

This item is the archived peer-reviewed author-version of:

Inclusief onderwijs : een overzicht vanuit de literatuur

Reference:

Van Mieghem Aster, Verschueren Karine, Petry Katja, Struyf Elke.- Inclusief onderwijs : een overzicht vanuit de literatuur
Impuls voor onderwijsbegeleiding - ISSN 1373-4318 - 49:1(2018), p. 13-20
To cite this reference: <https://hdl.handle.net/10067/1539090151162165141>

Inclusief onderwijs: een overzicht vanuit de literatuur

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

Over de hele wereld voltrekken zich beleidsontwikkelingen en praktijken ten aanzien van inclusief onderwijs. Er werden reeds verschillende overzichtsartikelen over inclusief onderwijs geschreven, maar wat ontbreekt is een overzicht van onderzoek naar (aspecten van) inclusief onderwijs. Een samenvatting van eerdere overzichtsartikelen kan beleid, praktijk en onderzoek naar inclusief onderwijs inspireren. Een analyse van literatuur leidde tot vier hoofdthema's: (1) attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs, (2) de professionele ontwikkeling van leraren ten voordele van inclusief onderwijs, (3) praktijken die inclusief onderwijs in de hand werken, en (4) participatie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. De belangrijkste conclusie is dat professionele ontwikkeling van leraren, gebaseerd op goede praktijkvoorbeelden die leiden tot succesvolle lerarenervaringen en gelegenheid tot intervisie of bespreking van concrete casussen achteraf, van vitaal belang is voor de implementatie van inclusief onderwijs.

De weg naar inclusief onderwijs

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

Welke thema's werden reeds onderzocht?

Uit een systematische zoektocht naar literatuur werden vier thema's geïdentificeerd, namelijk (1) attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs, (2) professionele ontwikkeling van leraren ten voordele van inclusief onderwijs, (3) praktijken die inclusief onderwijs in de hand werken, en (4) participatie van alle leerlingen op sociaal en academisch vlak.

Thema 1: Attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs

Naar attitudes van belanghebbenden ten aanzien van inclusief onderwijs is reeds heel wat onderzoek verricht. De attitudes van volgende actoren worden in de overzichtsartikelen beschreven: leraren, ouders (met en zonder een kind met SOB) en leerlingen.

Attitudes van leraren

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

Armstrong (2014) stelde vast dat leraren met meer ervaring met inclusie van leerlingen met een sociale en emotionele gedragsstoornis, er een negatievere attitude op nahielden. Als mogelijke verklaring verwees hij naar de samenhang tussen de gepercipieerde doelmatigheid (of *self-efficacy*) van individuele leraren en de heersende negatieve attitudes ten opzichte van deze groep leerlingen in de school of het gebrek aan ondersteuning die de leraar hierbij vanuit de school ervaart. Hij concludeerde dat de ruimere schoolcontext de opvattingen van individuele leraren zowel positief als negatief kan beïnvloeden. Hij pleit er dan ook voor om niet alleen in de initiële lerarenopleiding, maar ook in de verdere professionalisering van leraren, strategieën voor effectieve interventies voor leerlingen met sociale en emotionele problemen en gedragsstoornissen aan bod te laten komen.

