

Onderzoeklijn 1.4: M-decreet in de Vlaamse scholen: praktijken en achterliggende processen en mechanismen

Promotor: Elke Struyf

Co-promotoren: Karine Verschueren en Katja Petry

Beleidsrelevantie en doelstellingen

Het M-decreet wil meer kinderen met specifieke onderwijsbehoeften een plaats bieden in het gewoon onderwijs en stuurt aan op een meer inclusief onderwijssysteem (Crevits, 2014). Over mogelijke processen die van belang zijn bij de implementatie van meer inclusief onderwijs en de fasen van implementatie is reeds veel (internationaal) onderzoek verricht (zie verder). Diverse van deze processen zullen ongetwijfeld ook een rol spelen bij de implementatie van het M-decreet. De begeleidende maatregelen die de Vlaamse overheid heeft genomen - de inzet van extra competentiebegeleiders, de prioritaire nascholingstrajecten en de (pre)waarborgregeling – zijn bedoeld om scholen extra te ondersteunen bij de implementatie van het M-decreet en spelen expliciet in op diverse randvoorwaarden, zoals de realisatie van een meer inclusieve schoolcultuur, een verhoogde professionalisering van leraren, inzetten op netwerking en gespecialiseerde ondersteuning.

Deze onderzoeklijn zet in op het verkrijgen van wetenschappelijk onderbouwde inzichten in de wijze waarop het M-decreet vorm krijgt in het Vlaamse onderwijs, welke processen en mechanismen hierbij op micro-, meso- en macroniveau een rol spelen en wat de impact is van het M-decreet op diverse actoren (leerlingen, ouders, leraren, directies, zorgverantwoordelijken en CLB's). Via een reviewstudie, een jaarlijkse monitoring, een gerichte kwantitatieve dataverzameling en longitudinaal case studie onderzoek, wordt informatie verzameld. De inzichten zullen aangewend kunnen worden door de overheid, maar ook door andere stakeholders (zoals pedagogische begeleidingsdiensten, onderwijskoepels) zodat bijstellingen en gerichte initiatieven kunnen opgezet worden met als doel de uitbouw van een meer inclusief onderwijssysteem in Vlaanderen.

State of the art

Over de implementatie van inclusief onderwijs is reeds veel onderzoek gedaan (voor een overzicht zie bv. Booth & Ainscow, 2011; De Vroey, Roelandts, Struyf, & Petry, 2016; De Vroey, Struyf, & Petry, 2016, submitted). Op basis van onderzoek, praktijkbezoeken en seminars uitgevoerd door de European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE, 2014a, 2014b) kunnen **kritische succesfactoren** worden onderscheiden die de ontwikkeling naar een meer inclusief onderwijssysteem bevorderen en de organisatie van effectieve ondersteuning voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het regulier onderwijs stimuleren. Diverse van deze voorwaarden vinden we ook terug in de literatuur over 'whole school approach' of een 'geïntegreerde visie op zorg' (Struyf, Adriaensens, & Verschueren, 2013) en beïnvloeden processen op **macro-** (systeemniveau), **meso-** (schoolniveau) en **micro-** (of klas-) niveau.

Het gaat concreet over:

Een gemeenschappelijk, gedeeld **begrip** van inclusie en een inclusief onderwijssysteem en hieraan gerelateerde **visie en waarden**;

De effectieve realisatie van een inclusief onderwijssysteem als **gedeelde verantwoordelijkheid** van alle stakeholders;

Sterk, gedeeld leiderschap om verandering efficiënt te leiden en de deskundigheidsbevordering bij het lerarenteam te ondersteunen;

Hooggekwalificeerde professionals: lerarenopleiding en continue deskundigheidsbevordering zorgen ervoor dat leraren positieve attitudes ten aanzien van inclusie ontwikkelen, hun praktijken aanpassen en verantwoordelijkheid nemen voor alle leerlingen;

