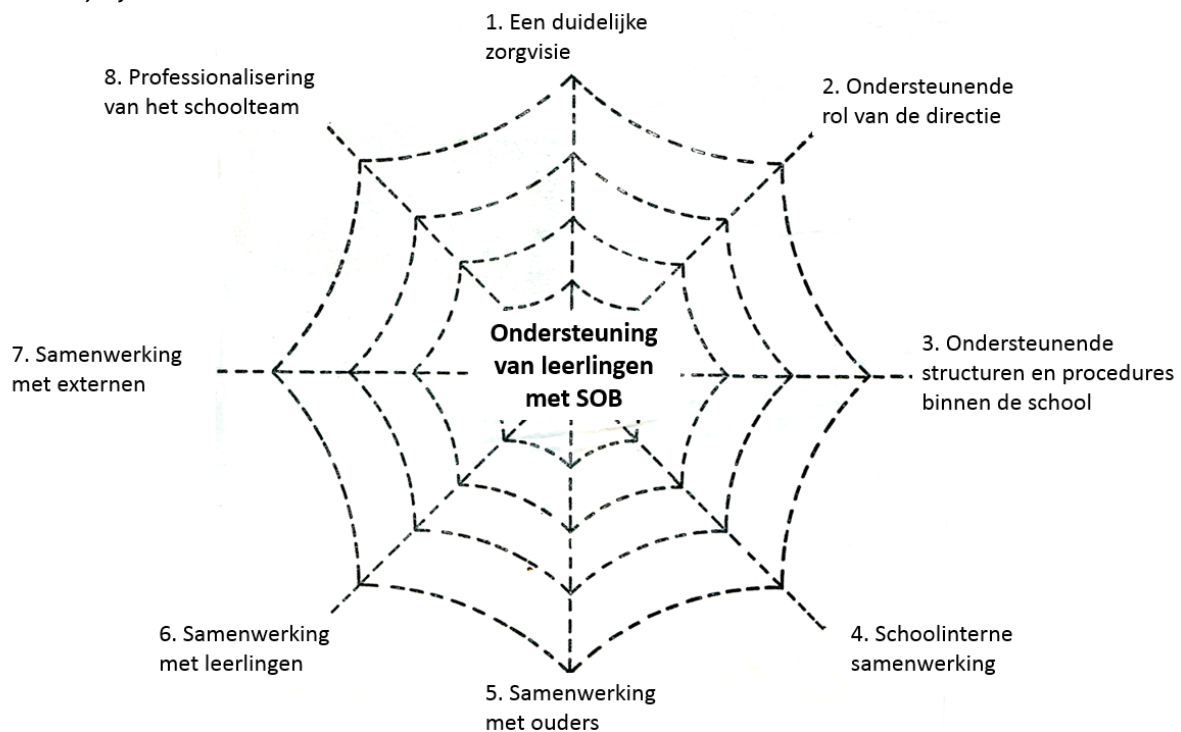
---

<sup>2</sup> De Vlaamse Regering kondigde in het Vlaamse regeerakkoord voor 2019-2024 aan het M-decreet voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te vervangen door een nieuw begeleidingsdecreet (Vlaamse Regering, 2019). De resultaten uit dit rapport kunnen richtinggevend zijn voor deze plannen.

<sup>3</sup> In dit rapport hanteren we de term 'zorgbeleid' als synoniem voor 'beleid op leerlingenbegeleiding'. Daar waar we in het verleden vaak de term 'zorg' hanteerden (geïntegreerde zorg, zorgvisie, procedures inzake zorg, zorgverantwoordelijke), wordt de term leerlingenbegeleiding (geïntegreerde leerlingenbegeleiding, visie op leerlingenbegeleiding, procedures inzake leerlingenbegeleiding, leerlingenbegeleider) sinds het decreet op de leerlingenbegeleiding in Vlaanderen, als meer gangbaar beschouwd. Omdat de terminologie 'zorg' in eerdere rapporten gebruikt werd, zullen we deze nog wel hanteren in dit rapport.



SOB weer: (1) een duidelijke visie op leerlingenbegeleiding, (2) de ondersteunende rol van de directie, (3) ondersteunende structuren en procedures binnen de school, (4) schoolinterne samenwerking, (5) samenwerking met ouders, (6) samenwerking met leerlingen, (7) samenwerking met externen, en (8) professionalisering van het schoolteam (Struyf, Adriaensens & Verschueren, 2013; Struyf, Verschueren, Petry, & Van Mieghem; 2018). Al deze pijlers zijn dan ook van belang om leerlingen met SOB succesvol te integreren en bijgevolg een meer inclusief onderwijssysteem te realiseren.

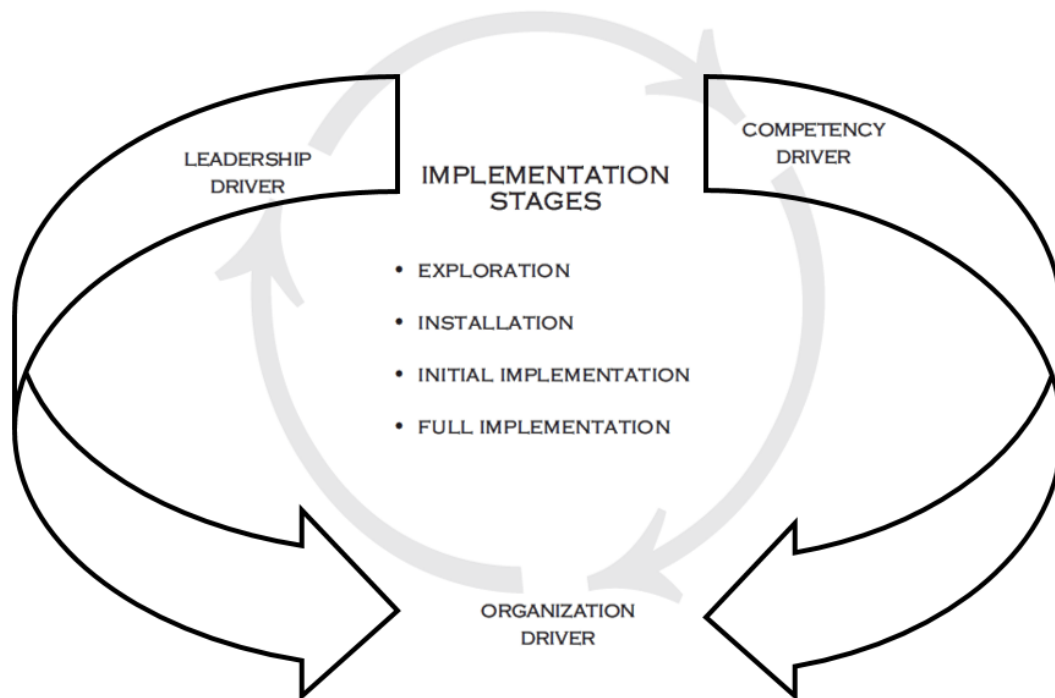


**Figuur 1: Het geïntegreerd zorgmodel 2.0**

Een studie van Fixsen en collega's (2013), die zich binnen het onderzoeksveld van schoolontwikkeling situeert, duidt drie pijlers aan als **drijfveren voor de succesvolle implementatie van nieuwe wetgeving** (zie Figuur 2): (1) de ondersteunende rol van de directie ofwel 'leiderschap (*leadership driver*)', (2) ondersteunende structuren en procedures ofwel '(wijzigingen in) de organisatie (*organization driver*)', (3) én professionalisering van het schoolteam ofwel 'professionalisering (*competency driver*)'. Het is dan ook interessant om na te gaan op welke manier deze drie drijfveren een rol spelen bij de implementatie van een meer inclusief onderwijssysteem, zoals in Vlaanderen. Echter, een organisatie (zoals bv. diens onderliggende structuren, infrastructuur, beleid) verandert niet uit zichzelf. Het zijn steeds acties van personen die maken dat (onderdelen van) een organisatie veranderen. Deze acties worden beïnvloed door het opgenomen leiderschap of door nieuwe inzichten verkregen via professionalisering van actoren binnen deze organisatie. In dit onderzoeksrapport gaan we dan ook na hoe leiderschap en professionalisering een invloed uitoefenen op de realisatie van een meer inclusief onderwijssysteem. Meer bepaald gaan we de invloed van deze twee drijfveren na op de bereidheid van leden van het schoolteam om leerlingen met SOB op te nemen in hun scholen, zoals gestimuleerd wordt met het M-decreet.

In de beide studies staat de bereidheid om leerlingen met SOB op te nemen in de school centraal. In overeenstemming met de theorie van 'gepland gedrag' (*Theory of Planned Behaviour*) van Ajzen (1991) beschouwen we bereidheid als de intentie om een bepaald gedrag uit te voeren. "Van intenties wordt aangenomen dat ze de motiverende factoren omvatten die gedrag beïnvloeden;

het zijn indicaties van hoe hard mensen bereid zijn het te proberen, van hoeveel moeite ze willen doen om het gedrag uit te voeren”(Ajzen, 1991, p.181). Hoe sterker de intentie, of in deze studies de bereidheid van leden van het schoolteam om leerlingen met SOB op te nemen, hoe groter de kans dat ze deze intentie in daden zullen omzetten (Ajzen, 1991), met name leerlingen met SOB effectief in hun school inschrijven en les laten volgen.



**Figuur 2: Implementatiefasen en -drijfveren (Gebaseerd op Fixsen et al., 2013)**

Om de relatie tussen leiderschap en professionalisering ten aanzien van de bereidheid van leden van het schoolteam om leerlingen met SOB op te nemen na te gaan, werd voor beide drijfveren een passend theoretisch kader gezocht. Voor leiderschap opteerden we voor het generieke raamwerk van Robinson en Timperley (2007) (zie Bijlage A) waarin vijf leiderschapsdimensies onderscheiden worden. Met betrekking tot professionalisering, kozen we voor het uitgebreide raamwerk van Merchie en haar collega's (2018), waarin onder meer vier inhoudelijke en vijf structurele kenmerken van professionaliseringsinitiatieven omschreven worden. In de volgende paragrafen gaan we dieper in op beide raamwerken.

## Leiderschapsdimensies

Robinson en Timperley (2007) onderscheiden vijf leiderschapsdimensies: 1) educatief richting geven, 2) strategische afstemming realiseren, 3) een professionele leergemeenschap creëren, 4) constructieve gesprekken voeren, en 5) *smart tools* selecteren en ontwikkelen. Deze vijf leiderschapsdimensies hebben Robinson en Timperley (2007) afgeleid uit een overzichtsstudie die inzichten uit 17 studies naar effectieve professionele ontwikkelingsinitiatieven bij elkaar brengt. In deze professionele ontwikkelingsinitiatieven bevorderden schoolleiders schoolvernieuwing door in te zetten op het leren van leraren, wat bijgevolg ook een positieve impact heeft op het leren van leerlingen. De vijf leiderschapsdimensies worden als cruciaal beschouwd wanneer een school wil inzetten op het optimaliseren van de leeromgeving van leerlingen. We kozen voor dit model

omdat we een overeenstemming zien met het doel van het implementeren van een meer inclusief onderwijssysteem, namelijk leerlingen met SOB in staat stellen tot leren te komen of zich ten volle te laten ontwikkelen in een gewone schoolomgeving.

Om meer inzicht te krijgen in het generieke model van Robinson en Timperley (2007), bespreken we elke leiderschapsdimensie apart en relateren we deze aan de evolutie naar een meer inclusief onderwijssysteem.

De eerste dimensie – **educatief richting geven** – vertrekt vanuit het gegeven dat het stellen van expliciete doelen, die duidelijk begrepen en als belangrijk beschouwd worden door alle actoren binnen de organisatie, cruciaal is bij het opnemen van leiderschap ten voordele van effectieve professionele ontwikkeling van leraren (Robinson & Timperley, 2007). Het is de verantwoordelijkheid van de schoolleider om de evolutie naar een meer inclusief onderwijssysteem te onderschrijven en ervoor te zorgen dat deze evolutie door alle leden van het schoolteam belangrijk geacht wordt. Bovendien moet de schoolleider doelen stellen gericht op de realisatie van (meer) inclusief onderwijs.

De tweede dimensie – **strategische afstemming realiseren** – verwijst naar het feit dat schoolleiders ervoor moeten zorgen dat leden van het schoolteam specifiek worden geselecteerd of verder geprofessionaliseerd met oog op de realisatie van de eerder vastgelegde doelen en gewenste klas- en schoolpraktijken. De implementatie van een meer inclusief onderwijssysteem vereist dat leden van het schoolteam hun klaspraktijken dagdagelijks aanpassen aan de noden van leerlingen met SOB. De schoolleider moet deze aanpassingen faciliteren en aanmoedigen. Daarvoor zijn vaak meer specifieke competenties vereist om de juiste aanpassingen te maken, wat bereikt kan worden door de leden van het schoolteam verder te professionaliseren of gericht aan te werven.

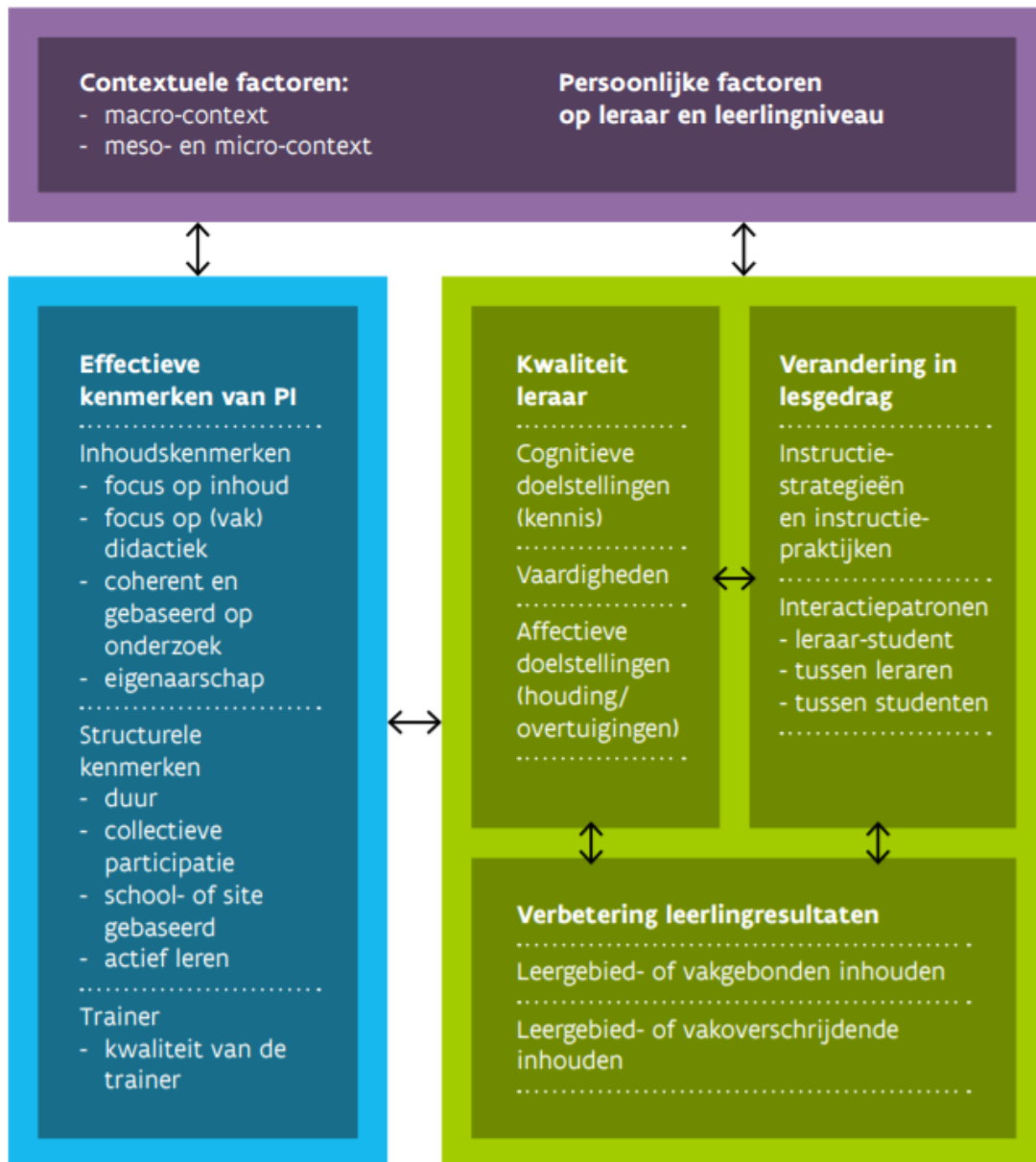
De derde dimensie – **een professionele leergemeenschap creëren** – verwijst naar de rol van schoolleiders om collectieve verantwoordelijkheid te creëren bij alle leden van het schoolteam om leerlingen academisch en sociaal maximaal te laten participeren aan het schoolgebeuren. Collectieve verantwoordelijkheid creëren bij alle leden van het schoolteam tegenover de inclusie van leerlingen met SOB is cruciaal voor een succesvolle realisatie van inclusief onderwijs. Daarom moeten er niet alleen samen gericht doelen worden opgesteld, die zowel sociale als academische participatie van leerlingen met SOB nastreven, maar moeten deze ook nauwlettend opgevolgd worden door alle betrokkenen.