Attitudes van ouders

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

Attitudes van leerlingen

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

De studie van de Boer et al. (2012) concludeert dat leerlingen zonder SOB over het algemeen een neutrale attitude aannemen ten opzichte van medeleerlingen met SOB. Uit de resultaten blijkt dat attitudes van leerlingen positief gerelateerd zijn aan de volgende kenmerken: het geslacht, waarbij meisjes een positievere attitude hebben dan jongens; de leeftijd, waarbij oudere leerlingen een positievere attitude hebben; eerdere ervaringen met inclusief onderwijs; kennis over inclusief onderwijs; en van hun ouders verkregen informatie over beperkingen. Leerlingen blijken een meer accepterende attitude aan te nemen, wanneer hun kennis en begrip over (belemmeringen van) leerlingen met SOB vergroot. Daarom besluiten de Boer et al. (2012) dat het informeren van klasgenoten een manier is om attitudes van leerlingen zonder SOB te beïnvloeden. Vooral leerlingen met gedragsproblemen en/of een verstandelijk beperking bevinden zich in een meer kwetsbare positie omwille van negatieve attitudes van klasgenoten, dan leerlingen met een fysieke beperking. De studie van Bates et al. (2015) toont een breed scala aan opvattingen van leerlingen zonder SOB ten aanzien van hun medeleerlingen met SOB, van open, op hun hoede, tot vijandig. In overeenstemming met de Boer et al. (2012) werd een gebrek aan kennis over beperkingen gezien als reden voor een negatieve attitude. Bovendien vonden Bates et al. (2015) dat niet zichtbare belemmeringen of beperkingen (bv. een gedragsstoornis) moeilijk te vatten te zijn voor jonge leerlingen (5-11 jaar). Er werd ook erkend dat leerlingen zonder SOB zich vragen stellen bij de "dubbele normen" die gehanteerd worden voor medeleerlingen met SOB en zich hierdoor mogelijk onrechtvaardig behandeld voelen. Daarom stellen Bates et al. (2015) voor om leerlingen in het algemeen te onderrichten over inclusief onderwijs, SOB en beperkingen als onderdeel van het curriculum. Daarenboven is het nodig om leraren aan te leren hoe zij inclusief onderwijs kunnen promoten, authentieke vormen van zelfexpressie (zoals spreek- en lichaamstaal) bij leerlingen kunnen faciliteren, en het contact tussen leerlingen met en zonder SOB vergroten (Bates et al., 2015).

Thema 1:

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

Kritische kanttekening:

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

Thema 2: Professionele ontwikkeling van leraren ten voordele van inclusief onderwijs

Evolueren naar inclusief onderwijs vereist dat leraren hun praktijk herzien. Veel leraren voelen zich hiervoor echter niet competent. Daarom moeten professionaliseringsactiviteiten leraren hierin ondersteunen en voorbeelden van goede praktijken aanreiken.

Kurniawati et al. (2014) onderzochten de effectiviteit van professionaliseringsprogramma's¹ voor leraren basisonderwijs gericht op inclusief onderwijs. Ze bestudeerden verschillende kenmerken van zulke programma's, zoals duur en inhoud, zowel in de lerarenopleiding (*preservice training*) als daarna (*inservice training*). Zij kwamen enkele kenmerken op het spoor die ze terug vonden in de meeste studies, zoals: de eerder beperkte tijdsinvestering of de relatief korte duur van het deel van de opleiding dat specifiek focust op inclusief onderwijs (variërend van een eenmalige sessie van 3 uur tot een opleiding van meerdere dagen, met een maximum van 56 uur); de aandacht voor veldervaringen (of '*field experiences*'), waarbij direct en systematisch contact met leerlingen met SOB aangeboden wordt; en een focus op de ontwikkeling van attitudes, kennis en vaardigheden. Uit de overzichtsstudie bleek dat de meerderheid van de opleidingen een positief effect had op de attitudes, kennis en vaardigheden van de participanten, maar dat deze effecten vaak uitdoven. Daarom wordt gesuggereerd om de effectiviteit van de opleiding te verhogen door terugkomdagen of *follow-up* sessies in te richten, waarop leraren authentieke casussen kunnen bespreken en gerichte feedback ontvangen over de eigen klaspraktijk. Ook stellen Kurniawati et al. (2014) dat recent onderzoek uitwijst dat inzetten op coaching en logistieke ondersteuning van cruciaal belang is om leraren te helpen hun (inclusieve) onderwijspraktijk te verbeteren. Verder suggereren de onderzoekers om de organisatie van een professionaliseringstraject goed te overdenken, waarbij naast direct en systematisch contact met leerlingen met SOB, ook activiteiten zoals schoolbezoeken of gastcolleges door mensen met beperkingen zinvol zijn (Kurniawati et al., 2014). De auteurs concludeerden dat professionaliseringsprogramma's gericht op diverse SOB of beperkingen van leerlingen, effectiever zijn dan algemene opleidingen over inclusief onderwijs. Het aanreiken van concrete pedagogisch didactische strategieën, materialen en toetsen, voor leerlingen met diverse specifieke onderwijsbehoeften of beperkingen, waarbij ook rekening wordt gehouden met de specifieke context waarin de leraren werken, wordt beschouwd als het meest zinvol en effectief om veranderingen in de klaspraktijk te realiseren (Kurniawati et al., 2014).