Schoolorganisatie, leerbenaderingen, curriculum en assessment ondersteunen gelijke leeransen voor iedereen, zoals: gebruik maken van flexibele en diverse leerlingengroepen, kleinere groepen/individuele coaching/onderwijs in teamverband of co-teaching, het verlengen van de schooldag of schooltijd, gebruik van nieuwe technologieën, flexibiliteit in het curriculum;

Het verhogen van de capaciteit van het gewoon onderwijs via samenwerking met en counseling door **gespecialiseerde voorzieningen** (vaak gegroeid uit het vroegere buitengewoon onderwijs);

Samenwerken en netwerken van onderwijzend personeel en professionals uit verschillende disciplines met oog op ontwikkelen van individuele en gezamenlijke capaciteiten;
Samenwerken met **ouders**. De betrokkenheid van ouders in het leerproces van kinderen is een sleutelfactor in de ontwikkeling van een vertrouwensrelatie tussen scholen en gezinnen;
Aangepaste en flexibele **ondersteuningssystemen en financieringsmechanismen**, vanuit de vaststelling dat de ondersteuning die aan een individuele leerling gegeven wordt, de capaciteit van het schoolsysteem niet noodzakelijk verbetert;
Investeren in een adequaat **monitoring- en evaluatiesysteem**.

Implementatie van een inclusief onderwijssysteem blijkt omwille van de eigenheid van het systeem doorgaans moeilijker te realiseren in het secundair onderwijs dan in het basisonderwijs (EADSNE, 2005; Pearce, Gray & Campbell-Evans, 2010). Uit Vlaams onderzoek (zie bv. Struyf, Verschueren, Verachtert, & Adriaensens, 2012) blijkt alvast dat scholen werken op verschillende snelheden en zich daarom wellicht ook bevinden in andere fasen van het implementatieproces naar meer inclusief onderwijs. Fixsen et al. (2013) beschrijven 4 fasen in de evolutie naar een inclusief onderwijssysteem: de fase van verkennen ('*exploration*'), installeren ('*installation*'), beginnende implementatie ('*initial implementation*') en volledige implementatie ('*full implementation*'), met elk een specifieke functie in het implementatieproces.

Volgende **algemene onderzoeksdoelen** liggen aan de basis van deze onderzoekslijn: Hoe krijgt de **implementatie** van het M-decreet vorm? Worden de beoogde **doelen** van het M-decreet gerealiseerd op macro-, meso- en microniveau? Wat is de **impact** van het M-decreet op leerlingen, ouders, leraren en scholen gewoon en buitengewoon onderwijs, CLB-medewerkers, op processen van doorverwijzing en op de ontwikkeling van zorgbeleid en –praktijk in scholen? Treden er onbedoelde en ongewenste neveneffecten op en zijn hier verklaringen voor?

Deze algemene doelen vertalen zich in volgende **concrete onderzoeksvragen**:

Hoe evolueert het aantal leerlingen in het gewoon/buitengewoon onderwijs? Stromen leerlingen van het basisaanbod door naar het gewoon onderwijs? Waarom wel/niet?

Hoe evolueren de opvattingen van de betrokken actoren (leerlingen, ouders en leraren) over het M-decreet en bij uitbreiding de realisatie van een inclusief onderwijssysteem, zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs? Welke factoren dragen hiertoe bij?

Zijn betrokken actoren tevreden over de implementatie van het M-decreet? Welke drempels, kritische succesfactoren en randvoorwaarden worden in de dagelijkse klas- en schoolpraktijk ervaren, zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs?

Hoe ontwikkelt het schoolbeleid en in het bijzonder het zorgbeleid van de school? Hoe evolueert de concrete praktijk van detectie en aanpak van zorgvragen? Hoe krijgt de toewijzing van extra maatregelen vorm? Gebeurt dit meer volgens de principes van het zorgcontinuüm? Wat maakt dat scholen hierin sterk of minder sterk geëvolueerd zijn?

Welke vormen van (structurele) samenwerking (zijn) ontstaan tussen betrokken (binnen- en buitenschoolse) actoren? Hoe wordt de expertise van het BuO ingezet in het gewoon onderwijs?