De vierde dimensie – **constructieve gesprekken voeren** - richt zich op de capaciteiten van schoolleiders om leden van het schoolteam aan te moedigen problemen die zij ervaren op te lossen. Het is een hele uitdaging voor leden van het schoolteam om hun onderwijs aan te passen aan leerlingen met SOB (Ferguson, 2008). De voordurende aanmoediging van schoolleiders om oplossingen te blijven zoeken voor uitdagingen waarmee zij dagelijks in de klas geconfronteerd worden, blijkt een grote steun te zijn voor leraren.

De vijfde dimensie – **smart tools selecteren en ontwikkelen** – verwijst naar de rol van schoolleiders om via het ontwikkelen, selecteren en waarborgen van *smart tools* leden van het schoolteam te ondersteunen om de gestelde doelen te bereiken. Deze instrumenten verwijzen naar een heel palet aan mogelijkheden, zoals beleidsdocumenten, leerlingvolgsystemen, didactische methoden, hulpmiddelen voor leerlingen, aangepast klasmeubilair, enz., ontworpen in overeenstemming met de vooropgestelde doelen. De implementatie van een meer inclusief onderwijssysteem daagt ook op dit vlak het bestaande schoolbeleid uit. Het is de taak van de schoolleider om dit beleid aan te passen en *smart tools* te voorzien ten gunste van de realisatie van (meer) inclusief onderwijs.

## Kenmerken van professionaliseringsinitiatieven

Aan de hand van een systematische narratieve review waarin 54 studies naar PI's voor leraren geanalyseerd werden, ontwikkelden Merchie et al. (2016) een generiek raamwerk voor PI's bestaande uit verschillende componenten, waarvan de 'Effectieve kenmerken van PI' (zie Figuur 3) van fundamenteel belang zijn voor het ontwikkelen van een succesvol PI. Daarom wil dit onderzoek nagaan hoe deze negen belangrijke kenmerken van PI's verband houden met de bereidheid van schoolteamleden om leerlingen met SOB op te nemen.



**Figuur 3.** Verfijnd conceptueel raamwerk van Merchie en collega's (2016) voor het in kaart brengen van transfereffecten van PI's

De negen belangrijkste kenmerken van PI's volgens Merchie et al. (2016) zijn onderverdeeld in vier inhoudelijke kenmerken (verwijzend naar de inhoud) en vijf structurele kenmerken (verwijzend naar het ontwerp). De vier inhoudelijke kenmerken zijn: (1) focus op inhoud, (2) focus op (vak)didactiek, (3) coherent en gebaseerd op onderzoek, en (4) eigenaarschap. De vijf structurele kenmerken zijn: (1) duur, (2) collectieve participatie, (3) school of locatie gerelateerd, (4) actief

leren en (5) kwaliteit van de trainer<sup>4</sup>. Deze kenmerken zijn afgeleid van een systematisch literatuuronderzoek dat gericht was op het identificeren van kenmerken waarvan *"herhaaldelijk bewezen is dat deze effectief zijn en consequent worden opgemerkt in onderzoek"* (p. 148).

Om meer inzicht te verkrijgen in deze negen kenmerken van succesvolle PI's volgens Merchie et al. (2016), overlopen we alle inhoudelijke en structurele kenmerken en linken we deze aan de realisatie van een meer inclusief onderwijssysteem.

## Inhoudelijke kenmerken

Het eerste inhoudelijke kenmerk, **'focus op inhoud'**, concentreert zich op de vraag of het PI zich richt op het leren en onderwijzen van leerlingen. Het doel van een meer inclusief onderwijssysteem is immers om leerlingen met SOB te onderwijzen in reguliere scholen (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Voortbouwend op het eerste inhoudelijke kenmerk, betekent dit dat het PI zich best richt op het leren van één of meerdere leerlingen met SOB. Het tweede inhoudelijke kenmerk, **'focus op (vak)didactiek'**, verwijst naar de didactische kennis en vaardigheden van leraren om de geleerde inhoud te transfereren naar de dagdagelijkse praktijk. Door de didactische kennis van leraren te vergroten ten aanzien van leerlingen met SOB, beogen PI's belemmeringen voor deze leerlingen om te leren en te participeren aan het schoolse leven weg te nemen (Booth & Ainscow, 2002). Het derde inhoudelijke kenmerk, **'coherent en gebaseerd op onderzoek'**, bepleit dat (de inhoud van) het PI in lijn ligt met de door het schoolteam vooropgestelde doelen en normen en hieraan bijdraagt, en dat de aanpak in het algemeen evidence-based is. Met de invoering van het M-decreet beoogt men dat meer leerlingen met SOB worden ingeschreven in reguliere scholen. Naargelang de onderwijsbehoeften van de leerlingen met SOB die zich aanmelden, of al zijn ingeschreven, en de bestaande procedures op school, zullen leden van het schoolteam verschillende noden ervaren. Bijgevolg dient het schoolteam op basis van deze ervaren noden zelf prioriteiten te bepalen in functie van de evolutie naar een meer inclusieve school (Booth & Ainscow, 2002) en zal het PI op een flexibele manier ontworpen moeten worden om aan deze behoeften van het schoolteam te voldoen. Het vierde inhoudelijke kenmerk, **'eigenaarschap'**, verwijst naar het feit dat leden van het schoolteam eigenaar dienen te zijn (en blijven) van de inhoud en het proces van het PI. Om ze in stand te houden, dienen personeel, bestuurders, ouders/verzorgers en leerlingen eigenaar te zijn van schoolverbeteringen (Booth & Ainscow, 2002, p. 13). Eigenaarschap over de inhoud en het proces van het PI kan alleen verkregen worden als het PI flexibel is ontworpen en voldoet aan de noden van individuele leden van het schoolteam.

## Structurele kenmerken

Het eerste structurele kenmerk is de **'duur'** van het PI. Een uitgebreid en intensief programma vormt volgens Merchie en collega's (2018) de basis voor een succesvol PI. Meer specifiek adviseert onderzoek van Desimone (2009) om PI's te organiseren met minstens 200 contacttijd en te spreiden over een semester. Om gepast te kunnen antwoorden op een ervaren nood van een schoolteam, gerelateerd aan het lesgeven aan leerlingen met SOB, wordt aanbevolen de nodige tijd te nemen om deze nood te onderzoeken om er vervolgens gericht op te kunnen

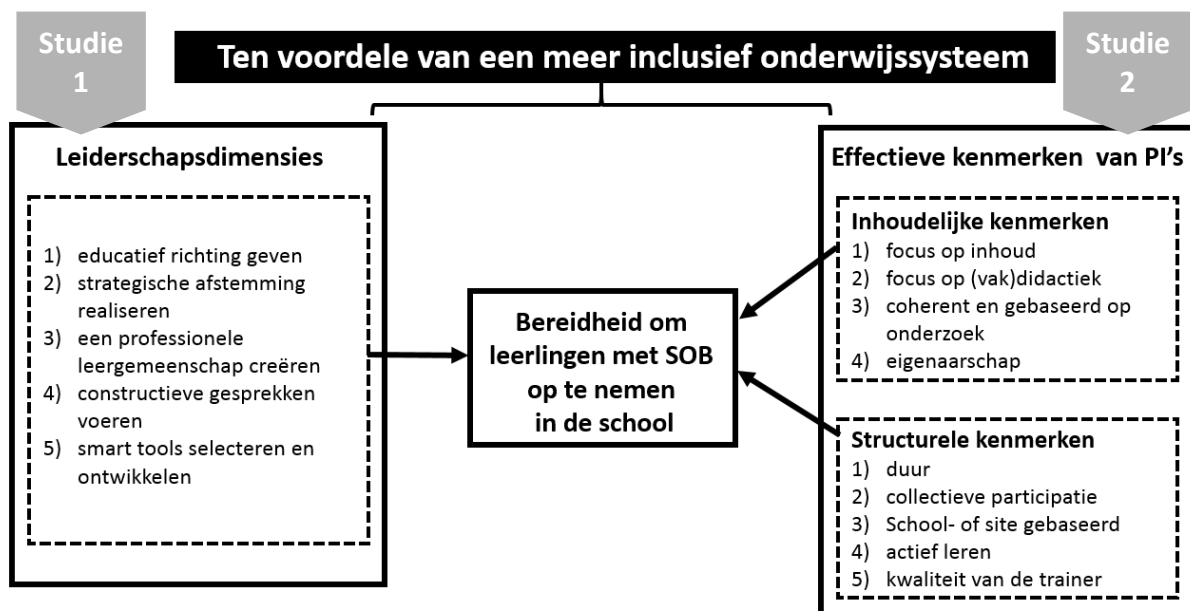
---

<sup>4</sup> De kwaliteit van de trainer plaatsen we onder de structurele kenmerken zoals beschreven in het artikel van Merchie et al. (2018).

inspelen. Het tweede structurele kenmerk, **'collectieve participatie'**, bepleit dat het PI gebaseerd moet zijn op samenwerking met interne en externe collega's. Bij het lesgeven aan leerlingen met SOB kan het inspirerend zijn om de verstreker van het PI de praktijken te laten observeren en hierover nadien in gesprek te gaan, of tezamen les te geven aan deze leerlingen. Het derde structurele kenmerk, **'school of locatie gerelateerd'**, verwijst naar het feit dat het PI ingebed is in de dagelijkse klas- of schoolpraktijk van de leden van het schoolteam. Om de noden van leden van het schoolteam met betrekking tot het lesgeven aan leerlingen met SOB te begrijpen en hierop vervolgens gepast in te gaan, moet het PI betrekking hebben op hun dagelijkse klas- en/of schoolpraktijk. Daarnaast blijken PI's gericht op de noden van individuele leraren, vertrekkend vanuit hun concrete schoolcontext, de meest nuttige en effectieve manier om verandering in de dagelijkse praktijk van leraren te bewerkstelligen (Kurniawati, de Boer, Minnaert, & Mangunson, 2014). Het vierde structurele kenmerk, **'actief leren'**, vereist dat leden van het schoolteam *co-creators* zijn, in plaats van kennisconsumenten. Dit betekent dat leden van het schoolteam actief betrokken zijn bij het vinden van oplossingen voor barrières die zich voordoen in hun dagelijkse klaspraktijk of de bredere schoolomgeving. **'Kwaliteit van de trainer'**, het vijfde structurele kenmerk, benadrukt het belang van de afstemming van kennis en vaardigheden van de verstreker op de behoeften en eisen van de leden van het schoolteam. Een opleider of verstreker van een PI met een didactische achtergrond geniet bijvoorbeeld de voorkeur wanneer een leraar zijn lesaanpak wil aanpassen aan de onderwijsnoden van leerlingen met een autismespectrumstoornis.

## Dit onderzoek

In dit onderzoek zijn we geïnteresseerd in hoe zowel de vijf leiderschapsdimensies van Robinson en Timperley (2007), als de vier inhoudelijke kenmerken en vijf structurele kenmerken van PI's geassocieerd kunnen worden met de bereidheid van leden van het schoolteam om leerlingen met SOB op te nemen in hun school (zie Figuur 4).



Figuur 4. Foci van de twee studies opgenomen in dit rapport

Dit vertaalt zich specifiek in drie onderzoeksvragen die we hieronder presenteren.

### *Studie 1: Leiderschapsdimensies*

Hoewel de **leiderschapsdimensies** van Robinson en Timperley (2007) reeds in meerdere studies werden gehanteerd, werden ze nog niet eerder toegepast op de realisatie van een meer inclusief onderwijssysteem, waarop deze studie zich richt. Ainscow en Sandill (2010) geven aan dat leiderschap een cruciaal element is bij het succesvol implementeren van inclusief onderwijs, maar wijzen er tegelijk op dat dit begrip vaak vaag omschreven blijft. Met de leiderschapsdimensies van Robinson en Timperley (2007) geven we leiderschap een concrete invulling. Aan de hand van data verzameld via een uitgebreid casestudieonderzoek, waarop we de geavanceerde methode van kwalitatieve vergelijkende analyse (*Qualitative comparative analysis, QCA*) toepassen, gaan we in studie 1 na hoe deze leiderschapsdimensies gezamenlijk bijdragen aan de bereidheid van schoolactoren om leerlingen met SOB op te nemen in hun school. Dit leidde tot volgende onderzoeksvraag:

- OV1. Welke dimensies van leiderschap, of combinaties van deze dimensies, worden geassocieerd met de bereidheid van leden van het schoolteam om leerlingen met SOB in hun school op te nemen?

### *Studie 2: Kenmerken van professionaliseringsinitiatieven*

Hoewel de belangrijkste **kenmerken van PI's**, zoals weergegeven in het model van Merchie et al. (2016), reeds elk afzonderlijk onderzocht werden, werden hun gezamenlijke effecten nog niet eerder bestudeerd. Bovendien werden ze nog nooit toegepast op PI's met betrekking tot de realisatie van een meer inclusief onderwijssysteem, waarop dit onderzoek zich richt. Van Mieghem et al. (2018) concludeerde dat professionalisering van leraren ten voordele van inclusief onderwijs van belang is voor de realisatie van een meer inclusief onderwijssysteem. Leraren spelen immers een cruciale rol bij het succesvol implementeren van inclusief onderwijs en professionele ontwikkeling van leraren wordt hierbij gezien als een hefboom om leraren vertrouwen te geven om les te geven aan leerlingen met SOB (Pijl, 2010; Subban & Sharma, 2005). Er is echter weinig bekend over hoe deze PI's de bereidheid van leden van het schoolteam beïnvloeden om leerlingen met SOB op te nemen. Net zoals in studie 1, passen we de geavanceerde methode van kwalitatieve vergelijkende analyse toe op data verzameld in een uitgebreid casestudieonderzoek om na te gaan of hoe deze kenmerken van PI's gezamenlijk bijdragen aan de bereidheid van leden van het schoolteam om leerlingen met SOB op te nemen in hun school. De PI's die in het casestudieonderzoek werden bevraagd, werden autonoom ontworpen door verschillende onderwijsactoren en gesubsidieerd door het Vlaams Departement van Onderwijs<sup>5</sup>, en zijn gericht op het verbeteren van de competenties van leraren om les te geven aan leerlingen met SOB. Als gevolg hiervan verschillen de bestudeerde PI's van elkaar wat betreft de kenmerken van Merchie et al. (2016).

