

## Beschouwend artikel

### Samen bouwen aan meer inclusief onderwijs: relevante inzichten voor de lerarenopleiding

Aster Van Mieghem, KU Leuven, Universiteit Antwerpen

Karine Verschueren, KU Leuven

Elke Struyf, Universiteit Antwerpen

*De implementatie van inclusief onderwijs (IO) staat hoog op de onderwijsbeleidsagenda van Vlaanderen en Nederland. In beide landen werden wetgevingen ingevoerd (M-decreet, Wet op Passend onderwijs) om de implementatie ervan te bevorderen. De implementatie van dit meer inclusieve beleid wordt door leraren als uitdagend ervaren (Ledoux & Waslander, 2020; Struyf et al., 2019). Om meer zicht te krijgen op de processen die schuilgaan achter de implementatie van inclusief onderwijs, werd een vier jaar durend doctoraatsonderzoek opgezet, waarin zowel theoretische als empirische inzichten gebundeld werden. In dit beschouwend artikel gaan we in op bekomen inzichten die ons inziens ook relevant zijn voor lerarenopleidingen in zowel Nederland als Vlaanderen. Meer specifiek werken we twee thema's uit. Het ene thema betreft de attitudes en doelmatigheidsbeleving van leraren tegenover IO. Het andere thema wijst op het belang van ondersteuning en professionalisering van leraren gericht op het realiseren van IO. Voor beide thema's formuleren we aanbevelingen voor lerarenopleidingen, met als doel het vaardiger maken van toekomstige leraren in het lesgeven in een inclusieve setting.*

### Inleiding

Inclusief onderwijs (IO) staat al geruime tijd op de internationale beleidsagenda (bv. Verenigde Naties, 2006). Ook België en Nederland ratificeerden respectievelijk in 2009 en 2016 het VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap, wat impliceert dat IO op alle niveaus moet worden gerealiseerd (artikel 24). Bijgevolg werden in Vlaanderen (M-decreet) en Nederland (Wet op Passend Onderwijs) wetswijzigingen doorgevoerd om dit algemene doel te gaan realiseren (Rijksoverheid Nederland, 2019; Vlaams Departement Onderwijs en Vorming, 2014). In overeenstemming met deze wetswijzigingen, definiëren we IO in deze bijdrage als het engagement om meer leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (SOB) op te nemen in het reguliere onderwijs (Ainscow et al., 2006). Dit uit zich in het verbeteren en het aanpassen van (klas)praktijken aan de individuele onderwijsbehoeften van leerlingen (Coates & Vickerman, 2008).

In Vlaanderen en Nederland wordt de implementatie van een meer inclusief beleid door leraren als uitdagend ervaren (Ledoux & Waslander, 2020; Struyf et al., 2019). Om meer zicht te krijgen op de processen die schuilgaan achter deze implementatie, werd een vier jaar durend doctoraatsonderzoek opgezet, waarin zowel theoretische als empirische inzichten gebundeld werden. Verschillende dataverzamelingen werden uitgevoerd (casestudie- en surveyonderzoek) en diverse stakeholders werden bevraagd (leerlingen, leraren, ouders, interne leerlingenbegeleiders, externe ondersteuners en directieleden). Op deze data werden vervolgens verscheidene kwalitatieve en kwantitatieve analysetechnieken toegepast. Voor meer informatie over de diverse studies verwijzen we naar andere publicaties (zie Struyf et al., 2019; Van Mieghem et al., 2020a; Van Mieghem et al., 2020c).

Leraren spelen een hoofdrol in het succesvol realiseren van IO. Zij werken immers dagelijks met leerlingen met SOB en zetten beleid om in praktijk. Een lerarenopleiding heeft dan ook een cruciale rol ten aanzien van het voorbereiden van toekomstige leraren op het lesgeven in een inclusieve onderwijssetting. Meer specifiek bundelen we in deze bijdrage relevante inzichten over twee thema's die ook van belang zijn voor de lerarenopleiding: (1) attitudes en doelmatigheidsbeleving van leraren tegenover IO, en (2) belang van ondersteuning en professionalisering van leraren gericht op het realiseren van IO. Voor beide thema's formuleren we ook aanbevelingen voor lerarenopleidingen met als doel toekomstige leraren vaardiger te maken in het lesgeven in een inclusieve setting.

