

DE ROL VAN SAMENWERKING BINNEN INCLUSIEF ONDERWIJS IN DE KOP VAN NOORD HOLLAND

Aantal woorden: 16974

Ester Louwagie

Studentennummer: 01911355

Promotor: Prof. dr. Elisabeth De Schauwer

Begeleider: Dr. Sofie Sergeant

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de pedagogische wetenschappen –
Klinische Orthopedagogiek & Disability Studies

Academiejaar: 2023 – 2024

“Gewoon sparren”



Abstract

Inclusief onderwijs is een belangrijke stimulans voor de gehele ontwikkeling van onderwijs. De capaciteit van scholen wordt vergroot om gericht antwoord te bieden op de groeiende diversiteit binnen de leerlingenpopulatie (Ainscow, 2005, 2020). Bovendien wordt samenwerking waarbij reflectieve communicatie ontstaat, gezien als een belangrijke tool voor de professionele ontwikkeling van onderwijsprofessionals (Paju et al., 2022; Valckx 2021). Het doel van deze studie is om te onderzoeken hoe samenwerking binnen het basisonderwijs van de Kop van Noord Holland vorm kan krijgen om inclusie te stimuleren. Hierbij wordt zowel gekeken naar de samenwerking binnen regulier onderwijs, tussen regulier en speciaal onderwijs, als met deskundigen verbonden aan het onderwijs.

Deze studie maakt gebruik van etnografisch onderzoek om de context goed te begrijpen. Er wordt aan de slag gegaan met participerende observaties, focusgroepen en interviews. Via een thematische analyse zijn de data geanalyseerd.

Resultaten tonen dat stakeholders actief moeten inzetten op ontmoeting en verbinding, waar samenwerking in leergemeenschappen effectief kan georganiseerd worden. Hierbij worden het samenwerkingsverband en bestuurders aangesproken om dit te faciliteren. Tevens zijn diverse stakeholders op zoek naar hoe samenwerking deel kan worden van de alledaagse onderwijscultuur, zodat een reactieve overlevingsmodus bij scholen kan worden voorkomen (Shani & Koss, 2015). Er wordt nagedacht over het anders inzetten van orthopedagogen en deskundigen. Daarnaast wordt het belang van een persoon die inclusie coördineert uitgesproken. Zo wordt samenwerking binnen als tussen scholen gestimuleerd om de eigen school te laten ontwikkelen richting meer inclusie.

Kernwoorden: Samenwerking, Reflectieve communicatie, Basisonderwijs, Inclusief Onderwijs, Kop van Noord Holland, Etnografisch onderzoek, Speciaal Onderwijs

Inhoudstafel

Abstract	4
Inhoudstafel	5
Begrippenlijst	7
1 Inleiding	10
2 Context onderzoek	12
2.1 Voorstelling van de Nederlandse context	12
2.2 Voorstelling van de onderzoekscontext	13
3 Theoretische kadering	15
3.1 Onderwijsontwikkeling	15
3.2 Samenwerking met speciaal onderwijs	16
3.3 Samenwerking op diverse niveaus bij regulier onderwijs	18
3.3.1 Binnen school	18
3.3.2 Tussen scholen	20
3.4 Een faciliterend kader binnen inclusief onderwijs	21
4 Probleemstelling	23
5 Methodologie	25
5.1 Etnografisch onderzoek	25
5.2 Participanten	25
5.3 Dataverzameling	28
5.3.1 Participerende observaties	28
5.3.2 Focusgroepen	28
5.3.3 Interviews	29
5.4 Thema-analyse	29
5.5 Kwaliteit	30
5.5.1 Kwaliteitseisen	30
5.5.2 Ethiek en deontologie	32
6 Resultaten	34
6.1 Samen scholen	34
6.1.1 Netwerk en connectie	34
6.1.2 'Speciale' samenwerking	36
6.2 Samenwerking binnen de school	38
6.2.1 Teamwork	38

6.2.2 (Collaboratieve) klaspraktijk	40
6.3 Samenwerking met (externe) deskundigen.....	41
6.3.1 Specialismen rondom het kind	41
6.3.2 De 'nieuwe' orthopedagoog.....	42
6.4 De samenwerkende leerkracht	44
6.4.1 De allesweter (of toch niet?)	44
6.4.2 Leerkracht als spilfiguur voor lerenden met ondersteuningsbehoeftes	46
6.5 Behoeftte aan leidinggevend vermogen rond inclusie.....	47
7 Discussie	49
7.1 Samenwerking vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid.....	49
7.2 De samenwerkende leerkracht	51
7.3 Leidinggevend vermogen	52
7.4 Samen voor inclusie	53
7.5 Aanbevelingen voor de praktijk en beleid.....	54
7.6 Beperkingen van het onderzoek	56
7.7 Aanbevelingen voor volgend onderzoek	56
8 Conclusie	58
9 Referentielijst	59