Dit leidde tot volgende onderzoeksvragen:

---

<sup>5</sup> Voor meer informatie zie: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nascholing-op-initiatief-van-de-vlaamse-regering-2017-2018-m-decreet>

- OV2. Welke inhoudelijke kenmerken van PI's, of combinaties ervan, worden geassocieerd met de bereidheid van leden van het schoolteam om leerlingen met SEN op te nemen in hun school?
- OV3. Welke structurele kenmerken van PI's, of combinaties ervan, worden geassocieerd met de bereidheid van leden van het schoolteam om leerlingen met SEN op te nemen in hun school?



# Methodologie

Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden werden kwalitatieve comparatieve analyses (Qualitative Comparative Analysis, QCA) uitgevoerd op eerder verzamelde data uit een diepgaand casestudieonderzoek, uitgevoerd in 20 scholen (SONO/2018.OL1./4/1). In wat volgt beschrijven we de beschikbare data uit het casestudieonderzoek en gaan we in op de techniek van kwalitatieve comparatieve analyse.

## Casestudieonderzoek

Via het casestudieonderzoek beoogden we diepgaand inzicht te verkrijgen in de manier waarop de implementatie van het M-decreet binnen scholen werd ontvangen en geïmplementeerd. Casestudieonderzoek maakt het immers mogelijk om complexe fenomenen vast te leggen (Yin, 2014). Hiervoor werden 20 scholen doelgericht geselecteerd (10 lagere, 10 secundaire), op basis van een eerdere deelname aan een PI gesubsidieerd door de Vlaamse overheid en het feedbackrapport van de laatste onderwijsinspectie. Via deze doelgerichte selectie beogen we variatie tussen de schoolcases wat betreft de fase van implementatie van het M-decreet onderwijs.

In elke school werden semi-gestructureerde interviews afgenomen bij schoolleiders en twee focusgroepsgesprekken georganiseerd: één met leraren en één met interne en externe ondersteuners. Deze gesprekken vonden plaats in de periode van september tot en met december 2017, twee jaar na de invoering van het M-decreet. In totaal namen 26 schoolleiders, 78 leraren en 71 ondersteuners deel aan het onderzoek. Tijdens de interviews en focusgroepen werden de perspectieven van de respondenten op hun rol, percepties, ervaren moeilijkheden, professionalisering en ondersteuning besproken. Alle gegevens verzameld in de 20 scholen werden systematisch getranscribeerd en vervolgens geanalyseerd in twee stappen (Braun & Clarke, 2006). Eerst werd een *within-case* analyse van elke school gemaakt, waarin onder meer de condities en uitkomstvariabele per school werden beschreven. Dit werd teruggestuurd naar de contactpersoon in de school als *member-check*. Vervolgens werd een *cross-case* analyse uitgevoerd met behulp van NVivo om de leiderschapsdimensies en belangrijkste kenmerken van PI's te scoren. Tijdens het schoolbezoek en de gesprekken bleek dat de teamleden uit een basisschool niet eerder hadden deelgenomen aan een door de overheid gesubsidieerd PI, noch aan een andere PI ten voordele van de realisatie van een meer inclusief onderwijssysteem. Bijgevolg werd deze casus niet opgenomen in Studie 2 naar professionalisering.

Tabel 1 geeft een overzicht van de casusscholen met achtergrondinformatie zoals onderwijsnet, ligging van de school, schoolgrootte, leerlingenpopulatie en mate van geïntegreerd zorgbeleid van de school. Aan elke deelnemende basisschool werd een letter toegewezen en aan de secundaire scholen een cijfer.

**Tabel 1. Aanvullende achtergrondinformatie casusscholen**

School	Onderwijsnet	Platteland of stad	School-grootte	Leerlingen met SEN**	Geïntegreerd zorgbeleid***
A	Gesubsidieerd vrij onderwijs	Platteland	Klein	Eerder laag	Minder sterk
B	Gesubsidieerd vrij onderwijs	Platteland	Klein	Eerder laag	Gemiddeld
C	Gemeenschapsonderwijs	Stad	Gemiddeld	Eerder hoog	Sterk
D	Gesubsidieerd vrij onderwijs	Stad	Groot	Eerder hoog	Minder sterk
E	Gemeenschapsonderwijs	Platteland	Gemiddeld	Eerder laag	Minder sterk
F	Gesubsidieerd officieel onderwijs	Platteland	Klein	Eerder laag	Gemiddeld
G	Gesubsidieerd vrij onderwijs	Platteland	Groot	Eerder laag	Sterk
H	Gesubsidieerd vrij onderwijs	Stad	Gemiddeld	Eerder hoog	Minder sterk
I	Gesubsidieerd vrij onderwijs	Platteland	Klein	Eerder laag	Gemiddeld
J	Gesubsidieerd vrij onderwijs	Platteland	Groot	Eerder laag	Sterk
1	Gesubsidieerd officieel onderwijs	Stad	Klein	Eerder hoog	Minder sterk
2	Gemeenschapsonderwijs	Platteland	Klein	Eerder hoog	Gemiddeld
3	Gesubsidieerd vrij onderwijs	Stad	Gemiddeld	Eerder laag	Sterk
4	Gesubsidieerd officieel onderwijs	Stad	Groot	Eerder hoog	Gemiddeld
5	Gesubsidieerd officieel onderwijs	Stad	Gemiddeld	Eerder hoog	Minder sterk
6	Gemeenschapsonderwijs	Stad	Gemiddeld	Eerder hoog	Gemiddeld
7	Gesubsidieerd officieel onderwijs	Platteland	Klein	Eerder hoog	Sterk
8	Gesubsidieerd vrij onderwijs	Platteland	Gemiddeld	Eerder laag	Minder sterk
9	Gesubsidieerd vrij onderwijs	Stad	Groot	Eerder hoog	Gemiddeld
10	Gesubsidieerd vrij onderwijs	Platteland	Groot	Eerder laag	Sterk

\*basisonderwijs: kleine school  $\leq 200$  leerlingen, gemiddelde school  $200 > \text{leerlingen} < 500$ , grote school  $\geq 500$  leerlingen; secundair onderwijs: kleine school  $\leq 500$  leerlingen, gemiddelde school  $500 > \text{leerlingen} < 800$ , grote school  $\geq 800$  leerlingen

\*\*gebaseerd op observaties gemaakt door de onderzoekers op de school en voorbeelden gegeven door leraren en ondersteuners van leerlingen met sen tijdens de focusgroeps gesprekken, en cijfers verkregen van de schoolleider;

\*\*\*gebaseerd op het meest recente schoolfeedback rapport van de onderwijsinspectie

## Kwalitatieve comparatieve analyse

We hebben gekozen voor *Qualitative Comparative Analysis* (QCA) als analysemethode om de leiderschapsdimensies en belangrijke kenmerken van PI's in verband te brengen met de bereidheid van leden van het schoolteam om leerlingen met SOB op te nemen. Tot op heden wordt QCA vooral toegepast in casestudieonderzoek in de politieke wetenschappen en is het gebruik ervan in educatief onderzoek eerder schaars.

QCA is een casus-gebaseerde, kwalitatieve, vergelijkende analysemethode die het diepgaand inzicht van casustudies combineert met de inferentiële kracht van studies met veel respondenten. Hierdoor maakt QCA het mogelijk om bevindingen uit een relatief klein aantal casussen bescheiden te generaliseren en biedt het de mogelijkheid om condities, of combinaties van condities, te identificeren die geassocieerd zijn met een vergelijkbare uitkomst (Ragin, 1987). QCA kan op meerdere manieren gebruikt worden, van het 'samenvatten van gegevens' tot het toetsen van 'hypothesen of bestaande theorieën' (Rihoux & Ragin, 2009). Met betrekking tot dit laatste, beschouwen Rihoux en Ragin (2009) QCA als een "krachtig hulpmiddel (...) omdat het het testen van hypothesen mogelijk maakt die zowel systematisch als empirisch zijn." (p. 16). Om dit te doen,

moet een hypothese worden geoperationaliseerd door een reeks condities en een uitkomstvariabele te bepalen.

Het aantal condities dat kan worden opgenomen in een QCA is afhankelijk van het aantal casussen dat wordt onderzocht (Marx, Cambré, & Rihoux, 2013). Bovendien moet ook een duidelijke uitkomstvariabele worden gedefinieerd. Het definiëren van de condities en de uitkomstvariabele is een iteratief proces dat wordt bepaald door literatuur en de casussen die deel uitmaken van het onderzoek (Thomann & Maggetti, 2017).

Verder beoogt QCA de 'noodzakelijke' condities (*necessary*, moet aanwezig opdat de uitkomstvariabele zich voordoet) en 'voldoende' geachte condities (*sufficient*, kan de uitkomstvariabele zelf produceren), of combinaties daarvan, die verband houden met de uitkomst van interesse te ontleden. Bovendien neemt QCA alle mogelijke theoretisch combinaties van condities, 'logische restanten' (*logical remainders*) genaamd, mee in de analyse om de meest minimale formule te verkrijgen die geassocieerd wordt met de uitkomstvariabele (Rihoux & Ragin, 2009). Een minimale formule kan echter alleen verkregen worden als er geen 'contradictorische configuraties' (*contradictory configurations*) optreden. In een contradictorische configuratie worden casussen met eenzelfde configuratie maar met een verschillende uitkomstvariabele waargenomen. Om deze contradictorische configuraties 'op te lossen' zijn er meerdere werkwijzen mogelijk, zoals het opnieuw analyseren van de condities en/of uitkomstvariabele, of het opnieuw analyseren van de casussen die betrokken zijn bij de contradictorische configuraties. Als geen van deze strategieën de contradictorische configuraties kan oplossen, en het doel van QCA is om een hypothese te testen, dan geven Ragin en Rihoux (2009) aan dat deze hypothese weerlegd werd (Ragin & Rihoux, 2009).

Samengevat vraagt QCA dat de onderzoeker in elke casus condities identificeert (stap 1) die geassocieerd kunnen worden met een bepaalde uitkomst van interesse of uitkomstvariabele (stap 2) (Rihoux & Ragin, 2009). Een crisp-set QCA (csQCA) heeft de voorkeur bij het onderzoeken van 19 of 20 casussen (Rihoux en Ragin, 2009), wat inhoudt dat elke conditie en de uitkomstvariabele een score krijgt toegewezen van 0 (volledig afwezig) of 1 (volledig aanwezig) en dit voor elke casusschool. In wat volgt lichten we deze werkwijze wat meer toe.

## Stap 1: Definiëren en kalibreren van condities

De vijf leiderschapsdimensies van Robinson en Timperley (2007), en ook de vier inhoudelijke en de vijf structurele kenmerken van PI's van Merchie et al. (2018) worden behandeld als afzonderlijke sets van condities in drie QCA's. Bij het analyseren van (combinaties van) vier of vijf condities moeten respectievelijk ten minste 12 of 17 casussen in het onderzoek worden opgenomen (Marx, Cambré en Rihoux, 2013). In overeenstemming met de QCA-methodiek werd op basis van literatuur en de betrokken casussen een rubriek ontwikkeld (zie Tabel 2 en 3) om scores (0 of 1) toe te kennen aan de condities voor elke casusschool (Rihoux & Ragin, 2009; Thomann & Maggetti, 2017). Afhankelijk van de condities die gescoord dienden te worden, werden de antwoorden van schoolleiders, ondersteuners en/of leraren meegenomen. Meer details en voorbeelden van de toegekende scores aan de casusscholen, in overeenstemming met Tabel 2 en 3, worden in het resultaatengedeelte vermeld.

**Tabel 2. Codeerrubriek ontwikkeld om leiderschapsdimensies te scoren als condities in elke casusschool**

<b>Conditie</b>	<b>Een 1 score werd gegeven wanneer:</b>	<b>Bron</b>
Educatief richting geven	Schoolleiders, leraren en ondersteuners gaven aan voorstanders te zijn van de evolutie naar een meer inclusief onderwijssysteem of geen enkele van deze respondenten gaf aan een sterke tegenstander te zijn en zij identificeerden dezelfde doelgroep (alle leerlingen, leerlingen met SOB, of leerlingen met een profiel buitengewoon onderwijs) van leerlingen waarop de realisatie van een meer inclusief onderwijssysteem betrekking heeft.	Schoolleiders, leraren, ondersteuners
Strategische afstemming realiseren	De schoolleider geeft aan dat praktijken werden uitgewerkt met als doel meer tegemoet te komen aan de noden van leerlingen met SOB of dat leden van het schoolteam in functie hiervan gericht werden geprofessionaliseerd of tewerkgesteld.	Schoolleiders
Een professionele leergemeenschap creëren	Zowel leraren als ondersteuners zijn betrokken bij het uitwerken van gepaste maatregelen voor leerlingen met SOB volgens de schoolleider, en leraren en ondersteuners kunnen voorbeelden geven van concrete doelen gesteld voor leerlingen met SOB in hun school.	Schoolleiders, leraren, ondersteuners
Constructieve gesprekken voeren	Schoolleiders geven aan dat zij in dialoog gaan met leden van het schoolteam wanneer ze weerstand ervaren rond aspecten die gerelateerd zijn aan de implementatie van een meer inclusief onderwijssysteem.	Schoolleiders
<i>Smart tools</i> selecteren en ontwikkelen	Schoolleiders geven aan dat structurele <i>smart tools</i> ontwikkeld en in gebruik genomen werden in de school met oog op het creëren van meer inclusief onderwijs.	Schoolleiders

**Tabel 3: Codeerrubriek ontwikkeld om kenmerken van PI's te scoren als condities in elke casusschool**

<b>Conditie</b>	<b>Een 1 score werd gegeven wanneer:</b>	<b>Source</b>
<b>Inhoudelijke kenmerken</b>		
(1) Focus op inhoud	De focus van het PI lag op het leren of lesgeven aan (een) leerling(en) met SOB.	Schoolleiders
(2) Focus op (vak)didactiek	Het doel van het PI was om gericht kennis en vaardigheden van leraren te ontwikkelen om les te geven aan leerlingen met SOB en hen maximaal te ontwikkelen.	Schoolleiders
(3) Coherent en gebaseerd op onderzoek	De inhoudelijke focus van het PI in lijn was met de leerdoelen van het schoolteam.	Schoolleiders
(4) Eigenaarschap	Het schoolteam eigenaarschap ervaart ten aanzien van het PI.	Schoolleiders
<b>Structurele kenmerken</b>		
(1) Duur	Het PI bestond uit minstens 20u contacttijd.	Schoolleiders
(2) Collectieve participatie	Het PI hoofdzakelijk bestond uit een samenwerking tussen het schoolteam en de verstrekkers van het PI.	Schoolleiders
(3) School- of site gebaseerd	Het PI voornamelijk vertrok vanuit de dagelijkse klas- of schoolpraktijk van de leden van het schoolteam.	Schoolleiders
(4) Actief leren	Leden van het schoolteam doorgaans actief werden betrokken tijdens het PI.	Schoolleiders
(5) Kwaliteit van de trainer	De kennis en vaardigheden van de vertrekker(s) van het PI als voldoende werden aanzien.	Schoolleiders

## Step 2: Definiëren en kalibreren van de uitkomst van interesse

De uitkomstvariabele waarin we geïnteresseerd zijn in deze studies is of leden van het schoolteam bereid zijn om leerlingen met SOB op te nemen in hun school. Om dit te onderzoeken werd gebruik gemaakt van een vignettenmethode in alle focusgroeps gesprekken (leraren en ondersteuners). Elke respondent van elke focusgroep kreeg drie hypothetische, maar realistische, vignetten van leerlingen met verschillende SOB (een leerstoornis, gedragsproblemen, en een intellectuele beperking, zie tabel 4) voorgelegd, en werd gevraagd aan te geven of deze leerling ingeschreven zou worden in de school en hoe zij denken over die beslissing. De keuze voor deze vignetten is gebaseerd op eerder onderzoek waaruit bleek dat leraren, ouders en leerlingen zonder SOB minder positief staan tegenover leerlingen met een leerstoornis, gedragsprobleem, of een ernstige cognitieve beperking in vergelijking met leerlingen met een lichamelijke of zintuiglijke beperking (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2010, 2011, 2012; Qi & Ha, 2012).