Thema 2:

1. Inzetten op de professionele ontwikkeling van leraren speelt een sleutelrol in het creëren van meer inclusief onderwijs.
2. Professionaliseringsactiviteiten worden effectiever wanneer rechtstreeks contact met leerlingen met diverse SOB wordt georganiseerd (*field experiences*) en concreet wordt

¹ De overzichtsstudies beperken zich tot de professionele ontwikkeling van student leraren of leraren in een traditionele nascholingssetting zoals een opleidingscentrum en niet op werkplekleren of professionaliseringstrajecten in de scholen zelf.

ingezet op hoe de leraar kan inspelen op deze SOB (in plaats van informatie te verstrekken over inclusief onderwijs in het algemeen of generiek over leer- en ontwikkelingsproblemen bij leerlingen).

3. Een verhoogde effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten kan gerealiseerd worden door terugkomdagen of *follow up* sessies in te richten, waarop leraren authentieke casussen kunnen bespreken en gerichte feedback ontvangen over de eigen klaspraktijk.

Kritische kanttekening:

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

Thema 3: Praktijken die inclusief onderwijs in de hand werken

Evolveren naar een inclusief onderwijssysteem betekent niet alleen dat er wijzigingen doorgevoerd worden in het internationale discours, in het nationale onderwijsbeleid of het lokale schoolbeleid. Inclusie wordt immers hoofdzakelijk gerealiseerd op klasniveau. Praktijken die inclusief onderwijs in de hand werken, kunnen onderverdeeld worden in praktijken waarbij leraren ondersteund worden om meer tegemoet te komen aan SOB van leerlingen op de klasvloer en praktijken waarbij medeleerlingen leerlingen met SOB ondersteunen.

Ondersteuning van leraren en leerlingen met SOB op de klasvloer

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

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

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

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

Ondersteuning van leerlingen met SOB door medeleerlingen

Peer-gemedieerde interventies (samenwerkend leren, peer tutoring, ...) worden omschreven als: interventies waarbij “een sociale dynamiek tussen leerlingen wordt gecreëerd waarin didactische instructie plaatsvindt met oog op het ontwikkelen van een positieve sociale relatie en het aanleren en oefenen van sociale vaardigheden” (Kaya et al., 2015, p. 121). Verder wordt aangegeven dat deze interventies gewenste gedragsverandering kunnen bewerkstelligen in een vrij korte tijd (drie tot zes weken) (Kaya et al., 2015). Watkins et al. (2015) beschouwen peer-gemedieerde interventies als zeer nuttig voor het bevorderen van sociale interactie tussen leerlingen met een autismespectrumstoornis en hun klasgenoten zonder SOB. De doeltreffendheid van de peer-gemedieerde interventies bleek uit het feit dat de leerlingen met een autismespectrumstoornis zich sociale vaardigheden eigen maakten en deze ook toonden in andere activiteiten en op andere momenten. Bovendien stelde men vast dat klasgenoten ook voor andere activiteiten meer bereid waren om samen te werken met leerlingen met een autismespectrumstoornis. Bij het samenstellen van de groepen is het aan te raden dat de leerlingen elkaar kennen, en dat de klasgenoot voldoende empathisch vermogen heeft, over gewenste sociale en taalvaardigheden beschikt, en bereidheid toont om samen te werken.