## **Thema 1: Attitudes en doelmatigheidsbeleving van leraren tegenover inclusief onderwijs**

Om inclusief onderwijs te kunnen realiseren is het essentieel dat (toekomstige) leraren achter deze evolutie staan en ze zich bekwaam voelen om dit in de praktijk te realiseren. Het vierjarig onderzoek werpt een blik op hoe het gesteld is met de attitudes en doelmatigheidsbeleving van leraren in Vlaanderen.

### **Attitudes tegenover inclusief onderwijs**

Aangezien leraren een sleutelrol spelen in de realisatie van IO, is het van belang dat zij positieve attitudes hebben tegenover IO en bijgevolg ook tegenover het lesgeven aan leerlingen met SOB. Attitudes kunnen we definiëren als: *“een standpunt of de houding van een individu tegenover een bepaald 'object' (een persoon, een ding, een idee, enz.)”* (Gall et al., 1996, p.237).

De attitudes van leraren werden reeds veelvuldig onderzocht in eerder onderzoek naar de implementatie van IO wat zich vertaalde in verschillende overzichtsstudies (zie Van Mieghem et al., 2020b). Deze overzichtsstudies tonen

aan dat attitudes van leraren tegenover IO over het algemeen eerder neutraal of negatief zijn. Leraren hebben een negatievere attitude met betrekking tot de inclusie van leerlingen met gedragsproblemen en een verstandelijke beperking in vergelijking met leerlingen met een fysieke beperking (De Boer et al., 2011). Ook grootschalig surveyonderzoek in Vlaanderen naar onder meer de visie van leraren tegenover IO (N= 414 uit basis-/primair, N= 664 uit secundair/voorgezet onderwijs<sup>1</sup>) toont aan dat leraren er eerder negatieve attitudes op nahouden. Attitudes van leraren om leerlingen met SOB op te nemen blijken lager te zijn wanneer de ernst van de onderwijsbehoeften en de intensiteit van de zorg of van de extra ondersteuning die de leerlingen nodig hebben groot is (Struyf et al., 2019).

Uit de overzichtsstudies blijkt wel dat kennis over IO en eerdere positieve ervaringen met lesgeven aan leerlingen met SOB positief gerelateerd zijn aan attitudes tegenover IO (De Boer et al., 2011; Kurniawati et al., 2014). Hoe lerarenopleidingen hierop kunnen inspelen omschrijven we verder in dit artikel (zie Thema 2).

### **Doelmatigheidsbeleving ten aanzien van het lesgeven aan leerlingen met SOB**

Uit het voorgaande bleek dat de attitudes van leraren tegenover IO in het algemeen eerder neutraal tot negatief zijn, ook in Vlaanderen. Avramidis en Kalyva (2007) wijzen erop dat deze negatieve houding vooral een uiting is van het feit dat leraren geen oplossingen zien voor problemen die zij ervaren bij het lesgeven aan leerlingen met SOB. Kortom, zij hebben het gevoel er niet competent genoeg voor te zijn. Doelmatigheidsbeleving of competentiegevoel verwijst naar iemands geloof in zijn vermogen om een bepaalde taak uit te voeren (Bandura, 1997). Leraren met een hoge doelmatigheidsbeleving tegenover het lesgeven aan leerlingen met SOB zijn meer geneigd om hun dagelijkse klaspraktijk aan te passen aan onderwijsbehoeften van deze leerlingen (bv. Caprara et al., 2006).