**Tabel 4: Vignetten van leerlingen met SOB voor leraren en ondersteuners**

Vignet 1	Emre kan zijn gevoelens moeilijk onder controle houden en heeft last van woede aanvallen. Hij kan dan voor een futiliteit heel boos worden. Tijdens zo'n woedeaanval heeft hij al eens een ander kind een blauw oog geslagen. Hij volgt ondertussen, op aanraden van zijn vorige school, therapie voor leerlingen die hun gedrag moeilijk onder controle kunnen houden. Dankzij de therapie gaat het nu beter met hem. Vorig schooljaar is zijn gezin verhuisd naar de buurt waar jullie school gelegen is. Hij zou graag les volgen bij jullie op school.
Vignet 2	Reeds als kleuter viel op dat Sarah een vertraagde denkontwikkeling vertoont. Het duurde lang eer zij kon lopen en praten. Eerder vroeg het zorgteam op school zich af of Sarah naar het type basisaanbod van het buitengewoon onderwijs kan gaan, omwille van haar leerachterstand. Sarah heeft ondertussen één jaar vertraging opgelopen. Ze vertoont heel weinig schoolse vorderingen, evenals symptomen van een zwakke begaafdheid, maar dit werd nooit getest. De broer en zus van Sarah zitten bij jullie op school. De ouders van Sarah zouden liever hebben dat Sarah bij haar broer en zus blijft zitten. Ze willen haar dan ook in deze school houden.
Vignet 3	Uit onderzoek blijkt dat Max een verstandelijke beperking heeft. Hij ging wel naar de gewone kleuterschool, maar vanaf het eerste leerjaar ging hij naar een school voor buitengewoon onderwijs. Hier kreeg hij sterke inhoudelijke begeleiding, zodat hij de leerstof voldoende onder de knie kon krijgen. Hij kreeg les in Stade klasgroepen. Max was hiervoor wel twee uur met de schoolbus onderweg. Dit wil zeggen elke dag om kwart voor zes opstaan, want de schoolbus pikte hem om kwart na zes op. Dankzij de intensieve begeleiding is Max sterk geëvolueerd. Hij heeft één jaar schoolse vertraging. Voor Nederlands en wiskunde staat hij twee jaar achter en Frans heeft hij nog nooit gekregen. Dit jaar wil hij liever les volgen in jullie school, die om de hoek van zijn huis gelegen is. Na de schooluren zal hij nog opgevolgd worden door specialisten die de leerstof samen met hem bekijken.

De antwoorden van de verschillende deelnemers per focusgroep werden bij elkaar gevoegd en dit per vignet. Dit wil zeggen dat we voor elke casusschool beschikken over 2 oordelen per leerlingencase (een van de groep leraren en een van de groep ondersteuners) of 6 oordelen in totaal. Een casusschool kreeg een score 1 toegekend wanneer vijf of meer oordelen erop wezen dat de leerlingen zouden worden ingeschreven op school, of wanneer vier leerlingen zouden worden ingeschreven en er twijfel bestaat over twee leerlingen. Een casusschool kreeg een score 0 als ten minste twee oordelen negatief waren, wat betekent dat de leerlingen niet zouden worden ingeschreven in de school, of als één leerling niet zou worden ingeschreven en er twijfel is

over een andere leerling, of als er twijfel is over drie leerlingen<sup>6</sup>. In het resultatengedeelte worden meer details en voorbeelden gegeven van de toegewezen uitkomstcores aan de casusscholen (zie Stap 2: Casusschoolscores op de uitkomstvariabele).

Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te berekenen, werd de uitkomstvariabele van elke casusschool ook gecodeerd door een tweede beoordelaar. Er werd een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van 80% gevonden, wat overeen komt met een kappa-coëfficiënt van .61, wat wijst op een aanzienlijke (*substantial*) sterkte van overeenkomst (Landis & Koch, 1977).

## Resultaten

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, werden achtereenvolgens drie stappen gezet. Eerst hebben we onderzocht hoe casusscholen scoren op de condities, namelijk de leiderschapsdimensies enerzijds en hoe ze kenmerken van de professionaliseringsinitiatieven waaraan ze hebben geparticipeerd inschatten anderzijds. We illustreren het al dan niet aanwezig zijn van elke conditie met een citaat. Ten tweede hebben we onderzocht hoe de casusscholen scoorden op de uitkomstvariabele. Ten derde hebben we onderzocht hoe de leiderschapsdimensies enerzijds en de inhoudelijke respectievelijk de structurele kenmerken anderzijds gerelateerd zijn aan de bereidheid van leraren om leerlingen met SOB op te nemen in hun school.

## Scores van casusscholen op de leiderschapsdimensies en kenmerken van professionaliseringsinitiatieven

### Leiderschapsdimensies

#### **Educatief richting geven aan een meer inclusieve school**

Educatief richting geven aan een meer inclusieve school vonden we terug in 10 casusscholen (vier basisscholen, zes secundaire scholen). Binnen deze scholen waren alle schoolleiders en respondentengroepen van leraren of ondersteuners ofwel voorstander van de evolutie naar een meer inclusief onderwijssysteem ofwel geen radicale tegenstander, en identificeerden zij binnen de school eenzelfde groep leerlingen als doelgroep van het M-decreet. Beide aspecten beschouwen we als tekenen van richting geven aan een meer inclusieve school omdat voorstander zijn en/of het identificeren van dezelfde doelgroep van leerlingen als doelgroep verwijst naar het hebben van een gedeelde visie op de evolutie naar een meer inclusieve school. Binnen de andere 10 scholen (zes basisscholen, vier secundaire scholen) werd geen overeenstemming bereikt onder de respondentengroepen over de doelgroep van leerlingen waarop inclusief onderwijs zich richt, of toonden respondenten zich eerder als tegenstanders van de evolutie naar een meer inclusief onderwijssysteem. De belangrijkste reden voor hun negatieve ingesteldheid ten aanzien van inclusief onderwijs was dat ze ervan overtuigd waren dat leerlingen met SOB meer adequate ondersteuning krijgen in het buitengewoon onderwijs.

---

<sup>6</sup> We merken op dat sinds de invoering van het M-decreet in principe leerlingen met SOB het recht hebben om zich in te schrijven in een reguliere school.

*Ik denk dat in het buitengewoon onderwijs, dat ze daar in die scholen ook kwaliteitsvol genoeg zijn om daar ook heel wat aan te bieden aan die leerlingen. Dus waarom moet je ze daar wegtrekken om naar hier te brengen? Want ik denk dat ze daar veel beter zitten. Dat de kwaliteit daar, met alle begeleiders die ze daar hebben, dat die mensen professioneler zijn dan wij. (Ondersteuners, 1)*

Daarnaast wezen zowel tegenstanders als sommige voorstanders op verschillende praktische barrières. Ten eerste verklaarden ze dat meer ondersteuning voor leraren nodig is om deze educatieve filosofie te verwezenlijken. Het doel van deze ondersteuning moet zijn om leraren verder te professionaliseren met betrekking tot het omgaan met leerlingen met SOB in en buiten de klas. Ten tweede gaven ze aan meer middelen nodig te hebben om leermiddelen en klaslokalen aan te passen aan leerlingen met SOB. We stelden vast dat schoolleiders in het algemeen een positievere houding hadden dan hun leraren en ondersteuners; zij gaven allemaal aan een meer inclusief onderwijssysteem te willen implementeren.

### **Strategische afstemming realiseren ten gunste van de ontwikkeling naar een meer inclusieve school**

Strategische afstemming realiseren ten gunste van de ontwikkeling naar een meer inclusief onderwijssysteem werd waargenomen in 12 schoolcasussen (vijf basisscholen en zeven secundaire scholen); binnen deze scholen zorgden schoolleiders ervoor dat nieuwe praktijken uitgewerkt werden (bv. co-teaching, meer doorgedreven binnenklasdifferentiatie) of dat leden van het schoolteam specifiek werden getraind of ingezet opdat meer werd tegemoet gekomen aan de behoeften van leerlingen met SOB. Beide aspecten weerspiegelen structurele veranderingen binnen de school ten gunste van de realisatie van (meer) inclusief onderwijs. Opvallend is daarbij dat schoolleiders in basisscholen meer praktijken lijken te installeren in lijn met de evolutie naar een meer inclusief onderwijssysteem dan schoolleiders van secundaire scholen (vijf lager, drie secundair), terwijl schoolleiders uit secundaire scholen meer gebruik van gerichte professionalisering en tewerkstelling van leden van hun schoolteam voor de realisatie van een meer inclusief onderwijssysteem.

*Ik heb ervoor gezorgd dat de leerlingenbegeleiders een specialiteit hebben gekozen. Aan één van hen heb ik gevraagd: ‘Wil jij het M-decreet mee vorm geven?’ Die is dan naar een navorming geweest [...] en heeft flowcharts gecreëerd: ‘Welke stappen moeten we hier nu zetten?’ [...] Hij is daarnaast ook mee betrokken bij de inschrijving van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. (Schoolleider, 6)*

### **Een leergemeenschap creëren die streeft naar het verbeteren van succesvolle uitkomsten van leerlingen met SOB**

In negen casusscholen (vier basisscholen, vijf secundaire scholen) werden leergemeenschappen waargenomen die streven naar het verbeteren van succesvolle uitkomsten van leerlingen met SOB. Binnen deze casusscholen werden samenwerkingsstructuren opgezet door schoolleiders waarin zowel leraren als ondersteuners betrokken zijn die samen uitzoeken welke gepaste maatregelen ze kunnen nemen voor leerlingen met SOB. Zowel de leraren als ondersteuners uit deze scholen konden bovendien concrete voorbeelden geven van korte of lange termijn doelen die ze samen hadden opgesteld voor leerlingen met SOB binnen hun school. Het is opvallend dat in de meeste casusscholen uit onze steekproef, sterk werd in gezet op een samenwerkingscultuur. In maar liefst 75% van de casusscholen (zeven basisscholen, acht secundaire scholen) kwamen leraren en ondersteuners regelmatig bijeen om noodzakelijke

maatregelen af te spreken of te evalueren die werden toegepast in de dagelijkse klaspraktijk om aan de noden van leerlingen met SOB tegemoet te komen. Desalniettemin konden ondersteuners en leraren in slechts de helft van de bevroegde scholen (n = 9) voorbeelden van concrete doelen vermelden die voor deze leerlingen waren gesteld. We besluiten hieruit dat er binnen de bestudeerde casusscholen sprake is van veel samenwerking omtrent leerlingen met SOB, maar dat deze samenwerking niet steeds doelgericht is.

*Er is inderdaad al veel over [doelen] gebabbeld en we overleggen wel. We hebben bijvoorbeeld een leerling dat een aangepast traject moet volgen, maar ergens blijf ik nog op mijn honger zitten. Er wordt weinig concreet over gezegd en dat is juist iets waar ik persoonlijk net wat nood aan heb [...], zoals: 'Tegen die periode willen we dit kind dat doen bereiken.'* (Leraren, F)

### **Constructieve gesprekken voeren over onderwerpen die verband houden met inclusief onderwijs**

In 14 casusscholen (zes basisscholen, acht secundaire scholen), vermeldden schoolleiders dat ze constructieve gesprekken voeren wanneer ze weerstand ervaren rond aspecten die gerelateerd zijn aan de implementatie van een meer inclusief onderwijssysteem. Deze schoolleiders gaven aan dat ze in dialoog gaan met leden van het schoolteam wanneer er zich problemen stellen in verband met de realisatie van inclusie van leerlingen met SOB. Deze dialogen anticiperen op de ontwikkeling van weerstand tegen het inclusie-idee. Ze bieden leden van het schoolteam kansen om te ventileren en samen naar oplossingen te zoeken. Zulke constructieve gesprekken vinden plaats in zowel formele als informele bijeenkomsten. Zoals hoger aangegeven, worden regelmatig formele bijeenkomsten gehouden om een overzicht te bewaren over de genomen maatregelen en de onderwijsaanpak voor leerlingen met SOB te evalueren. Desalniettemin hechtten de schoolleiders ook veel belang aan de informele gesprekken en bijeenkomsten.

*Ik probeer de situatie dan open te trekken en te bevragen waar de weerstand vandaan komt. Vaak komt die weerstand vanuit angst dat leraren een leerling niet gaan kunnen krijgen waarvan zij denken dat de omgeving van hen het verwacht deze leerling te krijgen. Leraren denken dat vaak iedereen met een vergrootglas op hen zit te kijken. Het is meer vanuit een angst dat leraren het niet gaan goed doen, dan de weerstand om een kind te helpen.* (Schoolleider, C)

We stelden vast dat vooral in basisscholen deze constructieve gesprekken met leraren meestal gevoerd wordt tijdens informele bijeenkomsten (bv. tijdens speeltijden). In secundaire scholen worden deze constructieve gesprekken vaker tijdens formele vergaderingen gevoerd. Een mogelijke verklaring voor deze bevinding is dat schoolteams van secundaire scholen over het algemeen groter zijn dan deze van lagere scholen, waardoor vergaderingen op een meer formele manier georganiseerd moeten worden. Het feit dat leden van het schoolteam in formele of informele vergaderingen de gelegenheid hadden om over bekommernissen te praten en samen oplossingen te zoeken, gaf hen veel geruststelling.

### **Het selecteren en ontwikkelen van smart tools om de evolutie naar een meer inclusieve school te ondersteunen**

Binnen de casusscholen werden 11 schoolleiders (uit vier basisscholen en zeven secundaire scholen) geïdentificeerd als schoolleiders die sterk hebben ingezet om smart tools te selecteren en ontwikkelen om hun schoolteam te ondersteunen bij het tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van specifieke leerlingen. Deze tools (bv. leerlingvolgsysteem, andere instrumenten uit het zorgbeleid) bieden leden van het schoolteam een hulpmiddel om noden van



leerlingen met SOB te identificeren en te onderzoeken hoe ze voor deze leerlingen een krachtige leeromgeving kunnen creëren, door het verbeteren en aanpassen van klaspraktijken.