Hoe schatten leraren hun competenties in met betrekking tot het verstrekken van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsnoden (en in het bijzonder leerlingen in zorgniveau 2 en 3) en hoe effectief voelen leraren zich in het omgaan met verschillen tussen leerlingen? Hoe interpreteren de diverse betrokken actoren de maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en hoe communiceren ze hierover?

Slagen leraren erin om kwalitatief hoogstaand onderwijs voor alle leerlingen in te richten? Worden de beoogde doelen van de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (zorgniveau 2 en 3) behaald? Waarom wel/niet?

Aanpak

Om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen hanteren we een mixed method approach en maken we gebruik van **zowel kwantitatieve als kwalitatieve data**. Volgende deelstudies worden onderscheiden:

Reviewstudie

De reviewstudie beoogt een bundeling van relevante bevindingen inzake succesfactoren om te evolveren naar een inclusief onderwijssysteem. We doorlopen drie fasen: (1) identificatie van relevante literatuur (a.d.h.v. van thematische descriptoren in relevante databases), (2) analyse van de literatuur (via groepering van relevante studies en bevindingen in categorieën) en (3) samenvatting van de

literatuur (in overzichtstabellen) (Galvan, 2009). De reviewstudie geeft input voor het monitoring-onderzoek, het kwantitatieve onderzoek en het longitudinale casestudieonderzoek.

Monitoringonderzoek (uitgevoerd door de Vlaamse overheid)

De monitoring van de implementatie van het M-decreet gebeurt door het departement Onderwijs en Vorming. Deze beslist over inhoud en tijdstip van de monitoring, maar de onderzoekers leveren informatie aan voor het maken van keuzes van indicatoren (zie reviewstudie) en gevalideerde instrumenten.

Via monitoring kunnen vooropgestelde beoogde effecten van het M-decreet worden nagegaan, zoals: het aantal leerlingen met een uitbreiding van zorg (niveau 2) en met een individueel aangepast curriculum (niveau 3) in scholen gewoon onderwijs stijgt; het aantal leerlingen in BuO daalt; het aantal weigeringsattesten daalt; het aantal 'attesten van verworven competenties' stijgt;

daling oververtegenwoordiging van leerlingen uit gezinnen met een lagere sociaal economische status of een migratieachtergrond in het BuO; leerlingen uit het type basisaanbod stromen na 1 of 2 jaar (terug) naar het gewoon onderwijs; middelen uit het BuO worden ingezet voor de ondersteuning van leerlingen met specifieke behoeften; leraren met expertise BuO ondersteunen leraren en scholen voor gewoon onderwijs;

scholen voeren redelijke aanpassingen met een beperkte financiële en organisatorische impact op de school door; scholen implementeren het zorgcontinuüm en handelingsgericht werken, hetgeen zich onder meer uit in minder centraal stellen van labelling en meer vertrekken vanuit onderwijsbehoeften van leerlingen, ondersteuningsbehoeften van leraren en meer samenwerking met andere actoren (BuO, buitenschoolse hulp);

leraren voelen zich ondersteund en voelen zich in staat om de nodige ondersteuning te bieden aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (in het bijzonder leerlingen op zorgniveau 2 en 3);

leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (in het bijzonder in zorgniveau 2 en 3) nemen actief deel aan het onderwijsleerproces, stromen door in het gewoon onderwijs (cognitieve resultaten) en voelen zich goed (sociaal-emotioneel);

ouders van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn geïnformeerd en over het algemeen tevreden over het zorgaanbod van de school;

het draagvlak voor inclusief onderwijs vergroot (*mindshift*), bij alle actoren (ook bij (mede)leerlingen) uit gewoon en buitengewoon onderwijs.