Via eigen surveyonderzoek gingen we de doelmatigheidsbeleving na van leraren tegenover het lesgeven aan leerlingen met SOB, en met welke leraar- en leerlinggerelateerde kenmerken dit verband houdt. Het betrof leraren uit het gewoon basis- en secundair onderwijs (N=692). Over het algemeen stelden we vast dat leraren een significant lagere doelmatigheidsbeleving hebben tegenover het lesgeven aan (individuele) leerlingen<sup>2</sup> met SOB dan tegenover (individuele)

---

<sup>1</sup> Het basisonderwijs in Vlaanderen omvat het kleuter en primair onderwijs in Nederland en het secundair onderwijs in Vlaanderen staat gelijk aan het voortgezet onderwijs in Nederland.

<sup>2</sup> Op basis van recente inzichten uit onderzoek naar doelmatigheidsbeleving, opteerden we ervoor om een schaal te hanteren die de doelmatigheidsbeleving van leraren nagaat tegenover specifieke leerlingen in plaats van op klasniveau (Zee & Koomen, 2015).

leerlingen zonder SOB uit hun klas (Van Mieghem et al., 2020a). Dit is in overeenstemming met bevindingen uit eerder onderzoek (zie bv. Schwab, 2019). Wat de *leraargelateerde variabelen* betreft, hebben we gevonden dat, vergeleken met mannelijke leraren, vrouwelijke leraren een hogere doelmatigheidsbeleving hebben voor het instrueren van leerlingen zonder SOB, maar niet voor leerlingen met SOB (Van Mieghem et al., 2020a). Deze bevinding verschilt van de bevindingen van De Boer et al. (2011). Zij stellen dat de (algemene) attitudes van vrouwelijke leraren tegenover het lesgeven aan leerlingen met SOB eerder positief zijn. Daarnaast vonden we dat leraren uit het basisonderwijs, in vergelijking met leraren uit het secundair onderwijs, een hogere doelmatigheidsbeleving hebben tegenover leerlingen zonder SOB. Deze leraren hebben daarentegen een lagere doelmatigheidsbeleving tegenover leerlingen met SOB. Een mogelijke verklaring voor de lagere doelmatigheidsbeleving bij leraren in het basisonderwijs is dat zij doorgaans alleen verantwoordelijk zijn voor het lesgeven aan dezelfde (vaak zeer diverse) groep leerlingen gedurende een heel schooljaar. Leraren uit het secundair onderwijs daarentegen, verdelen deze verantwoordelijkheid. Daarnaast is de ervaren diversiteit in de klasgroepen in het secundair onderwijs met haar gesegregeerde onderwijsvormen kleiner (Van Mieghem et al., 2020a). Ook *leerlinggerelateerde variabelen* bleken verschillen in doelmatigheidsbeleving van leraren tegenover leerlingen met SOB te kunnen verklaren. Als we kijken naar het scala aan beperkingen of participatieproblemen, dan zien we dat leraren over het algemeen een lagere doelmatigheidsbeleving hebben tegenover leerlingen met een neurobiologische ontwikkelingsstoornis (zoals bv. ADHD of een ticstoornis) in vergelijking met leerlingen met een leerstoornis en meer specifiek met betrekking tot het managen van het gedrag van deze leerlingen (Van Mieghem et al., 2020a). Deze bevinding suggereert dat er extra aandacht nodig is voor deze doelgroepen in de lerarenopleiding. Eveneens vonden we dat leraren in het algemeen een hogere doelmatigheidsbeleving hebben bij het lesgeven aan leerlingen met één diagnose in vergelijking met leerlingen met meerdere diagnoses (Van Mieghem et al., 2020a). Deze resultaten zijn in overeenstemming met het idee dat meer diagnoses, meestal een indicatie voor meer ernstige SOB, resulteren in een lagere doelmatigheidsbeleving (bv. Schwab, 2019). Het behandelen van meerdere SOB van leerlingen in de lerarenopleiding, ook complexe problematieken (zoals leerlingen met een meervoudige beperking), is dan ook een eerste stap om de kennis van leraren in opleiding hierover te verhogen.