*Wij hebben gewerkt met dat leerlingenvolgsysteem. [...] Dus tijdens die intake- en screeningklassenraden hebben alle betrokken leerkrachten kennis genomen van het zorgdossier van hun leerlingen. [...] Wij hebben bijvoorbeeld de beginsituatie vastgesteld van deze jongen, hij heeft de voorbije zeven jaar les gevolgd in het buitengewoon onderwijs. De klassenraad beslist bijgevolg om volgende redelijke aanpassingen toe te passen: maatregelen tijdens de les en hulpmiddelen toe te laten. Dat wordt via het online schoolplatform naar de ouders gecommuniceerd en ook naar alle betrokken leerkrachten. (Schoolleider, 2)*

## Kenmerken van professionaliseringsinitiatieven

### Inhoudelijke kenmerken

#### **Focus op inhoud**

Van de 19 onderzochte casusscholen, was volgens 8 scholen (3 basis, 5 secundair) de inhoud van het PI gericht op het leren en onderwijzen van één of meer concrete leerlingen met SOB die zijn ingeschreven in de school.

*De ondersteuner heeft teweeg gebracht bij die leerkracht van: je moet prioriteiten stellen en je moet niet op elk detail van die leerling gaan vitten. [...] Die leerling vindt bijvoorbeeld troost in duimen, maar zit in het vierde leerjaar. Dus wat doet de juf altijd? 'Doe die duim uit uw mond!', maar neen, duimen is voor die leerling noodzakelijk om tot rust te komen. (Schoolleider, E)*

De andere PI's waren gericht op didactische technieken in het algemeen voor leerlingen met SOB (n = 3), op de aanpassing van de leeromgeving (n = 2), op school-interne beleidsaanpassingen (n = 4), op klasmanagement (n = 1), of bestond het PI uit een algemene theoretische uiteenzetting over gedragsproblemen (n = 1).

#### **Focus op (vak)didactiek**

Het doelbewust ontwikkelen van kennis en vaardigheden van leraren om les te geven aan leerlingen met SOB werd bevorderd door PI's in 9 casusscholen (5 basis, 4 secundair).

*Ook het professionaliseringsinitiatief heeft voor een aantal workshops gezorgd waar dan aan deelgenomen werd vanuit verschillende scholen [...], dat was rond: klasmanagement, activerende werkvormen, hoe omgaan met positieve bekrachtiging, visie over sanctioneringen in een school, enzovoort. (Schoolleider, 7)*

Bij de PI's in de andere casusscholen lag de focus vooral op andere aspecten, zoals de ontwikkeling van een zorgbeleid op school (n = 4), het installeren van een positief klasklimaat (n = 1), aanpassingen aan de afstudeeropdracht van een leerling met SOB (n = 1), of betrof het PI een algemene theoretische uiteenzetting over een specifieke behoefte (n = 1). Verder waren bij PI's in twee casusscholen de leraren niet betrokken, waardoor er geen nieuwe doelgerichte onderwijsvaardigheden ontwikkeld werden.

### **Coherent en gebaseerd op onderzoek**

In 12 casusscholen gaven schoolleiders (5 basisscholen, 7 secundaire scholen) aan dat de inhoud van het PI in overeenstemming was met de gestelde doelen van het schoolteam. Als schoolleiders zeiden dat dit niet het geval was, dan werd meestal een algemene beschrijving gegeven van één of verschillende SOB of de wetgeving:

*Dat nascholingsinitiatief, ik vond dat niet zo zinvol. Er is twee keer iemand [...] hier op school geweest voor de [interne] leerlingenbegeleiders. Dat was heel theoretisch, dat waren zaken die ze eigenlijk al wisten. We hadden daar meer concrete tools verwacht en die hebben we niet gekregen. (Schoolleider, 4)*

Verder hebben we geen zicht op de mate waarin PI's op een evidence-based manier ontworpen werden. Opdat deze PI's gesubsidieerd konden worden door de Vlaamse overheid, werden deze wel eerst aan een screening onderworpen.

### **Eigenaarschap**

In 12 casusscholen gaven schoolleiders (6 basisscholen, 6 secundaire scholen) aan dat het schoolteam eigenaarschap ervoer met betrekking tot het PI.

*De ondersteuner kwam eerst en vooral observeren in de klas: 'Hoe loopt dat hier?' om vervolgens samen met de leerkracht te bepreken: 'Waar loop jij nu tegenaan?' en dan suggesties te doen om het anders aan te pakken. Deze suggesties werden dan ook uitgetoetst. Dus zowel de leerkracht als de ondersteuner gingen dan samen een aantal dingen in de klas uitproberen en dat werd dan op geregelde tijdstippen geëvalueerd. (schoolleider, D).*

## **Structurele kenmerken**

### **Duur**

Van de 19 casusscholen bestond het PI in 11 scholen (6 basis, 5 secundair) minimaal uit 20 uur contacttijd.

*Wij waren wel gelukkig, wij zijn een grote school met heel veel leerlingen met zorg, dus wij kregen twee waarborgcoaches die wij dan per campus hebben ingezet. [...] Zij waren hier fysiek 22 uur aanwezig. Zij kregen geen bureau, ze zaten in de leraarskamer. Want daar vangen ze van alles op en daar gingen leerkrachten hen vragen kunnen stellen van: Wil je eens komen zien? Daar gingen ze vertrouwen creëren bij de collega's, want je moet [...] ook welkom zijn om te komen zien. (Schoolleider, 6)*

Binnen de 8 andere scholen bestond het PI uit enkele bezoeken of consultaties van de verstrekker van het PI om samen naar oplossingen te zoeken voor een specifiek probleem of om meer informatie te geven.

### **Collectieve participatie**

In 14 casusscholen (7 basis, 7 secundair) bestond het PI voornamelijk uit een samenwerking tussen het schoolteam en de verstrekkers van het PI.

*Zowel die begeleiders, als het CLB, de zorgleerkracht en de leerkracht van het eerste en tweede leerjaar zaten in de voormiddag samen om leerlingen te bespreken, met de bedoeling om via een bredere kijk samen tot oplossingen te komen. In de namiddag zaten de ouders daar ook bij. (Schoolleider, B)*

In de 5 andere casusscholen richtte het PI zich meer op het unidirectioneel aanpakken van de ervaren nood in de school. Er werd in deze scholen eerder advies gegeven aan de betrokkenen, zonder dat hierbij een samenwerking tot stand kwam.

### **School- of site gebaseerd**

In 11 casusscholen (7 basisscholen, 4 secundaire scholen) vertrok het PI voornamelijk vanuit de dagelijkse praktijk van leden van het schoolteam. In de andere 8 casusscholen had het PI een meer algemene inhoud, die niet rechtstreeks vertrok vanuit de dagelijkse praktijk van de leden van het schoolteam.

*Pas op het einde hebben wij kunnen samenzitten met één van de ondersteuners waarbij wij echt casussen van onze school hebben kunnen bespreken en waarvan wij zo iets hadden van: 'Dit was veel zinvoller geweest [eerder in het traject]'. [...] Je krijgt heel veel [theoretische] kaders maar pas door deze toe te passen, blijft het hangen. (Schoolleider, A)*

### **Actief leren**

De leden van het schoolteam werden actief betrokken bij PI's in 12 casusscholen (7 basis, 5 secundair).

*Ik weet dat zij hier sowieso drie, vier keer is geweest om met een werkgroep aan de slag te gaan om tezamen een visietekst te schrijven: 'Waar willen jullie heen?', 'Welk accenten willen jullie leggen?', 'Aan welke pijlers wil je werken?', en dat altijd zeer positief kritisch met de teamleden. (School leader, 2)*

In de PI's in de andere casusscholen lag de nadruk meer op een eenzijdige passieve kennisoverdracht.

### **Kwaliteit van de trainer**

Binnen 12 casusscholen (5 basis, 7 secundair) werden de kennis en vaardigheden van de verstreker(s) van het PI als hoog gewaardeerd. Dit was niet het geval voor 7 casusscholen, waarin bijvoorbeeld een kloof werd vermeld tussen de ervaren noden van het schoolteam en de expertise van de verstreker:

*Ik heb met het professionaliseringsinitiatief niet zo veel geluk gehad met de 'experten' die hier binnengekomen zijn. Dat heeft een dynamiek op mijn school gebracht van: 'Wat komen die hier doen? Daar kunnen we niks mee!' Het was een psychologe, die iets op didactisch vlak moest betekenen. Die had zelf weinig didactische bagage. (Schoolleider, F)*

## Scores van casusscholen op de uitkomstvariabele

Van de 20 casusscholen werden schoolteams uit 8 scholen (4 basis, 4 secundair) bereid bevonden om leerlingen met SOB op te nemen (volgens de operationalisatie zoals hoger vermeld); daarom werd in deze scholen de uitkomst gecodeerd als één. Binnen deze scholen verwezen leraren en ondersteuners naar het recht van leerlingen om zich in te schrijven in de school van hun keuze: *“Uiteindelijk heeft elk kind het recht om ergens ingeschreven te worden. Ook al is het een probleemgeval. Je gaat ermee moeten leren omgaan”* (Leraren, C). In de andere 12 casusscholen (6 basis, 6 secundair) werd minder bereidheid gevonden onder de leden van het schoolteam om leerlingen met SOB op te nemen. De belangrijkste reden hiervoor was bezorgdheid over de impact van inclusief onderwijs op de leerling met SOB, evenals op de leraar en de medeleerlingen.

*Ik wil die jongen wel een kans geven en ik wil daar wel mee aan de slag, maar die komt in een klas terecht waar de nodige problematieken zitten waar het nog verergert en waar wij leerkrachten al de nodige verzuchtingen slaken. Dan vraag ik mij ook af van: Is het dan in het belang van die leerling, van mijn andere leerlingen én mijn leerkrachten? En dat moet ik ook wel mee bewaken.* (Ondersteuners, 5)

Daarnaast werden nog twee andere belemmeringen vermeld die in het nadeel zijn van de inclusie van leerlingen met SOB: het gebrek aan adequate infrastructuur en het gebrek aan adequate ondersteuning voor leraren om aan de behoeften van deze leerlingen te voldoen. Ondersteuning van externe ondersteuners (bv. therapeuten), samenwerking met ouders, en het enthousiasme van de leerling met SOB om lessen bij te wonen en mee te werken, werden door leraren als motiverende factoren vermeld om leerlingen met SOB in te schrijven. Ten slotte merkten we op dat eerdere positieve ervaringen met leerlingen met SOB verband houden met de bereidheid om deze leerlingen op te nemen, terwijl negatieve ervaringen juist eerder verband houden met weerstand om hen op te nemen.

*Ik spiegel het nu, want uiteindelijk heb ik nu precies hetzelfde kindje in de klas en omdat ik vind dat ik niet die ondersteuning kan geven die dat kind nodig heeft om toch verder te groeien. Ik denk als we in hele kleine groepjes kunnen werken en je kunt daar zo'n kind in plaatsen is dat een heel ander gegeven dan wanneer zo'n kind in een grote groep zit. Het blijft moeilijk en ook omdat ze weinig schoolse vorderingen blijft maken.* (Leraar, A)

## Combineren van scores op de condities en de uitkomstvariabele in configuraties

### Waarheidstabellen

Alle toegekende scores voor de leiderschapsdimensies enerzijds, en voor de inhoudelijke en structurele kenmerken van een PI anderzijds en de uitkomstvariabele voor elke casusschool, werden overzichtelijk opgenomen in tabellen (zie Tabellen 5, 6 en 7), wat in QCA-terminologie een waarheidstabel (*truth table*) wordt genoemd. Op die manier ontstaan er ‘configuraties’ van condities, d.w.z. patronen van nullen en enen, in relatie tot een bepaalde uitkomst (Rihoux en Ragin, 2009). Als meer dan één casusschool dezelfde configuratie heeft, dan worden deze scholen samengenomen in één rij (zie bv. Tabel 5: A, 5). Wanneer voor eenzelfde configuratie een verschillende uitkomstvariabele gescoord wordt, dan worden deze contradictorische configuraties genoemd (zie bv. Tabel 6: C, 3, G), waarbij de uitkomstvariabele gescoord wordt

met de letter 'C' (van contradictorisch). In de tabellen worden de configuraties gerangschikt volgens hun uitkomst: vooreerst worden alle configuraties met een [0] uitkomst opgelijst; vervolgens, alle configuraties met een [1] uitkomst en tot slot worden de contradictorische configuraties met een [C] uitkomst vermeld.

**Tabel 5. Waarheidstabel voor de leiderschapsdimensies en de uitkomst voor de bereidheid om leerlingen met SOB op te nemen in de school**

School*	1) Educatief richting geven	2) Strategische afstemming realiseren	3) Een professionele leer-gemeenschap creëren	4) Constructieve gesprekken voeren	5) <i>Smart tools</i> selecteren en ontwikkelen	Uitkomst-variabele: Bereidheid om leerlingen met SOB op te nemen
A, 5	0	0	0	0	0	0
H	1	1	0	0	0	0
D	0	1	1	0	0	0
9	0	1	0	1	0	0
F, G	0	0	0	1	1	0
10	1	0	1	1	0	0
J	0	1	1	1	0	0
8	0	0	1	1	1	0
3	1	1	1	0	1	0
2	0	1	1	1	1	0
<b>I</b>	0	0	0	1	0	1
<b>B</b>	1	1	1	0	0	1
<b>E</b>	1	0	0	1	1	1
<b>1, 4, 7</b>	1	1	0	1	1	1
<b>C, 6</b>	1	1	1	1	1	1

\*Scholen weergegeven in het vet hebben een [1] uitkomst

**Tabel 6: Waarheidstabel voor de inhoudelijke kenmerken en de uitkomst voor de bereidheid om leerlingen met SOB op te nemen in de school**

School*	(1) Focus op inhoud	(2) Focus op (vak)didactiek	(3) Coherent en gebaseerd op onderzoek	(4) Eigenaarschap	Uitkomst-variabele**: Bereidheid om leerlingen met SOB op te nemen
A	0	1	0	0	0
9, 10	0	0	1	0	0
5	1	0	0	1	0
F	0	1	0	1	0
<b>4</b>	1	1	0	0	1
C, 3, G	0	0	0	0	C
<b>I, 1, H, 2</b>	0	0	1	1	C
<b>B, E, 6, 7, D, 8</b>	1	1	1	1	C

\*Scholen weergegeven in het vet hebben een [1] uitkomst, scholen niet in het vet weergegeven hebben een [0] uitkomst,\*\*C = Contradictorische configuraties