Begrippenlijst

Bestuurders	Binnen deze studie wordt met 'bestuurders' verwezen naar de 'manager' binnen een schoolbestuur.
Bijzonder onderwijs	Onderwijs dat wordt gegeven vanuit een godsdienst of levensbeschouwelijke overtuiging ($\approx$ vrij onderwijs in Vlaanderen)
Deskundigen verbonden aan de scholen	Binnen de basisondersteuning kunnen enkele deskundigen ingeschakeld worden. Denk hierbij aan orthopedagogen, schoolmaatschappelijk werk (verbinding tussen onderwijs en jeugdwet), deskundigenpool, etc. Binnen de deskundigenpool kunnen specialisten ingeschakeld worden op vlak van ZML (zeer moeilijk lerende leerlingen); motorische belemmeringen, sensorische en informatieverwerkingsproblemen; Ondersteuning, Scholing en Advies bij gedragsproblematiek; SBO; NT2 met meervoudige problematiek; Onderwijs aan nieuwkomers en meertaligheid; Jonge Risico Kind; (Hoog)begaafdheid; taal- en/of communicatieproblemen en slechthorendheid; etc.
Intern Begeleider (IB)	Deze is verantwoordelijk voor de leerlingenzorg en beschikt over coördinerende en begeleidende taken.
LIO-stagiair	Een student die leraar in opleiding is en zijn/haar eindstage doet in de afstudeerfase van de lerarenopleiding
Ondersteuningsteam (OT)	Een ondersteuningsteam is deel van de basisondersteuning. Het SWV Kop van Noord Holland (2022) definieert een OT als "een team binnen de school dat voor individuele leerlingen passende ondersteuning zoekt. Het ondersteuningsteam bestaat minimaal uit een directielid, de intern begeleider en een orthopedagoog. De leerkracht, de ouder(s) en steeds vaker ook de leerling zijn bij de bijeenkomsten aanwezig" (p.19). Deze groep komt minimaal zes keer samen per jaar. Het doel van een OT is het vinden van de best passende ondersteuning voor de leerling (SWV Kop van Noord Holland, 2022).

Openbaar onderwijs	Onderwijs die open staat voor iedere leerling en elke leerkracht. Het vertrekt niet vanuit een godsdienst of levensovertuiging. De gemeente is verantwoordelijk voor de inrichting van voldoende openbaar onderwijs (≈ officieel onderwijs in Vlaanderen).
Orthopedagogen	Binnen SWV Kop van Noord Holland worden orthopedagogen ingezet binnen de basisondersteuning. Orthopedagogen nemen deel aan een OT. Daarnaast worden orthopedagogen ingeschakeld voor het formuleren van onderbouwingen en advies voor extra of gespecialiseerde ondersteuning. Tijdens het OT wordt de orthopedagoog bekostigd door de SWV. Het schoolbestuur bekostigt de inzet van een orthopedagoog voor observaties, onderzoeken en consultaties (SWV Kop van Noord Holland, 2022). Bijgevolg zijn besturen vrij in de organisatie van orthopedagogen. Bepaalde besturen kiezen ervoor om orthopedagogen intern tewerk te stellen. Andere besturen huren orthopedagogen in via een externe instantie. Binnen teams van orthopedagogen zijn ook psychologen tewerkgesteld. Wanneer binnen dit onderzoek gesproken wordt over een orthopedagoog, gaat het ook over psychologen.
Paraprofessionals	Dit zijn professionals die binnen scholen ingezet worden om leren en/of de zorg van lerenden te ondersteunen. Denk hierbij aan onderwijs-/klassenassistenten, leerkrachtondersteuners, school-/kindercoaches, etc. De school is vrij om zelf invulling te geven aan deze functies
Speciaal onderwijs	Het speciaal onderwijs wordt in Nederland gebruikt om onderwijsvoorzieningen aan te duiden die onderwijs in cluster 1, 2, 3, 4 aanbieden (zie voorstelling van de Nederlandse context). Binnen deze masterproef wordt met SO verwezen naar deze voorzieningen. Binnen deze masterproef wordt het speciaal onderwijs gebruikt als een verzamelnaam voor elk onderwijs dat wordt aangeboden in een gesegregeerde setting: NT2, S(B)O en voltijds onderwijs voor hoogbegaafdheid.