Omdat positieve attitudes en een hoge doelmatigheidsbeleving van leraren essentieel zijn voor de realisatie van IO in de praktijk, is het wenselijk dat ook lerarenopleidingen hier aandacht aan besteden. Het in kaart brengen van

attitudes en doelmatigheidsbeleving van leraren in opleiding is hierin een eerste stap. Hiervoor kunnen bestaande vragenlijsten gebruikt worden, zoals de Student-Specific Teacher Sense of Self-Efficacy Scale (Zee et al., 2016). Deze vragenlijst gaat in op concrete ervaringen met één bepaalde leerling en kan bijvoorbeeld tijdens een stageperiode afgenomen worden. De resultaten hiervan kunnen het vertrekpunt zijn voor het organiseren van intervisiemomenten tijdens ‘terugkomdagen’ doorheen de stageperiode. Ook na afloop van de lerarenopleiding kan deze vragenlijst afgenomen worden en als input dienen voor een terugkomdag. In het volgende onderdeel gaan we in op hoe ingespeeld kan worden op het wijzigen van attitudes en verhogen van de doelmatigheidsbeleving van student leraren.

## **Thema 2: Belang van ondersteuning en professionalisering**

Hoe kunnen gewenste attitudes bekomen worden en de doelmatigheidsbeleving verhoogd? Het bieden van de nodige ondersteuning en (verdere) professionalisering blijkt essentieel om attitudes en doelmatigheidsbeleving positief te beïnvloeden en dus ook om IO te realiseren.

### **Ondersteuning**

Armstrong (2014) haalt aan dat de ondersteuning die leraren ervaren vanuit de school een invloed kan hebben op de attitudes van leraren ten aanzien van IO. Avramidis en Norwich (2002) onderschrijven dit en geven aan dat ondersteuning van leraren gepaard gaat met positievere attitudes tegenover IO. Bijgevolg lijkt ondersteuning voor leraren – ook leraren in opleiding – bij het lesgeven aan leerlingen met SOB van cruciaal belang om het competentiegevoel ofwel de doelmatigheidsbeleving van (aspirant) leraren te verhogen. Dit laatste gingen we na door middel van surveyonderzoek.

Via surveyonderzoek bij leraren (N=692) uit het gewoon basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen onderzochten we verscheidene vormen van ondersteuning en hun relatie met de doelmatigheidsbeleving van leraren tegenover de inclusie van leerlingen met SOB in het reguliere onderwijs (Van Mieghem et al., 2020a). Binnen de vormen van ondersteuning die we de leraren voorlegden, hebben we twee clusters onderscheiden: coöperatieve vormen van ondersteuning enerzijds en makkelijk toegankelijke vormen van ondersteuning anderzijds. Bij coöperatieve vormen van ondersteunen staat (intense) samenwerking tussen mensen centraal. Het gaat om observatie en feedback, supervisie/coaching, co-teaching/team teaching, ondersteuning in de klas, en ondersteuning buiten het klaslokaal. Makkelijk toegankelijke vormen van ondersteuning vereisen niet noodzakelijk een samenwerking. Het gaat om ondersteuning in de vorm van geven van informatie en advies, materialen en

emotionele ondersteuning (bv. ventilerend gesprek).

Het onderzoek toonde aan dat hoe meer leraren konden genieten van coöperatieve vormen van ondersteuning, hoe hoger hun doelmatigheidsbeleving en hoe effectiever de leraren zich voelden in het sociaal betrekken en geven van emotionele ondersteuning aan leerlingen met SOB. Dit vonden we echter niet terug voor makkelijk toegankelijke vormen van ondersteuning (Van Mieghem et al., 2020a). Deze bevindingen benadrukken het belang van menselijke ondersteuning zoals beschreven door Avramidis en Norwich (2002). We gaan ervan uit dat het beschikbaar stellen van vooral deze coöperatieve vormen van ondersteuning leraren (in opleiding) competentier maakt in het lesgeven aan leerlingen met SOB en daardoor ook mogelijke weerstand bij leraren (in opleiding) tegen de realisatie van IO kan verminderen (Van Mieghem et al., 2020a). In de lerarenopleiding kunnen deze vormen van samenwerking geïntegreerd worden tijdens stages. Hierdoor wordt niet enkel theoretische informatie gegeven over leerlingen met SOB, maar kunnen student leraren ook onderling reflecteren op uitdagingen die zij ervaren en leren ze samenwerken met elkaar (bv. via team teaching). Inclusief onderwijs houdt immers een gedeelde verantwoordelijkheid van het hele schoolteam in, wat tevens constructieve samenwerking omvat.