De data uit de monitor zullen waar mogelijk door de onderzoekers in relatie worden gebracht met gegevens uit de beschikbare **databank over het zorgbeleid en toeleiding naar zorg** (zie verder). Wanneer niet verwachte of onbedoelde effecten worden vastgesteld, of met het oog op het zoeken van verklaringen voor evoluties, kunnen **bijkomende kwantitatieve analyses** worden gedaan of **flankerend kwalitatief onderzoek** worden uitgevoerd (bv. welke leerlingen (kind- en gezinskenmerken) uit het basisaanbod stromen wel/niet door naar het gewoon onderwijs en waarom?). Waar mogelijk nemen we deze dataverzameling op in de vervolgmeting (zie 3.) of het casestudieonderzoek (zie 4.). Het Departement zal over de resultaten uit de monitor rapporteren in fact sheets. Deze zullen aangevuld worden met resultaten van de analyses uitgevoerd door de onderzoekers.

Kwantitatief onderzoek (vervolgmeting, brede lerarenbevraging en analyses op LiSO data)

Omdat diverse opeenvolgende studies (OBPWO 09.05, 12.01 en 13.01), uitgevoerd werden in dezelfde scholen werd een unieke en uitgebreide dataset over 'zorgbeleid in Vlaamse scholen' en 'toeleiding naar zorg' gecreëerd (zie Tabel 1), die opnieuw geanalyseerd zal worden in deze onderzoekslijn. Bij de representatieve steekproef van scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs, vinden in 2017-2018 **vervolgmetingen** plaats met oog op het in kaart brengen van evoluties m.b.t. zorg en samenwerking. De definitieve selectie van variabelen en schalen en bij wie deze worden afgenomen zal in nauw overleg met de stuurgroep bepaald worden en dient complementair te zijn aan de monitoring. We wensen scholen immers niet te overbelasten met bevragingen.

Binnen dit onderzoeksluik zal alleszins een brede **lerarenbevraging** worden opgezet. Voor een geslaagde uitvoering van het M-decreet is immers betrokkenheid en handelingsbekwaamheid van leraren essentieel. Leraren moeten in staat zijn om adequaat om te gaan met verschillen tussen leerlingen. De lerarenbevraging zal opgezet worden in de scholen die toezeggen om te participeren aan de vervolgmeting. Indien nodig zal een bijkomende steekproef worden getrokken van scholen die deelnamen aan de initiatieven van de overheid om leraren te ondersteunen bij de implementatie van het M-decreet. De leraar wordt bevraagd over de fase in het **implementatieproces** waarin de school zich bevindt

(Fixsen, 2013) en beoordeelt zijn of haar capaciteiten om de gewenste resultaten te bereiken bij leerlingen aan de hand van de Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES), ontwikkeld door Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2001) en aangepast door Zee, Koomen, Jellesma, Gerlings en de Jong (2015). De oorspronkelijke schaal bevat drie subschalen; de **doelmatigheidsbeleving** met betrekking tot (1) instructiestrategieën, (2) leerlingengagement en (3) klasmanagement. De aangepaste schaal voegt daar nog een subschaal (4) emotionele steun aan toe. De leraar vult de aangepaste schaal 2 keer in; de ene keer met in het achterhoofd een leerling met specifieke onderwijsnoden (niveau uitbreiding van zorg) en de andere keer een random leerling (niveau basiszorg). De leraar krijgt ook de kans om kort toe te lichten waar hij/zij nog moeilijkheden mee ondervindt. Waar mogelijk worden de resultaten over de fase in het implementatieproces in verband gebracht met beschikbare schooldata over het zorgbeleid en de toepassing van het zorgcontinuüm.

Tabel 1: Overzicht van de beschikbare gegevens (nulmeting).

Onderzoek	N scholen	Schaal	Nulmeting	Vervolgmeting
OBPWO 09.01	BaO: N=166 SO: N=82 Totaal: N=248	Kenmerken van een geïntegreerd zorgbeleid, waaronder zorgvisie en samenwerking met diverse actoren (BuO, GOn, CLB, PBD, ouders)	2010-2011	2017-2018
OBPWO 12.01	BaO: N=104 SO: N=60 Totaal: N=106	Zorgcontinuüm Samenwerking met ouders	2012-2013	2017-2018
OBPWO 13.01	BaO: N=107 SO: N=62 BuBaO: N=39 BuSO: N=28 Totaal: N=236	Schoolkenmerken Zorgcontinuüm Samenwerking met ouders Samenwerking gewoon-buitengewoon onderwijs	2014-2015	2017-2018