Thema 3:

1. Indien er geopteerd wordt voor co-teaching, geef leraren dan structureel tijd om lessen samen voor te bereiden, te evalueren en hen te laten reflecteren over goed onderwijs en goede samenwerking.
2. Indien er gewerkt wordt met onderwijsassistenten, zorg dan voor een duidelijke rolverdeling waardoor leraren tijd vinden om leerlingen met SOB te ondersteunen
3. Peer-gemedieerde interventies – waarbij medeleerlingen elkaar ondersteunen – genereren positieve effecten, zowel voor leerlingen met SOB als hun klasgenoten.
 - De steun van medeleerlingen en het modelleren van sociaal gewenst gedrag door de medeleerlingen, dragen bij aan een meer inclusief klasklimaat.
 - Onderzoek wijst onder meer op voordelen voor leerlingen met een autismespectrumstoornis.

Thema 4: Participatie van leerlingen met SOB op sociaal en academisch vlak

Gewenste uitkomsten van inclusief onderwijs voor leerlingen met SOB verwijzen naar sociale en/of academische participatie van leerlingen met SOB. Dit betekent dat deze leerlingen moeten kunnen participeren aan alle activiteiten binnen het schoolgebeuren (Loreman, 2014).

Sociale participatie

Koster et al. (2009) beschouwen de **term ‘sociale participatie’** als de meest geschikte term om de sociale dimensie van inclusief onderwijs te beschrijven. “Sociale participatie van leerlingen met SOB in het regulier onderwijs verwijst naar de aanwezigheid van positieve sociale contacten en interactie tussen deze leerlingen en hun klasgenoten; acceptatie door hun klasgenoten; sociale

relaties/vriendschappen tussen hen en hun klasgenoten en de perceptie dat ze aanvaard worden door hun klasgenoten” (Koster et al., 2009, p.135).

Leerlingen blijken open te staan voor **vriendschappen** met medeleerlingen met SOB (Bates et al., 2015). Toch wijzen Bates et al. (2015) op een aantal mogelijke barrières die ‘ongelijke’ vriendschappen kunnen creëren, zoals: het opnemen van een verzorgende rol door medeleerlingen, bezorgdheid over de veiligheid (bv. behoeften aan medicatie), verschillen in interesses en capaciteiten. Bovendien werden pestproblematieken (bv. duwen, stelen, liegen, plagen) en vervreemding gerapporteerd. Klasgenoten geven aan dat leerlingen met SOB worden gepest of niet helemaal opgenomen worden in de klasgroep.

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

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

Academische participatie

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

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

Thema 4:

Aspecten van sociale participatie die aan bod komen zijn:

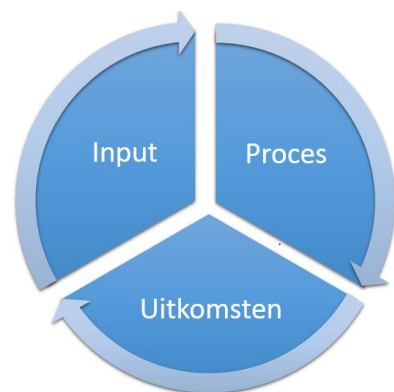
1. Sociale participatie verwijst naar de aanwezigheid van positieve sociale contacten, interactie en vriendschappen tussen leerlingen met SOB en hun klasgenoten.
2. Leerlingen staan in het algemeen open voor vriendschappen met medeleerlingen met SOB. Het opnemen van een verzorgende rol door klasgenoten,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

Kritische kanttekening:

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

Wat kunnen we hieruit leren voor de praktijk?

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



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

Het model stelt dat inputkenmerken het proces en de hieruit voortvloeiende uitkomsten mee bepalen. Wanneer we in Vlaanderen wensen te evolueren naar een meer inclusief onderwijssysteem, adviseren we consistent hiermee om sterk in te zetten op het ontwikkelen van positieve attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs en de professionele ontwikkeling van leraren. Omdat kennis over SOB en positieve ervaringen met inclusief onderwijs de houding van leraren, ouders en leerlingen positief beïnvloeden