### **Professionalisering**

Eerder benadrukten we dat kennis over IO de attitudes van leraren (in opleiding) positief kan beïnvloeden. Via professionaliseringsinitiatieven kan kennis over het lesgeven aan leerlingen met SOB aangereikt worden, bijvoorbeeld via voorbeelden van goede praktijken (Loreman, 2014). In wat volgt, gaan we eerst dieper in op resultaten uit overzichtsstudies over kenmerken van professionaliseringsinitiatieven die de implementatie van IO wensen te bevorderen. Vervolgens gaan we in op resultaten uit eigen casestudieonderzoek (Van Mieghem et al., 2020b; 2020c).

Kurniawati et al. (2014) onderzochten in hun overzichtsstudie de effectiviteit van professionaliseringsinitiatieven gericht op IO voor leraren basisonderwijs. Ze bestudeerden verschillende kenmerken van zulke programma's, zowel in de lerarenopleiding als nadien. Zij kwamen enkele relevante kenmerken op het spoor die ze terugvonden in de meeste studies, zoals: (1) de aandacht voor veldervaringen (of *'field experiences'*) waarbij direct en systematisch contact met leerlingen met SOB aangeboden wordt; en (2) een focus op de ontwikkeling van specifieke 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 het initiatief 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. In de lerarenopleiding zou dit in rekening gebracht kunnen worden door terugkomdagen te organiseren voor leraren in opleiding tijdens hun stage, of nadat ze afgestudeerd zijn.

Verder suggereren Kurniawati et al. (2014) 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 of leerlingen met participatieproblemen zinvol zijn (Kurniawati et al., 2014).

Professionaliseringsinitiatieven gericht op diverse SOB, beperkingen of symptomen en behandelingen voor langdurige gezondheidsproblemen van leerlingen, zijn effectiever dan algemene opleidingen over IO (Kurniawati et al., 2014). Het aanreiken van concrete pedagogisch-didactische strategieën, materialen en toetsen, voor leerlingen met diverse SOB, waarbij ook rekening wordt gehouden met de specifieke context waarin de leraren werken, wordt beschouwd als het meest zinvol en effectief om veranderingen in de klaspraktijk te realiseren (Kurniawati et al., 2014).

Zelf voerden we een casestudieonderzoek uit in 20 scholen in Vlaanderen (10 basis, 10 secundair) om inzicht te verkrijgen in kenmerken van effectieve professionaliseringsinitiatieven gericht op de realisatie van IO. Daarbij gingen we meer specifiek de associatie na met de bereidheid van leden van het schoolteam om leerlingen met SOB op te nemen in hun school. Om verschillen in professionaliseringsinitiatieven te beschrijven, hanteerden we het raamwerk van Merchie en collega's (2018) dat vier inhoudelijke en vijf structurele kenmerken onderscheidt. De vier inhoudelijke kenmerken zijn: (1) focus op leerinhoud van leerlingen, (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 site gebaseerd, (4) actief leren en (5) kwaliteit van de trainer. We stelden vast dat geen van de inhoudelijke noch van de structurele kenmerken, of combinaties ervan, konden worden geassocieerd met de bereidheid om leerlingen met SOB op te nemen. Wanneer we de data opnieuw bekeken op zoek naar verklaringen hiervoor, stelden we wel vast dat (positieve) ervaringen met leerlingen met SOB meer invloed lijken te hebben op de bereidheid om leerlingen met SOB op te nemen dan de onderzochte kenmerken van professionaliseringsinitiatieven.