Tot slot zullen ook analyses uitgevoerd worden op **LiSO data**. Voor de eerste graad is informatie beschikbaar over specifieke noden van leerlingen (bevroegd bij ouders en klastitularis), werden de attitudes van leraren omtrent inclusief onderwijs bevroegd en is informatie beschikbaar over het zorgbeleid (bevroegd bij directie). Dit betekent dat we de loopbaantrajecten van leerlingen met specifieke onderwijsnoden in kaart kunnen brengen en relaties kunnen leggen met leerkracht- en schoolvariabelen.

Binnen dit onderzoeksluik zullen er niet alleen **beschrijvende** maar ook **verklarende** analyses worden uitgevoerd. Voor de diverse variabelen/schalen zullen vooreerst beschrijvende statistieken (zoals gemiddelde en standaardafwijking) worden gerapporteerd. Correlatie- en regressie-analyse zullen inzicht geven in de samenhang tussen variabelen. Waar nodig zal gebruik worden gemaakt van multi-level regressie analyse (of multilevel logische regressie-analyse bij categorische afhankelijke variabelen), om de genestheid van data in scholen in rekening te brengen. De (gemiddelde) evolutie van zorgbeleid (vervolgmeting) kan in kaart worden gebracht door de vergelijking van gemiddelden via variantie-analyse met herhaalde metingen. Verschilcores of residuele scores kunnen worden gebruikt als criteriummaten in regressie-analyses, om veranderingen in zorgbeleid te verklaren. De leerkrachtbevroeding over doelmatigheidsbeleving ten aanzien van individuele leerlingen op verschillende zorgniveaus vraagt een multi-level aanpak (individuele leerlingen genest in leerkrachten).

Longitudinaal casestudieonderzoek

Om de dynamiek en complexiteit van de invoering van het M-decreet te bestuderen en verdiepende vragen daarover te beantwoorden, worden casestudies opgezet. Er worden 2x10 cases vooropgesteld (10 basis- en 10 secundaire scholen). Bij de selectie van scholen wordt gezorgd voor een spreiding qua relevante kenmerken (ligging, schoolgrootte, enz.). We wensen in het casestudieonderzoek ook expliciet scholen op te nemen die deelnamen aan de diverse bijkomende ondersteuningsmaatregelen van de overheid (co-teaching via de (pre)waarborgregeling, nascholingsinitiatieven), om aldus ook gegevens te verzamelen over de gepercipieerde impact van deze maatregelen. De cases worden op twee momenten gedurende de looptijd van het onderzoek gevolgd. Door de integrale en longitudinale aanpak kan de interactie tussen deelprocessen worden waargenomen, evenals de rollen van betrokken actoren, de invloed van contextfactoren (zoals zorgbeleid van de school en implementatiefase) en ontwikkelingen in de tijd. Alle relevante niveaus en actoren worden bij het onderzoek betrokken. Er worden interviews (directie, zorgverantwoordelijken) afgenomen en focusgroepgesprekken (vertegenwoordiging van leraren, leerlingen en ouders) georganiseerd. Het personeel uit

het BuO werkzaam in scholen voor gewoon onderwijs (bv. GON begeleiders of team-teachers) zal ook bevroegd worden. De kwalitatieve data worden geanalyseerd met N-vivo. Na een analyse per case, voeren we een cross case analyse uit (Yin, 2013).

Met de verschillende deelstudies wil het onderzoeksteam maximaal gebruik maken van beschikbare data én gericht bijkomende kwantitatieve en kwalitatieve data verzamelen met oog op het begrijpen van processen en mechanismen in de wijze waarop het M-decreet vorm krijgt in het Vlaamse onderwijs. Voor een goede afstemming met onder meer de geplande initiatieven door het Departement en om in te kunnen spelen op nieuwe vragen en verwachtingen, zal regelmatig overleg tussen het onderzoeksteam en het Departement nodig zijn. Het onderzoeksteam is bereid om de opzet van deelstudies (bv. het longitudinaal casestudieonderzoek) aan te passen zodat ingespeeld kan worden op nieuwe inzichten of vragen die doorheen de looptijd van het onderzoeksproject opduiken.