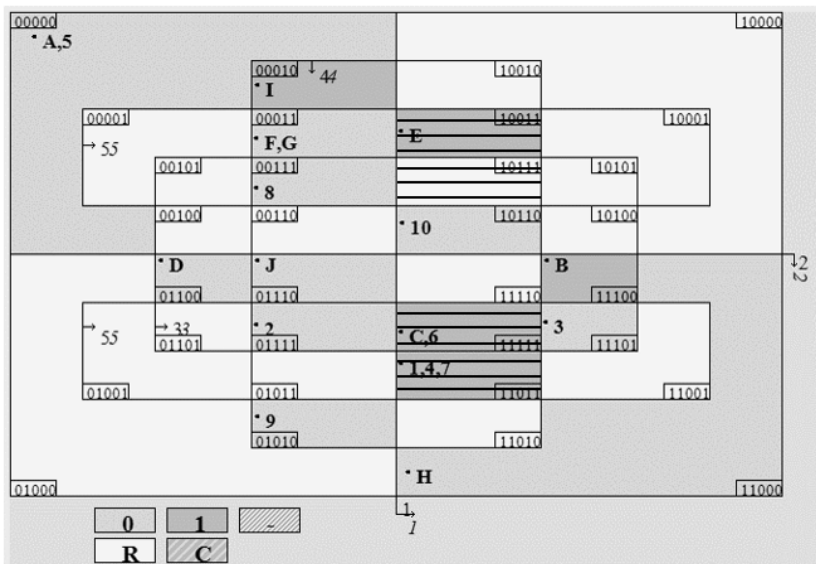
**Tabel 7: Waarheidstabel voor de structurele kenmerken en de uitkomst voor de bereidheid om leerlingen met SOB op te nemen in de school**

School*	(1) Duur	(2) Collectieve participatie	(3) School- of site gebaseerd	(4) Actief leren	(5) Kwaliteit van de trainer	Uitkomst-variabele**: Bereidheid om leerlingen met SOB op te nemen
3	1	1	0	0	0	0
10	0	1	0	0	1	0
9	0	0	1	0	1	0
5	0	1	1	1	0	0
8	0	1	1	0	1	0
F, G	1	1	1	1	0	0
7	0	0	0	1	1	1
C, 4, A	1	0	0	0	0	C
1, 2	1	1	0	1	1	C
B, I, H	0	1	1	1	1	C
E, 6, D	1	1	1	1	1	C

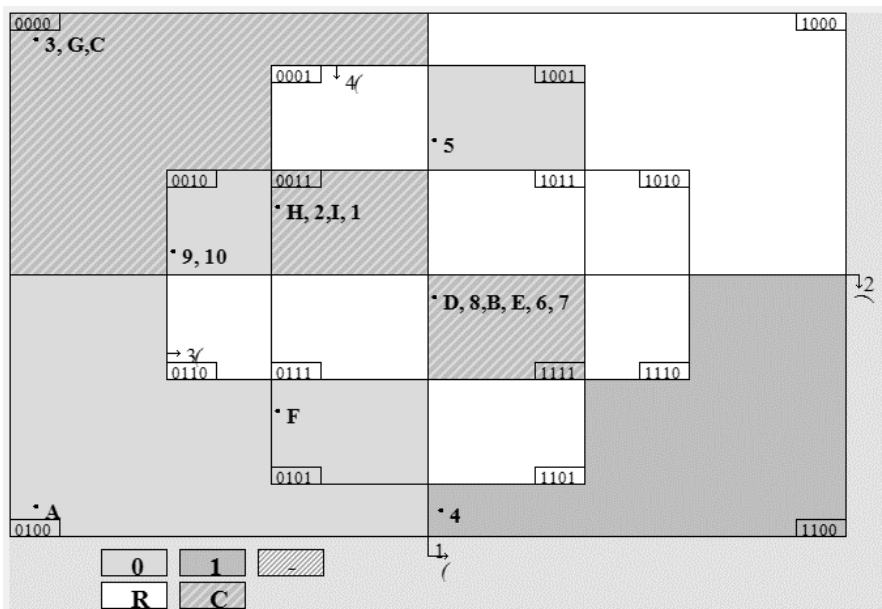
\*Scholen weergegeven in het vet hebben een [1] uitkomst, scholen niet in het vet weergegeven hebben een [0] uitkomst;\*\*C = Contradictorische configuraties

## Venn-diagrammen

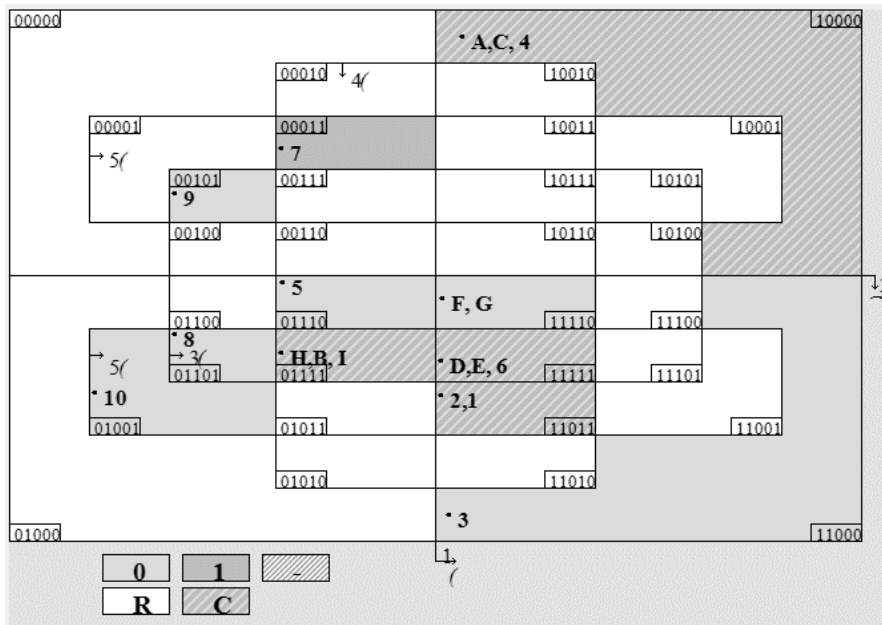
Na het samenstellen van de waarheidstabellen werden de csQCA-analyses uitgevoerd met behulp van de TOSMANA-software (Cronqvist, 2018), wat resulteerde in drie Venn-diagrammen (zie figuur 5, 6, en 7). Deze Venn-diagrammen bieden een overzicht van de relaties tussen de drie sets van condities (respectievelijk leiderschapsdimensies, inhoudelijke kenmerken van PI's, en structurele kenmerken van PI's) met betrekking tot de uitkomst van interesse in de studies, met name de bereidheid van het schoolteam om leerlingen met SOB op te nemen in de school. Een Venn-diagram met vier condities bestaat uit 16 velden en een Venn-diagram met vijf condities uit 32 velden met elk een unieke code of combinatie van respectievelijk vier of vijf binaire cijfers. Deze codes of configuraties komen overeen met alle mogelijke combinaties van scores die kunnen worden gegeven aan de set van condities. De donkergrijze velden geven aan dat de uitkomst van interesse werd waargenomen voor deze combinatie in ten minste één casus. Casusschool I scoorde bijvoorbeeld 0 op de eerste drie leiderschapsdimensies en de laatste, en 1 op de vierde leiderschapsdimensie en de uitkomstvariabele (zie Figuur 5). De lichtgrijze velden geven aan dat voor deze configuratie ten minste één casus met een 0 als uitkomstvariabele is waargenomen. De diagonaal gestreepte velden geven aan dat deze configuratie zowel werd waargenomen in scholen met een 0 als een 1 uitkomst, wat dus wijst op een contradictorische configuratie. De witte velden ten slotte geven aan dat er geen casus met deze specifieke configuratie is waargenomen; bijgevolg vertegenwoordigen deze velden de logische restanten of overige mogelijke theoretische configuraties die een uitkomst kunnen opleveren. In Figuur 5 zijn enkele van deze velden nog gemarkeerd met dikke horizontale strepen. Deze velden verwijzen naar alle (mogelijke) configuraties die (kunnen) leiden tot de uitkomst van interesse. Deze worden in de volgende paragraaf besproken.



**Figuur 5. Venn-diagram voor de leiderschapsdimensies: Oplossing voor de [1] uitkomst (met logische restanten).** Opmerking: 10000 = alleen de eerste leiderschapsdimensie, die educatieve richting geeft, is aanwezig; 01000 = alleen de tweede leiderschapsdimensie, die zorgt voor strategische afstemming, is aanwezig; 00100 = alleen de derde leiderschapsdimensie, het creëren van een gemeenschap die leert hoe het leerlingensucces te verbeteren, is aanwezig; 00010 = alleen de vierde leiderschapsdimensie, die zich bezighoudt met constructief probleemoverleg, is aanwezig; en 00001 = alleen de vijfde leiderschapsdimensie, het selecteren en ontwikkelen van *smart tools*, is aanwezig.



**Figuur 6. Venn-diagram voor de inhoudelijke kenmerken van PI's: Oplossing voor de [1] uitkomst (met logische restanten).** Opmerking: 1000 = alleen het eerste kenmerk, focus op inhoud, is aanwezig; 0100 = alleen het tweede kenmerk, focus op (vak)didactiek, is aanwezig; 0010 = alleen het derde kernkenmerk, coherent en gebaseerd op onderzoek, is aanwezig; en 0001 = alleen het vierde kenmerk, eigenaarschap, is aanwezig.



**Figuur 7. Venn-diagram voor de structurele kenmerken van PI's: Oplossing voor de [1] uitkomst (met logische restanten).** Opmerking: 10000 = alleen het eerste structurele kenmerk, duur, is aanwezig; 01000 = alleen het tweede structurele kenmerk, collectieve participatie, is aanwezig; 00100 = alleen het derde structurele kenmerk, school- of site gebaseerd, is aanwezig; 00010 = alleen het vierde structurele kenmerk, actief leren, is aanwezig; en 00001 = alleen het vijfde structurele kenmerk, kwaliteit van de trainer, is aanwezig.

## Interpretatie van de uitkomsten van de QCA-analyses

### Leiderschapsdimensies

De csQCA-analyse onthulde een combinatie van dimensies, die voldoende was om de uitkomstvariabele te bekomen. Deze combinatie bestaat uit de volgende dimensies van leiderschap: educatief richting geven (dimensie 1), constructieve gesprekken voeren (dimensie 4) en *smart tools* selecteren en ontwikkelen (dimensie 5). Binnen het Venn-diagram (Figuur 4) wordt deze combinatie gevisualiseerd met horizontale strepen, waarbij drie configuraties daadwerkelijk werden waargenomen in de casusscholen, plus één logische restconfiguratie. Op basis van de waarheidstabel (Tabel 5) kon geen enkele van de vijf afzonderlijke dimensies worden geïdentificeerd als een noodzakelijke of voldoende voorwaarde om de uitkomstvariabele te produceren, met name de bereidheid om leerlingen met SOB op te nemen in de school. Wel bleek de combinatie van de aanwezigheid van drie van deze afzonderlijke condities voldoende te zijn om de bereidheid in de casusscholen te bepalen. Bovendien scoorde het merendeel van de casusscholen waarin deze combinatie teruggevonden werd, ook positief (score 1) op de tweede leiderschapsdimensie, die verwijst naar strategische afstemming (vijf van de zes casusscholen).

De configuraties die deel uitmaken van het pad en de zes casusscholen (E, 1 + 4 + 7, C + 6) waar deze configuraties konden worden waargenomen, worden hieronder meer diepgaand besproken (zie Tabel 5, donkergrijze configuraties). Daarnaast worden ook twee casusscholen (namelijk school I en B) waar de uitkomstvariabele wel werd waargenomen, maar waar niet de combinatie van de drie cruciale leiderschapsdimensies teruggevonden werd, besproken (zie Tabel 5, lichtgrijze configuraties).

In drie configuraties werd de combinatie van de drie leiderschapsdimensies teruggevonden. Deze hebben betrekking op zes casusscholen (E, 1 + 4 + 7, C + 6). Binnen al deze scholen werd een



samenspel van de volgende drie leiderschapsdimensies waargenomen: er werd educatief richting gegeven, constructieve gesprekken gevoerd, en *smart tools* geselecteerd en ontwikkeld ten voordele van de evolutie naar een meer inclusief onderwijssysteem, wat systematisch geassocieerd werd met de bereidheid van leden van het schoolteam om leerlingen met SOB op te nemen in de school. Daarom besluiten we uit deze studie dat vooral het samenspel van deze drie leiderschapsdimensies een invloedrijke rol heeft op de bereidheid van de leden van het schoolteam om leerlingen met SOB op te nemen. Meer specifiek werd in zes casusscholen (school E, 1 + 4 + 7, C + 6) de aanwezigheid van alle drie deze dimensies geassocieerd met meer bereidheid van het schoolteam om leerlingen met SOB op te nemen. Daarnaast werd in vijf van deze casusscholen (1 + 4 + 7, C + 6) ook strategische afstemming vastgesteld (zie waarheidstabel, Tabel 5). Bovendien werd in twee casusscholen (school B en I) de uitkomst van interesse waargenomen, maar werden de bevonden leiderschapsdimensie(s), of combinatie hiervan, niet geassocieerd met meer bereidheid om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op te nemen: enkel aangaan van constructieve gesprekken (school I) of enkel educatief richting geven en selecteren en ontwikkelen van *smart tools* (school B). De drie leiderschapsdimensies: educatief richting geven, constructieve gesprekken voeren, en het selecteren en ontwikkelen van *smart tools*, dienen kennelijk tezamen voor te komen.

## Professionaliseringsinitiatieven

Wat professionaliseringsinitiatieven betreft, onthulden de csQCA's geen minimale formule van (combinaties van) inhoudelijke functies of structurele kenmerken van PI's, noch een afzonderlijke functie die kon worden geïdentificeerd als een noodzakelijke of voldoende voorwaarde voor de uitkomstvariabele. Bijgevolg concluderen we uit deze studie dat geen van de inhoudelijke of structurele kenmerken, noch een combinatie ervan, rechtstreeks verband houden met de bereidheid van leden van het schoolteam om leerlingen met SOB op te nemen in hun school. Bovendien vermeldt de waarheidstabel met de inhoudelijke kenmerken (zie Tabel 6) drie contradictorische configuraties, die maar liefst 13 casusscholen vertegenwoordigen (C, 3, G + I, 1, H, 2 + B, E, 6, 7, D, 8) en de waarheidstabel met de structurele kenmerken (zie Tabel 7) rapporteert vier contradictorische configuraties, die in totaal 11 casusscholen vertegenwoordigen (C, 4, A + 1, 2 + B, I, H + E, 6, D).

Wanneer er contradictorische configuraties optreden, raadt csQCA de onderzoeker aan om deze tegenstrijdigheden op te lossen, bijvoorbeeld door de verkregen configuraties en resultaten opnieuw te bekijken en de casussen in de contradictorische configuraties opnieuw te analyseren, wat we vervolgens ook deden (Rihoux & Ragin, 2009). Als geen van deze strategieën nuttig blijkt (en dus de contradictorische configuraties kan wegwerken), kunnen de onderzoekers 'met genoeg concluderen dat csQCA je de mogelijkheid heeft gegeven de theorie te verwerpen (Rihoux & Ragin, 2009, p. 50). Bij het opnieuw grondig bestuderen van de betrokken casussen in de contradictorische configuraties, werden twee mogelijke verklaringen verkregen voor het niet vinden van een minimale formule met betrekking tot de noodzakelijke of voldoende inhoudelijke of structurele kenmerken van PI's die geassocieerd konden worden met de bereidheid van een schoolteam om leerlingen met SOB op te nemen. Ten eerste vonden we aanwijzingen dat vooral eerdere (positieve) ervaringen met leerlingen met SOB bepalend zijn voor de bereidheid van leden van het schoolteam om leerlingen met SOB op te nemen, dan de kenmerken van PI's. Ten tweede was de inhoud van de meeste van deze PI's vrij specifiek, doorgaans gerelateerd aan specifieke behoeften van individuele leerlingen met SOB (zie Focus op inhoud). Aangezien individuele leerlingen met diverse SOB instromen, dienen klaspraktijken continu aangepast worden aan deze leerlingen, waardoor eveneens een variatie aan ondersteuningsbehoeften bij

leraren ontstaat, waar mogelijks niet door middel van het volgen van één PI aan voldaan kan worden. Beide hypothesen worden hieronder verder toegelicht en geïllustreerd. De eerste hypothese wordt geïllustreerd aan de hand van drie casusscholen die deel uitmaken van de contradictorische configuraties, met een onverwachte score op de uitkomstvariabele in relatie tot de scores op de inhoudelijke kenmerken van de PI's.