Uit het casestudieonderzoek bleek eveneens dat als eerdere ervaringen van leraren met leerlingen met SOB succesvol zijn, zij meer bereid zijn om deze leerlingen in hun school op te nemen. Het belang van positieve ervaringen wordt ook onderschreven door andere auteurs (bv. Avramidis & Kalyva, 2007; De Boer

et al., 2011). Positieve ervaringen dragen bij aan een hogere doelmatigheidsbeleving van leraren (Bandura, 1997). Daarom is het van belang dat positieve ervaringen van leraren (in opleiding) met leerlingen met SOB deel uitmaken of het resultaat zijn van het professionaliseringsinitiatief, en dus ook de lerarenopleiding.

Verder blijkt uit het casestudieonderzoek dat de bereidheid om individuele leerlingen met SOB op te nemen groter wordt wanneer het professionaliseringsinitiatief over deze problematiek handelt. Zo kan een professionalisering in het omgaan met leerlingen met ASS er bijvoorbeeld toe bijdragen dat leraren meer open staan voor het ondersteunen van deze leerlingen, maar zorgt die niet noodzakelijk voor meer openheid tegenover kinderen met andere SOB. We stelden vast dat de inhoud van de meeste professionaliseringsinitiatieven gericht was op concrete onderwijsbehoeften van individuele leerlingen met SOB (Van Mieghem et al., 2020c), wat ook het meest effectief blijkt te zijn (bv. Kurniawati et al., 2014). Er is echter een grote diversiteit aan SOB van leerlingen, waardoor meerdere professionaliseringsinitiatieven nodig zijn om als hefboom te kunnen dienen voor het positief beïnvloeden van attitudes van leraren. Lerarenopleidingen kunnen ook inspelen op deze diversiteit aan SOB, door diverse problematieken in hun opleiding aan bod te laten komen.

Samenvattend kunnen we stellen dat professionaliseringsinitiatieven die inzetten op het opdoen en uitwisselen van positieve ervaringen van leraren met leerlingen met SOB een sleutelrol spelen in het realiseren van IO.

Professionaliseringsinitiatieven worden effectiever wanneer rechtstreeks contact met leerlingen met diverse SOB wordt georganiseerd, concreet wordt ingezet op hoe de leraar kan inspelen op deze SOB, en terugkomdagen of follow-up sessies ingericht worden (Kurniawati et al., 2014).

## Conclusie

Het realiseren van inclusief onderwijs is een voortdurend proces dat inspanningen vraagt van vele betrokkenen. Ook de lerarenopleiding dient hiertoe bij te dragen. Niet alleen door hun studenten van bij de start goed te informeren over wat IO juist omvat, maar vooral door actief te werken aan positieve attitudes ten opzichte van IO en hen vaardiger te maken om in een inclusieve onderwijssetting les te geven. In dit artikel formuleerden we op basis van inzichten uit onderzoek in onder meer de Vlaamse onderwijspraktijk enkele suggesties waar lerarenopleidingen zowel in Vlaanderen als in Nederland mee aan de slag kunnen gaan of kunnen hanteren als toetssteen voor hun huidige praktijk. We sommen ze hier nog even op:

- Monitor de attitudes over IO en de doelmatigheidsbeleving wat betreft het lesgeven aan leerlingen met SOB;
- Behandel meerdere SOB van leerlingen in de lerarenopleiding, ook complexe problematieken, en hoe je als leraar hiermee kan omgaan. Reik daarbij concrete pedagogisch-didactische strategieën en materialen aan;
- Voorzie direct en systematisch contact met leerlingen met SOB (bv. via schoolbezoeken of gastcolleges met getuigenissen van leerlingen met participatieproblemen);
- Integreer coöperatieve vormen van ondersteuning doorheen de opleiding, bijvoorbeeld tijdens stages;
- Organiseer terugkomdagen doorheen de stageperiode, maar ook na de opleiding, waarin eigen ervaringen met het lesgeven aan leerlingen met SOB centraal staat;
- Zet in op het creëren en delen van positieve ervaringen bij leraren in opleiding met leerlingen met SOB (bv. via positieve getuigenissen, schoolbezoeken, of stages).