(de Boer et al., 2010; 2011; 2012), dienen we sterk in te zetten op professionalisering en ondersteunen van leraren. Ook wordt de cruciale rol van leraren bij de implementatie van inclusief onderwijs beklemtoond en wordt de professionele ontwikkeling van leraren als katalysator aangehaald om attitudes te veranderen en de capaciteit en de bereidheid van leraren te vergroten om leerlingen met SOB in het regulier onderwijs op te nemen (Kurniawati et al., 2014). Opleidingen over inclusief onderwijs dienen effectieve pedagogische strategieën aan te bieden en zich te richten op het in kaart brengen van SOB van leerlingen en hoe leraren hier concreet op moeten reageren. Vertrekken van concrete vragen en noden van leraren in hun eigen onderwijscontext blijkt zeer effectief. Daarbij mag niet uit het oog verloren worden dat het gevoel van doelmatigheid van de individuele leraar ten aanzien van het verstrekken van inclusief onderwijs beïnvloed wordt door de heersende opvattingen en attitudes in de school (Armstrong, 2014). Daarom impliceert inclusief onderwijs dus een gedeelde verantwoordelijkheid van alle schoolteamleden. Het ontwikkelen van een gedeelde visie met expliciete doelen ten aanzien van inclusief onderwijs is nodig om inclusief onderwijs succesvol te implementeren.

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

Noten

We willen erop wijzen dat de studies waarnaar we in dit rapport verwijzen overzichtsartikelen zijn, die inzichten uit diverse andere studies gevoerd in verschillende landen, met een verschillend onderwijssysteem en -beleid (bv. inclusief onderwijs versus buitengewoon en regulier onderwijs), en soms een verschillende focus (bv. basis- of secundair onderwijs, of beiden) samenbrengen. De bevindingen uit deze studie kunnen dan ook niet zomaar veralgemeend worden, maar kunnen wel dienen als inspiratie om onderwijsbeleid en –praktijk in Vlaanderen gericht verder vorm te geven.

Deze studie werd uitgevoerd in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Overheid.

Referenties

- Armstrong, D. (2014). Educator perceptions of children who present with social, emotional and behavioural difficulties: A literature review with implications for recent educational policy in England and internationally. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 731-745. doi: 10.1080/13603116.2013.823245
- Bates, H., McCafferty, A., Quayle, E., & McKenzie, K. (2015). Review: typically-developing students' views and experiences of inclusive education. *Disability and rehabilitation*, 37(21), 1929-1939. doi: 10.3109/09638288.2014.993433
- Coates, J., & Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of physical education – a review. *Support for Learning*, 23(4), 168-175.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. doi: 10.1080/08856251003658694

- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. DOI: 10.1080/13603110903030089
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392. doi: 10.1080/1034912X.2012.723944
- De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: a literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 109-135. doi: 10.1080/13603116.2015.1075609
- Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016). Team-reflection: the missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 187-201. doi: 10.1080/08856257.2015.1125690
- Giangreco, M. F., Suter, J. C., & Doyle, M. B. (2010). Paraprofessionals in inclusive schools: A review of recent research. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 41-57. doi: 10.1080/10474410903535356
- Hughes, L. A., Banks, P., & Terras, M. M. (2013). Secondary school transition for children with special educational needs: a literature review. *Support for Learning*, 28(1), 24-34.
- Kaya, C., Blake, J., & Chan, F. (2015). Peer-mediated interventions with elementary and secondary school students with emotional and behavioural disorders: a literature review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 120-129. doi: 10.1111/1471-3802.12029
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Kurniawati, F., de Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: a literature focus. *Educational Research*, 56(3), 310-326. doi: 10.1080/00131881.2014.934555
- Kyriazopoulou, M., & Weber, H. (Eds.). (2009). *Development of a set of indicators – For inclusive education in Europe*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Loreman, T. (2014). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 459-483. doi: 10.1080/13603116.2013.788223
- Parker, C., Whear, R., Ukoumunne, O. C., Bethel, A., Thompson-Coon, J., Stein, K., & Ford, T. (2015). School exclusion in children with psychiatric disorder or impairing psychopathology: a systematic review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(3), 229-251. doi: 10.1080/13632752.2014.945741
- Pijl, S. J., Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies*, 29(1), 57-70. doi: 10.1080/03323310903522693
- Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafos, J., & Lang, R. (2015). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(4), 1070-1083. doi: 10.1007/s10803-014-2264-x