## Hypothese 1

### Casusschool D en 8

Alle inhoudelijke kenmerken van het PI's van casusschool D en 8 werden beoordeeld met één, waaruit kan worden afgeleid dat deze PI's als positief werden beoordeeld door deze schoolteams. Niettemin werd de uitkomstvariabele voor deze casusscholen beoordeeld met [0], wat wijst op een lage bereidheid om leerlingen met SOB op te nemen. Leden van het schoolteam van school D rapporteerden daarbij meerdere negatieve ervaringen met leerlingen met SOB. Deze negatieve ervaringen leidden tot een laag vertrouwen van de leden van het schoolteam om les te geven aan leerlingen met SOB; schoolteamleden waren er daarom van overtuigd dat deze leerlingen beter konden worden ingeschreven in een school voor buitengewoon onderwijs. Bijgevolg was de bereidheid om leerlingen met SOB te includeren laag.

*Ik geloof dat niet dat dat bij ons in het gewone onderwijs kan verwezenlijkt worden. Dat is wel een heel mooi idee, ik zou dat voor elk kind op zich ook allemaal willen, maar ik denk toch dat sommige kinderen gelukkiger zouden zijn als ze in het buitengewoon onderwijs, op hun niveau in een klein groepje, in een vertrouwde omgeving zichzelf kunnen ontplooien. (Leraren, D)*

Ook in casusschool 8, een landelijk gelegen school die meer hoogpresterende leerlingen aantrekt en dus weinig ervaring heeft met leerlingen met SOB, waren leden van het schoolteam ervan overtuigd dat leerlingen met SOB beter konden worden ondersteund in het buitengewoon onderwijs.

### Casusschool C

Casusschool C heeft alle inhoudelijke kenmerken met nul beoordeeld, wat aangeeft dat het PI niet positief ontvangen is geweest door het schoolteam. Niettemin werd in deze school een sterke bereidheid gevonden om leerlingen met SOB op te nemen. De onderzoekers stelden vast dat in casusschool C meerdere leerlingen met SOB school lopen en het schoolteam veel ervaring heeft met lesgeven aan leerlingen met SOB. Bovendien heeft casusschool C reeds een goed doordacht zorgbeleid uitgewerkt (zie Tabel 1) en werden de dagelijkse klas- en schoolpraktijken aangepast volgens dit beleid. Dit maakte dat het PI niet beantwoordde aan de meer complexe noden van de leraren van casusschool C.

*Voor ons is daar eigenlijk een beetje de conclusie uit gekomen van: eigenlijk zijn we wel goed bezig, op dat vlak. Het was een beetje een bevestiging van wat we al wisten: ok, we hebben wel een goed uitgewerkt zorgsysteem en zorgbeleid, maar op die facetten kunnen we misschien toch nog wel wat meer inzetten. Dus ja, eigenlijk was het een goed reflectie-moment voor ons met diverse partijen, maar echt verrast heeft het ons niet. (Schoolleider, C)*

## Hypothese 2

Verder stelden we vast dat de inhoud van de meeste van deze PI's vrij specifiek was, gerelateerd aan specifieke behoeften van leerlingen met SOB (zie Resultaten: Focus op inhoud). De behoeften van individuele leerlingen met SOB variëren echter in de praktijk, waardoor het verbeteren en aanpassen van klaspraktijken aan deze behoeften, ook een continu zoekproces is. Bijgevolg formuleren leden van het schoolteam, en meer specifiek leraren, mogelijk verschillende noden ten aanzien van het lesgeven aan leerlingen met SOB, die onmogelijk in één PI omvattend behandeld kunnen worden. Indien we ervan uitgaan dat inzetten op professionalisering een hefboom kan zijn voor het schoolteam om leerlingen met individuele SOB in hun school op te nemen, zijn er dus meerdere PI's nodig om deze bereidheid te verhogen, zeker wanneer het gaat om het opnemen van leerlingen met diverse SOB, zoals gemeten via de vignettenmethode.

*Dat is een beetje de eigenheid van het M-decreet, elke leerling die met een bepaalde zorg of ondersteuningsvraag in uw school binnenkomt [...], die heeft een unieke vraag mee. En voor die unieke vraag zijn geen pasklare antwoorden. Dus je wordt vaak met nieuwe dingen geconfronteerd. En er zijn geen standaardprocedures of afspraken daarvoor. Dat is een zoektocht, je moet die zoektocht afleggen met die leerling en met die ouders en met het leerkrachtenteam ook. Vandaar dat ik ook denk: je kan daar nooit volledig klaar mee zijn. (Schoolleider, 7)*

## Discussie en conclusies

Dit rapport maakt onderdeel uit van een onderzoek dat als doel heeft om de processen en mechanismen die schuil gaan achter de implementatie van het M-decreet dat een meer inclusief onderwijssysteem in Vlaanderen beoogt, te ontrafelen. Uit onderzoek naar schoolontwikkeling blijkt dat er drie cruciale drijfveren zijn voor het succesvol realiseren van een dergelijke implementatie: (1) leiderschap, (2) professionalisering, en (3) en (wijzigingen in) de organisatie (Fixsen et al., 2013). Omdat wij ervan uitgaan dat een organisatie maar doelgericht verandert op basis van menselijk toedoen, bijvoorbeeld via richtinggevend leiderschap of vanuit nieuwe inzichten opgedaan door leden van de organisatie tijdens professionaliseringsinitiatieven (PI's), richten we ons op deze twee drijfveren. Bijgevolg brengt dit rapport twee studies samen die als doel hebben om een meer diepgaand inzicht te verkrijgen in hoe (kenmerken van) schoolleiderschap en professionalisering geassocieerd kunnen worden met de bereidheid van leden van het schoolteam om leerlingen met SOB op te nemen in reguliere scholen. Om deze inzichten te verwerven, werden, op basis van meer diepgaand casestudieonderzoek in 20 scholen (10 lagere en 10 secundaire scholen), kwalitatieve comparatieve analyses (QCA, Qualitative Comparative Analysis) uitgevoerd naar aspecten van leiderschap en professionalisering en hun relatie met de bereidheid van een schoolteam om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op te nemen in hun school. Meer bepaald ging het om één analyse met betrekking tot de dimensies van leiderschap van Robinson en Timperley (2007) en twee analyses met betrekking tot professionalisering, waarvan één voor de inhoudelijke en één voor de structurele kenmerken van PI's zoals omschreven door Merchie (2016) en collega's.

In dit hoofdstuk vatten we de belangrijkste conclusies met betrekking tot deze drie analyses samen. We bespreken eerst de belangrijkste resultaten met betrekking tot de leiderschapsdimensies van Robinson en Timperley (2007), gevolgd door de belangrijkste bevindingen betreffende de inhoudelijke en structurele kenmerken van PI's zoals gedefinieerd door Merchie et al. (2018). Vervolgens halen we nog enkele sterktes en beperkingen van deze

studies aan, om te besluiten met een korte uitleiding waarin we aanbevelingen bundelen op basis van de inzichten uit beide studies.

## Leiderschapsdimensies

Het doel van deze studie was om meer diepgaand inzicht te verkrijgen in hoe schoolleiderschap geassocieerd wordt met de bereidheid om leerlingen met SOB op te nemen in reguliere scholen. Deze hypothese werd getest met behulp van de leiderschapsdimensies van Robinson en Timperley (2007): (1) educatief richting geven, (2) strategische afstemming realiseren, (3) een professionele leergemeenschap creëren, (4) constructieve gesprekken voeren en (5) het selecteren en ontwikkelen van *smart tools*. De gecombineerde aanwezigheid van drie leiderschapsdimensies bleek voldoende<sup>7</sup> opdat een schoolteam bereid was om leerlingen met SOB op te nemen in hun school. Op scholen waar (1) schoolleiders sterk educatief richting geven ten gunste van inclusief onderwijs, (2) constructieve gesprekken voeren met leden van het schoolteam over deze evolutie en (3) *smart tools* selecteren en ontwikkelen om de realisatie ervan te ondersteunen, werd meer bereidheid waargenomen om leerlingen met SOB op te nemen. Bovendien werd in de meeste van deze casusscholen ook de leiderschapsdimensie 'strategische afstemming realiseren' teruggevonden.

Het belang van schoolleiders om educatief richting te geven aan een meer inclusief onderwijssysteem kan als startpunt gezien worden om bereidheid te creëren om leerlingen met SOB op te nemen in de school (Ajzen, 1991). Literatuur hieromtrent toont aan dat het creëren van positieve attitudes onder alle leden van het schoolteam een belangrijke pijler is voor het opzetten van een meer inclusief onderwijssysteem (Kugelmass & Ainscow, 2004; Loreman, 2007). Eveneens is uit eerder onderzoek gebleken dat professionalisering van leden van het schoolteam een positieve invloed kan hebben op hun attitudes en zorgen kan wegnemen die verband houden met het lesgeven aan leerlingen met SOB (Avramidis & Norwich, 2002; Van Mieghem et al., 2018). Een opmerkelijke bevinding is dat schoolleiders in onze casescholen positiever zijn ten opzichte van deze evolutie dan hun leraren en ondersteuners. Ook uit eerder onderzoek naar zorg op school bleken directies vaak een positiever beeld te hebben van zorgpraktijken dan hun leraren of leerlingbegeleiders (SONO/2019.OL1.4/2). Deze vaststelling kunnen we in verband brengen met hun specifieke functie. Mogelijk hebben schoolleiders een positiever beeld over wat ze in hun school bewerkstelligen; daarenboven worden schoolleiders niet dagelijks geconfronteerd met de taak om de klaspraktijk aan te passen aan de noden van leerlingen met SOB, wat hun positievere attitude ten aanzien van inclusief onderwijs kan verklaren (Ferguson, 2008).

Naast educatief richting geven, voeren schoolleiders ook constructieve gesprekken met leden van het schoolteam over aspecten gerelateerd aan de realisatie van inclusief onderwijs in scholen waar bereidheid gevonden werd om leerlingen met SOB op te nemen. Wanneer schoolleiders constructief in gesprek gaan met leden van het schoolteam over problemen ervaren ten gevolge van de implementatie van een meer inclusief onderwijssysteem, krijgen leden van het schoolteam de gelegenheid om obstakels te bespreken die zich in hun dagelijkse klas- en of schoolpraktijk hebben voorgedaan. Bovendien treedt er gezamenlijk probleemoplossend denken op, wat als een kenmerkend voor een inclusieve school beschouwd wordt in het onderzoek van Kugelmass en

---

<sup>7</sup> De combinatie van deze drie leiderschapsdimensies was voldoende, maar niet noodzakelijk om bereidheid te verkrijgen. Dit houdt in dat de bereidheid om leerlingen met SOB op te nemen in de school, ook op andere manieren bereikt kan worden.

Ainscow (2004). Leithwood et al. (2008) bevestigen het belang van het voeren van constructieve gesprekken door te stellen dat de impact van schoolleiders het sterkst is op de motivatie van leraren om hun dagelijkse klaspraktijken aan te passen en op hun overtuigingen over werkomstandigheden. Emotioneel begrip tonen wordt dan ook gezien als de sleutel tot succesvol leiderschap (Leithwood et al., 2008).

Daarnaast worden *smart tools* geselecteerd en ontwikkeld binnen de scholen waar bereidheid werd waargenomen. Deze tools bieden leden van het schoolteam handvaten aan om met leerlingen met SOB om te gaan en hun onderwijsleeromgeving aan onderwijsnoden aan te passen. Deze hulpmiddelen worden als effectief beschouwd om de noden van leerlingen met SOB te identificeren en om te onderzoeken hoe ook voor hen een krachtige leeromgeving kan worden gerealiseerd via het verbeteren en aanpassen van klaspraktijken aan deze noden. Leden van het schoolteam worden voortdurend uitgedaagd om de meest gepaste oplossing te zoeken voor elke leerling met SOB (Ferguson, 2008; Pijl en Frissen, 2009).

Uit de QCA analyse bleken vooral de drie hogervermelde leiderschapsdimensies leden van het schoolteam te ondersteunen om een meer inclusief onderwijssysteem te realiseren. En laat deze nu net de dimensies zijn waar schoolleiders zelf het meeste invloed op hebben, in vergelijking met het realiseren van strategische afstemming en het creëren van een professionele leergemeenschap die inzet op het verbeteren van succesvolle leeruitkomsten van leerlingen met SOB. Deze beide dimensies zijn immers meer afhankelijk van het engagement van leden van het schoolteam. Wat strategische afstemming betreft, zullen het vooral de leraren zijn die hun dagelijkse klaspraktijken immers moeten aanpassen aan de vooropgestelde doelen, wat een voortdurende uitdaging is (Ferguson, 2008; Kugelmass & Ainscow, 2004; Loreman, 2007). Ook het creëren van professionele leergemeenschappen kan enkel gebeuren met de medewerking en input van leraren en ondersteuners (Stoll et al., 2006). Toch werd in vijf van de casusscholen (1, 4, 7 + C, 6) ook strategische afstemming ten gunste van inclusief onderwijs teruggevonden en werd in twee casusscholen een professionele leergemeenschap ten behoeve van leerlingen met SOB waargenomen (C, 6). We kunnen uit deze bevindingen dus afleiden dat een grotere alomtegenwoordigheid van de onderzochte leiderschapsdimensies verantwoordelijk is voor meer bereidheid om leerlingen met SOB in te schrijven. Bovendien stelden we vast dat binnen deze casusscholen een groot aantal leerlingen met SOB zijn ingeschreven. Bijgevolg hebben leden van het schoolteam op deze scholen veel ervaring met leerlingen met SOB. Meer concreet lijken scholen C en 6 de meest positieve ervaringen te hebben met leerlingen met SOB en hebben deze scholen al een lange traditie om hun school- en klaspraktijken aan te passen aan de noden van leerlingen met SOB.

Daarnaast zien we dat het ontbreken van negatieve ervaringen met leerlingen met SOB de bereidheid van leden van het schoolteam lijkt te bevorderen om leerlingen met SOB op te nemen. Vanwege hun gebrek aan negatieve ervaringen met leerlingen met SOB, werden twee casusscholen (B en I) niet eerder uitgedaagd om educatief richting te geven, noch te investeren in constructieve gesprekken, of *smart tools* te ontwikkelen ten voordele van inclusief onderwijs. Daarom kan besloten worden dat in scholen waarin schoolleiders zich vooral richten op leiderschapsdimensies die zij grotendeels kunnen beïnvloeden, leden van het schoolteam meer bereid zijn om leerlingen met SOB op te nemen.