### **Aster Van Mieghem**

Dr. Aster Van Mieghem is als onderzoeker verbonden aan de Onderzoeksgroep EduBRON (departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen, Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Antwerpen) en de onderzoekseenheid Schoolpsychologie en Ontwikkeling in Context (KU Leuven). Haar proefschrift handelde over de hefboomen voor leraren bij het implementeren van meer inclusief onderwijs.

[Aster.VanMieghem@UAntwerpen.be](mailto:Aster.VanMieghem@UAntwerpen.be)

### **Karine Verschueren**

Prof. dr. Karine Verschueren is als gewoon hoogleraar schoolpsychologie verbonden aan de onderzoekseenheid Schoolpsychologie en Ontwikkeling in Context (Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, KU Leuven). Ze doet onderzoek naar de psychosociale en academische ontwikkeling van kinderen en jongeren en de rol van leerkracht-leerling- en peerrelaties.

[Karine.Verschueren@KULeuven.be](mailto:Karine.Verschueren@KULeuven.be)

### **Elke Struyf**

Prof. dr. Elke Struyf is als gewoon hoogleraar onderwijswetenschappen verbonden aan de onderzoeksgroep EduBRON (Faculteit Sociale Wetenschappen) en de Antwerp School of Education (Universiteit Antwerpen). Ze doet onderzoek

naar de ontwikkeling van expertise van leraren, de relatie met kenmerken uit de (klas- of school-) omgeving en uitkomsten bij leerlingen.

[Elke.Struyf@UAntwerpen.be](mailto:Elke.Struyf@UAntwerpen.be)

## Referenties

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Abingdon: Routledge.

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.

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.

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.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

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.

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. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.

Gall, M.D., Borg, W.R., & Gall, J.P. (1996). Research methods. In M.D. Gall, W.R. Borg, & J.P. Gall (Eds.), *Educational research: An introduction 6th ed* (pp. 165–370). USA: Longman Publishers.

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.

Ledoux, G., & Waslander, S. (m.m.v. Eimers, T.) (2020). *Evaluatie passend onderwijs. Eindrapport*. Geraadpleegd op 12 november 2020, via: [www.evaluatiepassendonderwijs.nl](http://www.evaluatiepassendonderwijs.nl)

Loreman, T. (2007). Seven Pillars of Support for Inclusive Education: Moving from "Why?" to "How?". *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22-38.

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.

Rijksoverheid Nederland (2019). *Doelen passend onderwijs*. Geraadpleegd op 13 augustus 2020, via: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>

Schwab, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39(1), 4-18.

Struyf, E., Verschueren, K., & Adriaenssens, S. (2019). *Percepties van schoolteamleden uit het gewoon onderwijs over de implementatie van het M-decreet, geïntegreerde zorg en inclusie*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Van Mieghem, A., Struyf, E., & Verschueren, K. (2020a). The relevance of sources of support for teachers' self-efficacy beliefs towards students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15.

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020b). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689.

Van Mieghem, A., Verschueren, K., & Struyf, E. (2020c). Professional development initiatives as a lever for inclusive education: a multiple case study using qualitative comparative analysis (QCA). *Professional Development in Education*.

Vlaams Departement Onderwijs en Vorming (2014). *M-Decreet*. Geraadpleegd op 17 april 2018, via: <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/het-abc-van-hetm-decreet-maatregelen-specifieke-onderwijsbehoeften>

Verenigde Naties (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. Resolution Adopted by the General Assembly. Geraadpleegd op 16 mei 2018, via:

<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2015). *Student-specific teacher self-efficacy: Investigating the factorial, convergent, and concurrent validity of a new instrument*. Poster presented at the biennial meeting of SRCD, Philadelphia.

Zee, M., Koomen, H. M. Y., Jellesma, F. C., Geerlings, J., & de Jong, P. F. (2016). Inter- and intra-individual differences in teachers' self-efficacy: A multilevel factor exploration. *Journal of School Psychology, 55*, 39–56.

<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.12.003>