Dwarsverbindingen met andere onderzoeklijnen

De implementatie van het M-decreet is een eerste stap in de realisatie van een meer inclusief onderwijssysteem en raakt aldus onderwerpen aan uit de andere onderzoeklijnen (OL). De belangrijkste dwarsverbanden zijn er met OL 1.1 en de onderzoeklijnen binnen Onderzoeksdomein 2:

OL 1.1 (LiSO): Wat leren we over schoolloopbanen van leerlingen met specifieke onderwijsnoden?

Binnen deze onderzoeklijn maken we expliciet gebruik van LiSO data (zie 3.). Indien zinvol, zal in overleg met het LiSO team een gerichte bevraging bij deze leerlingen opgezet worden om loopbaantrajecten en –perspectieven van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften of ervaringen van deze leerlingen en hun klasgenoten nog beter in kaart te kunnen brengen.

OL 2.1 (De leraar van de 21^{ste} eeuw): Hoe gaan leraren om met evoluties in verwachtingen en opvattingen rond het functioneren in een meer inclusief onderwijssysteem en rond het ondersteunen van leerlingen met specifieke onderwijsnoden?

OL 2.2 (Collectief leren en buitenschools leren): Via de prewaarborgregeling wordt (onder meer) ingezet op team-teaching, waarbij leraren uit het gewoon onderwijs ondersteund worden door leraren uit het buitengewoon onderwijs. Wat zijn de ervaringen met team-teaching in Vlaanderen?

OL 2.3 (Personeelsbeleid vanuit schoolperspectief): Sterk, gedeeld leiderschap is een kritische succesfactor in de ontwikkeling naar meer inclusief onderwijs. Wat is de relatie tussen gedeeld leiderschap en een sterk uitgebouwd zorgbeleid?

OL 2.4 (Loopbaan van onderwijsprofessionals): Zullen de nieuwe verantwoordelijkheden waarvoor de school zich gesteld ziet met de implementatie van het M-decreet zich vertalen in het al of niet opnemen van keuzes (zoals bijvoorbeeld specialisatie, of meer coaching of ondersteuning van collega's) tijdens de professionele loopbaan van leerkrachten, met name ten aanzien van het zorgaspect?

Daarnaast is er dwarsverbanden met:

OL 1.3 (GOK): Op welke manier sporen het GOK- en het zorgbeleid van een school? In de eindrapportering zal rekening gehouden worden met inzichten omtrent GOK die door dat onderzoeksteam zullen aangeleverd worden.

OL 1.6 (Evaluatiebeleid en diversiteit): Op welke manier wordt er in het evaluatiebeleid en de evaluatiepraktijk rekening gehouden met de diversiteit in de leerlingpopulatie en met leerlingen met specifieke onderwijsnoden?

Timing en outputs

Timing	Inhoud	Output
1/09/2016-31/8/2017	Reviewstudie Overleg met departement onderwijs over opzet monitor Analyses LiSO data 1 ^{ste} graad Vorbereiding kwantitatieve studie (selectie scholen, survey) Monitor 2017 (Departement Onderwijs en Vorming) Selectie van scholen casestudieonderzoek	Activiteitenverslag Fact sheets Artikel 1
1/09/2017-31/8/2018	Kwantitatieve studie: dataverzameling en beschrijvende analyses Monitor 2018 (Departement Onderwijs en Vorming) Dataverzameling 1 casestudieonderzoek	Tussentijds rapport Fact sheets Artikel 2 Studiedag/seminarie
1/09/2018-31/8/2019	Analyses LiSO 2 ^{de} graad Kwantitatieve studie: verklarende analyses Verwerking casestudieonderzoek Monitor 2019 (Departement Onderwijs en Vorming)	Activiteitenverslag Fact sheets Artikel 3 Feedbackrapporten scholen
1/09/2019-31/8/2020	Monitor 2020 (Departement Onderwijs en Vorming) Dataverzameling 2 casestudieonderzoek Integratie inzichten uit cases, monitoring en kwantitatieve studie Schrijven eindrapport	Eindrapport/boekpublicatie Bundeling fact sheets Artikel 4 Studiedag/seminarie