## Professionaliseringsinitiatieven

Het doel van deze tweede studie was om meer diepgaand inzicht te verkrijgen in hoe (kenmerken van) professionaliseringsinitiatieven (PI's) gericht op het ondersteunen van leraren voor de realisatie van inclusief onderwijs, geassocieerd kunnen worden met de bereidheid om leerlingen met SOB op te nemen in reguliere scholen. Om verschillen in PI's te beschrijven, hebben we het raamwerk van Merchie en collega's (2018) gebruikt, dat vier inhoudelijke kenmerken onderscheidt: (1) focus op inhoud, (2) focus op (vak)didactiek, (3) coherent en gebaseerd op onderzoek, en (4) eigenaarschap en vijf structurele kenmerken: (1) duur, (2) collectieve participatie, (3) school- of site gebaseerd, (4) actief leren en (5) kwaliteit van de trainer. We stelden vast dat geen van de inhoudelijke noch van de structurele kenmerken van een PI, of combinaties ervan, konden worden geassocieerd met de bereidheid van leden van het schoolteam om leerlingen met SOB op te nemen in hun school. Bovendien gaven de resultaten, na meer gedetailleerd onderzoek van de bekomen contradictorische configuraties, aan dat (positieve) ervaringen op school met leerlingen met SOB meer invloed lijken te hebben op de bereidheid om leerlingen met SOB op te nemen, dan de kenmerken van PI's. Op basis van de bijkomende analyse veronderstellen we dat een PI – zeker als dit leidt tot positieve ervaringen onder schoolteamleden - toch een hefboom kan zijn om meer bereidheid te creëren bij schoolteamleden om leerlingen met specifieke SOB op te nemen, maar hiervoor zijn meerdere PI's nodig die zich richten op deze verscheidenheid aan SOB.

De bereidheid van leden van het schoolteam om leerlingen met SOB op te nemen, lijkt dus in verband te staan met hun eerdere ervaringen met deze leerlingen, wat we ook terugvinden in de literatuur (bv. Avramidis & Kalyva, 2007; de Boer et al., 2011). Als deze ervaringen succesvol zijn, wordt er meer bereidheid gevonden om leerlingen met SOB op te nemen. Uit deze bevindingen concluderen we dat deze schoolteamleden omwille van deze positieve ervaringen sterker geloven in hun mogelijkheden om leerlingen met SOB te onderwijzen en daarom ook een hoge mate van zelfeffectiviteit hebben. Zelfeffectiviteit verwijst naar iemands geloof in zijn vermogen om een bepaalde taak uit te voeren (Bandura, 1997), wat ook aangehaald wordt in het model van Merchie et al. (2016) ('*Affectieve doelstellingen (houding/overtuigingen)*'), zie Figuur 3). Eerder onderzoek toont aan dat leraren met een hoge zelfeffectiviteit meer geneigd zijn om hun dagelijkse klaspraktijk aan te passen en te verbeteren ten gunste van leerlingen met SOB (bv. Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006). Bandura (1997) noemt vier bronnen die de mate van zelfeffectiviteit bevorderen: (1) succeservaringen, of eerdere (eigen) positieve ervaringen met de taken (bv. een leerling die moeilijk gedrag vertoonde in jouw klas terug bij de les krijgen); (2) plaatsvervangende ervaring, of het succesvol uitvoeren van gelijkaardige taken door significante anderen (bv. een collega-leraar waar je je mee vereenzelvigd die een leerling die moeilijk gedrag in zijn/haar klas vertoont, terug succesvol bij de les brengt); (3) verbale overtuiging, feedback van significante anderen (bv. de zorgleraar/leerlingenbegeleider/ondersteuner die aangeeft dat je het gedrag dat gesteld werd door de leerling in jouw klas goed hebt aangepakt); en (4) fysiologische en emotionele reacties (bv. de stress die je mogelijk ervaart wanneer je de leerling die moeilijk gedrag vertoont in jouw klas terug bij de les wil krijgen). In overeenstemming met onze bevindingen worden eerdere succeservaringen beschouwd als de sterkste bron van een hoge zelfeffectiviteit (Bandura, 1977; Malinen et al., 2013). Daarom is het van belang dat positieve ervaringen met leerlingen met SOB deel uitmaken van of het resultaat zijn van het PI. Dit is in lijn met de suggestie van Avramidis en Norwich (2002) die stellen dat contact met leerlingen met SOB "indien zorgvuldig gepland (en ondersteund), resulteert in positieve veranderingen in de houding van leraren" (p. 138). Bovendien kunnen alle bronnen van Bandura (1997) in rekening gebracht

worden bij het ontwerpen van PI's, bijvoorbeeld door ook rolmodellen te gebruiken die positieve ervaringen hebben met leerlingen met SOB, constructieve feedback te geven en negatieve emoties aan te pakken. In het uitgebreide kader van Merchie et al. (2016) maakt 'waardering en feedback' ook deel uit van de 'contextuele factoren': micro-context' (Merchie et al., 2018).

Verder lijkt het erop dat een PI de bereidheid van leden van een schoolteam kan vergroten om leerlingen met individuele SOB op te nemen. We stelden vast dat de inhoud van de meeste PI's gericht was op specifieke noden van individuele leerlingen met SOB. Dit is in lijn met eerder onderzoek dat stelt dat PI's ten voordele van de realisatie van inclusief onderwijs gericht moeten zijn op specifieke noden van leerlingen of beperkingen, of specifieke zorgen van leraren voortkomend uit hun eigen schoolcontext (bv. Kurniawati et al., 2014; Van Mieghem et al., 2018). Er is echter een grote diversiteit aan specifieke noden van leerlingen met SOB. Bijgevolg is het aanpassen en verbeteren van de dagelijkse klaspraktijk voor leraren een voortdurende uitdaging en het zoeken van oplossingen een continu proces. Ainscow (2005) beklemtoont eveneens dat de realisatie van inclusie een eindeloze zoektocht is naar het vinden van betere manieren om gepast te reageren op de noden van de leerling. Daarom pleiten we voor het aanbieden van meerdere PI's die focussen op verschillende SOB, zodat leraren kunnen deelnemen aan het PI dat tegemoet komt aan hun ervaren noden. Ook beleidsaspecten, die geen deel uit maken van het kader van Merchie et al. (2016), kunnen als inhoud van een PI naar voor geschoven worden (bv. de implementatie van een geïntegreerd zorgbeleid). Schoolbeleid kan immers ondersteunend werken voor leraren om les te geven aan leerlingen met SOB.

## Sterktes en beperkingen van de studies

In deze paragraaf gaan we dieper in op de sterktes maar ook op de beperkingen van de studies. Een kracht van deze studies is dat QCA ons in staat heeft gesteld om kwalitatieve data verzameld in casestudieonderzoek bij meerdere stakeholders (schoolleiders, leraren en ondersteuners) uit 20 scholen systematisch te analyseren en met elkaar in verband te brengen om meer algemene bevindingen te formuleren met betrekking tot het realiseren van meer inclusief onderwijs. Deze studies richtten zich specifiek op (de combinatie van) leiderschapsdimensies enerzijds en (de combinatie van) inhoudelijke en (de combinatie van) structurele kenmerken van PI's anderzijds in relatie tot de bereidheid om leerlingen met SOB in te schrijven in een school voor gewoon onderwijs. Een andere kracht van deze studies is het ontwerp. Er werd immers een casestudieonderzoek opgezet waarbij meerdere stakeholders (schoolleiders, leraren en ondersteuners) bevraagd werden in meerdere casusscholen (N=20) om een meer diepgaand inzicht te verkrijgen in de implementatie van een meer inclusief onderwijssysteem in Vlaanderen. Een beperking van deze studies is dat omwille van het aantal cases een crisp-set QCA werd gebruikt, wat inhoudt dat een dimensie diende gescoord te worden met '1' of '0', d.w.z. beschouwd als volledig aanwezig of volledig afwezig in de casus (Rihoux & Ragin, 2009). Dit is contrast met de realiteit van sociale fenomenen waarin dimensies (of kenmerken) niet altijd duidelijk aanwezig of afwezig zijn, maar waar deze ook gedeeltelijk op te merken zijn. Daarom wordt toekomstig onderzoek met behulp van fuzzy-set QCA (met ordinale, interval- of ratio-scores) aanbevolen, wat ook het gebruik van gemengd onderzoek impliceert, inclusief kwantitatieve gegevensverzameling. Een andere beperking van deze studies is dat de uitkomstvariabele - de bereidheid om een leerling in te schrijven bij SOB - niet noodzakelijk betekent dat deze leerlingen effectief ook ingeschreven worden in de scholen; we hebben het effectieve inschrijvingsbeleid niet onderzocht, maar de

leraren en ondersteuners geconfronteerd met drie fictieve vignetten van leerlingen met SOB. Het voordeel van deze methode is dat we in elke casusschool een indicatie krijgen of dezelfde fictieve leerling wel of niet wordt ingeschreven, waardoor casusscholen vergeleken kunnen worden met betrekking tot hun bereidheid om leerlingen met SOB op te nemen.

Een laatste beperking verwijst naar het feit dat gegevens op één tijdstip werden verzameld en dat over de timing van de dataverzameling kan worden gedebatteerd. Ten tijde van de verzameling was het M-decreet slechts twee jaar in voege. Zoals Ainscow (2005) aangeeft, moet de realisatie van inclusief onderwijs worden beschouwd als een proces en een voortdurende zoektocht naar betere manieren om met diversiteit of leerlingen met SOB om te gaan. Daarom zijn wij van mening dat toekomstig onderzoek nodig is om de in dit onderzoek gevonden resultaten te bevestigen en / of verder te ontwikkelen. Bovendien moedigt de conclusie van dit onderzoek meer uitgebreid onderzoek aan naar de wisselwerking tussen ervaringen van leden van het schoolteam en leerlingen met SOB en leiderschap ten gunste van het realiseren van een meer inclusief onderwijssysteem, evenals de impact van positieve en negatieve ervaringen van leden van het schoolteam bij leerlingen met SOB en hoe deze ervaringen kunnen worden beïnvloed door PI's.



# Bibliografie

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Abingdon: Routledge.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. DOI:10.1080/13603110802504903.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. doi:10.1080/08856250701649989.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi:10.1080/08856250210129056
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191e215.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. doi:10.3102/0013189X033008003.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. Doi:10.1191/1478088706qp0630a
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.001
- 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. Doi:10.1111/j.1467-9604.2008.00390.x
- Cronqvist, L. (2018). Tosmana [Version 1.6]. University of Trier. Internet: <https://www.tosmana.net>.

- 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.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. Doi:10.3102/0013189X08331140
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2): 109-120. DOI:10.1080/08856250801946236.
- Fullan, M. G. (1994). Coordinating Top-Down and Bottom-Up Strategies for Educational Reform. In: Anson R. J. (ed), *Systemic Reform: Perspectives on Personalizing Education*. Washington, DC: OERI, USDE: pp. 7-22.
- 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.
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 25-48. DOI:10.1177/1741143216659296
- Kinderrechtencommissariaat (2016). *Knelpuntennota M-decreet*. Geraadpleegd op 6 augustus 2019, via: [https://www.kinderrechtencommissariaat.be/sites/default/files/bestanden/2015\\_2016\\_11\\_knelpuntennota\\_m-decreet\\_31\\_mei\\_2016.pdf](https://www.kinderrechtencommissariaat.be/sites/default/files/bestanden/2015_2016_11_knelpuntennota_m-decreet_31_mei_2016.pdf)
- Kugelmass, J., & Ainscow, M. (2004). Leadership for Inclusion: A Comparison of International Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 133-141. DOI:10.1111/j.1471-3802.2004.00028.x.
- Kurniawati, F., A. A. de Boer, A. E. M. G. Minnaert, & 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.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.

- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42. DOI:10.1080/13632430701800060.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. DOI:10.1348/000709906X156881.
- Loreman, T. (2007). Seven Pillars of Support for Inclusive Education: Moving from “Why?” to “How?”. *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22–38.
- Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44. Doi:10.1016/j.tate.2013.02.004.
- Marx, A., Cambré, B., & Rihoux, B. (2013). Chapter 2 crisp-set qualitative comparative analysis in organizational studies. In P. Fiss, B. Cambré, and A. Marx, (Eds.) *Configurational theory and methods in organizational research* (pp. 23-47). Emerald Group Publishing Limited.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?*. Universiteit Gent. Geraadpleegd op 9 januari 2020, via: <https://biblio.ugent.be/publication/7105261/file/7105283>
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers’ professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research papers in education*, 33(2), 143-168. Doi:10.1080/02671522.2016.1271003.
- Pijl, S. J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 197-201. Doi:10.1111/j.1471-3802.2010.01165.x.
- Pijl, S. J., & Frissen, P. H. A. (2009). What policymakers can do to make education inclusive. *Educational Management Administration & leadership*, 37(3), 366-377. Doi:10.1177/1741143209102789.
- 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.
- Rekenhof (2019). *M-decreet en de zorg in het gewoon onderwijs*. Verkregen op 28 januari 2020, via: [www.rekenhof.be](http://www.rekenhof.be)
- Rihoux, B., & Ragin, C. (2009). *Configurational Comparative Methods: Qualitative Comparative Analysis (QCA) and related techniques*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Robinson, V. M. & Timperley, H. S. (2007). The leadership of the improvement teaching and learning: Lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian Journal of Education*, 51(3), 247-262. DOI:10.1177/000494410705100303.
- Onderwijsinspectie (2018). *Onderzoek Leerlingenbegeleiding. Hoe kwaliteitsvol is de leerlingenbegeleiding in de basisscholen en in de eerste graad secundair onderwijs?* Geraadpleegd

[https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/Onderzoeksrapport%20Leerlingenbegeleiding%20%28januari%202018%29\\_0.pdf](https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/Onderzoeksrapport%20Leerlingenbegeleiding%20%28januari%202018%29_0.pdf)

- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258. DOI:10.1007/s10833-006-0001-8
- Struyf, E., Adriaensens, S., & Verschueren, K. (2013). Geïntegreerde zorg op school: een inspiratieboek voor de praktijk. Leuven: ACCO.
- Struyf, E., Verschueren, K., Petry, K., & Van Mieghem, A. (2018). *Dynamieken achter de implementatie van het M-decreet: Een casestudieonderzoek*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Subban, P., & Sharma, U. (2005). Understanding educator attitudes toward the implementation of inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 25(2).
- Thomann, E., & Magetti, M. (2017). Designing Research With Qualitative Comparative Analysis (QCA): Approaches, Challenges, and Tools. *Sociological Methods & Research*, 1-31. Doi:10.1177/0049124117729700
- UNESCO (2000). *Inclusion in Education: The Participation of Disabled Learners*. Dakar: World Action Forum. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001234/123486e.pdf>.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. Resolution Adopted by the General Assembly. Accessed May 16, 2018. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.
- Vlaams Departement van Onderwijs en Vorming (2014). *M-Decreet*. Geraadpleegd op 17 april 2018, via: <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/het-abc-van-het-m-decreet-maatregelen-specifieke-onderwijsbehoeften>.
- Vansteenkiste, D., Swart, E., Van Avermaet, P., & Struyf, E. (In Press). *Professional Development for Inclusive Education?* In U. Sharma & S. J. Salend (Eds.), *Oxford Encyclopedia on Inclusive and Special Education*. New York: Oxford University Press.
- 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.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods (Fifth)*. London: SAGE.