Valorisatie

Naast wetenschappelijke valorisatie (via publicaties in Engelstalige peer reviewed tijdschriften), zetten we in op maatschappelijke valorisatie via (1) feedbackrapporten voor de aan het onderzoek participerende scholen, (2) een rapportering van de belangrijkste inzichten in een (of meerdere) boekpublicatie(s) gericht naar een breed lezerspubliek en (3) studiedagen voor een breed publiek en/of seminars voor competentiebegeleiders/pedagogische begeleidingsdiensten die de inzichten uit de deelstudies zullen kunnen inbrengen in de ondersteuning van leraren/scholen.

Referenties

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. (3rd ed.). Bristol: CSIE.
- Crevits, H. (2014). *Beleidsnota Onderwijs 2014-2019*. Brussel: Vlaamse regering.
- De Vroey, A., Roelandts, K., Stuyf, E., & Petry, K. (2016). Inclusive classroom practices in secondary schools. Towards a universal teaching approach. In: B. De Wever, R. Vanderlinde, M. Tuytens & A. Aelterman (Eds.), *Professional learning of teacher educators, teachers, and student teachers: Research-based practices* (pp. 179-202). Ghent, Academia Press.
- De Vroey, A., Stuyf, E., & Petry, K. (submitted). Is everyone on board? Exploring context and feasibility of inclusive interventions in secondary schools. *Remedial and special education*.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2005). *Inclusief onderwijs en de praktijk in de klas in het voortgezet onderwijs*. – *Samenvattend rapport*. Odense, Denemarken: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014a). *Organisatie van de voorzien van ondersteuning aan het inclusief onderwijs - Samenvattend rapport*. Odense, Denemarken: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014b). *Vijf kernboodschappen voor inclusief onderwijs. Van theorie naar praktijk*. Odense, Denemarken: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., & Van Dyke, M. (2013). Statewide Implementation of Evidence-Based Programs. *Exceptional Children*, 79(2), 213–230. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true &db=ofm&AN=84513030&site=ehost-live>
- Galvan, J. (2009). *Writing literature reviews: a guide for students of the social and behavioral sciences*. Glendale, CA: Pyczak Publishing.
- Pearce, M., Gray, J., & Campbell-Evans, G. (2010). Challenges of the secondary school context for inclusive teaching. *Issues in Educational Research*, 20(3), 294–313.
- Struyf, E., Verschuere, K., Verachert, P., & Adriaensens, S. (2012). *Zorgbeleid in het gewoon basisonderwijs en secundair onderwijs in Vlaanderen: kenmerken, predictoren en samenhang met taakopvatting en handelingsbekwaamheid van leerkrachten*. Eindrapport OBPWO 09.05. U Antwerpen – KU Leuven – Karel De Grote Hogeschool.
- Struyf, E., Adriaensens, S., & Verschuere, K. (2013). *Geïntegreerde zorg op school. Een inspiratieboek voor de praktijk*. Leuven: Acco.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Verschuere, K., Struyf, E., De Haene, L., Bodvin, K., Vervoort, E., Vander Els, L., & Teppers, E. (2015). *Buitenschoolse hulpverlening en zorg op school: Samenhang, afstemming en verklarende factoren*. Eindrapport OBPWO 12.01. KU Leuven & Universiteit Antwerpen.
- 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.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*: Sage publications.
- Zee, M., Koomen, H. M. Y., Jellesma, F. C., Geerlings, J., & de Jong, P. F. (2015). Inter- and intra-individual differences in teachers' self-efficacy: A multilevel factio exploration. *Journal of School Psychology*, 55, 39-56.