Thuisnabij onderwijs Onderwijs geboden zo dicht mogelijk bij de thuis van de lerende.
Wanneer een leerling extra ondersteuning nodig heeft, wordt dit zo veel mogelijk op de basisschool, dicht bij huis, georganiseerd.

1 Inleiding

Met de komst van het Salamanca Statement (UNESCO & Ministry of Education and Science Spain, 1994), artikel 24 van het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (VRPH) (United Nations, z.d.) en de Duurzame Ontwikkelingsdoelen (Martin, z.d.) werd op internationaal niveau het belang van inclusief onderwijs onderstreept. Het uitgangspunt is dat het reguliere schoolsysteem met een inclusieve oriëntatie de meest (kosten)effectieve en efficiënte vorm van onderwijs is om een democratische en inclusieve samenleving na te streven, waar geen plaats is voor discriminatie (Ainscow, 2020; Slee, 2011; Smits et al., 2018). Dit is van belang voor de diverse hedendaagse samenleving. Naast deze economische en sociale rechtvaardiging voor inclusief onderwijs, is er ook een onderwijskundige rechtvaardiging (Ainscow, 2020). Door in te zetten op een inclusieve praktijk, wordt de capaciteit van scholen en onderwijsprofessionals vergroot, zodat vanuit een inclusieve pedagogiek rekening gehouden kan worden met de diversiteit binnen de leerlingenpopulatie (Ainscow, 2020; Florian, 2019).

Desondanks bovenstaande argumenten en de ratificatie van de VRPH in Nederland (Human Rights Indicators Work, 2014), is het Nederlandse onderwijssysteem gekenmerkt door segregatie (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, z.d.-b). Onderzoek heeft reeds aangetoond dat onderwijs in een speciale setting van minder kwaliteit is, excludeert en marginaliseert (European Agency, 2022; Lubin & Fernal, 2022; Sverrisdóttir & Van Hove, 2023).

Een belangrijke succesfactor binnen ontwikkelingen naar inclusief onderwijs is samenwerking (Ainscow, 2016, 2020; Florian & Black-Hawkins, 2011; Florian & Spratt, 2013; Hedegaard-Soerensen et al., 2018; Smits et al., 2018). Samenwerking binnen een collaboratieve cultuur kan leiden tot het delen van kennis en praktijken, waardoor bestaande overtuigingen omtrent diversiteit en de eigen praktijk bevraagd en herzien kunnen worden (Ainscow, 2016; Paju et al., 2022). Zo kunnen onderwijsprofessionals leren van andere stakeholders binnen, tussen en over de scholen en onderwijssystemen heen (Ainscow, 2016, 2020). Deze interacties lokken professionele ontwikkeling uit, waardoor de onderwijsprofessional versterkt en verbreed wordt (European Agency, 2022b; Valckx, 2021). Binnen deze studie wordt gefocust op samenwerking binnen de onderwijssector (Tiernan, 2021). Hierin ligt een belangrijke rol voor het speciaal onderwijs om reguliere scholen, onderwijsprofessionals en zo de lerenden te versterken binnen inclusief onderwijs (European Agency, 2022; Florian, 2019).

Dit onderzoek speelt zich af in het basisonderwijs binnen SWV Kop van Noord Holland. Deze masterproef begint met een duiding van de onderzoekscontext waarbij specifiek gekeken wordt naar de Kop van Noord Holland. Er wordt een theoretische duiding gegeven waarbij samenwerking nader wordt bekeken en wat dat betekent voor het speciaal onderwijs en de reguliere school- en klaspraktijk. Dit deel wordt afgesloten met de bespreking van belemmeringen en faciliterende factoren. Vervolgens wordt de probleemstelling en de methodologie van het onderzoek besproken. Deze studie vertrekt vanuit etnografisch onderzoek en er wordt extra aandacht besteed aan de reflexiviteit en de relationele ethiek. Daarna worden de resultaten van het onderzoek besproken. Deze masterproef eindigt met een discussie waarin geconcludeerd wordt dat er een verschuiving gaande is waarbij samenwerking deel wordt van de schoolcultuur en niet meer enkel ingeschakeld wordt wanneer een probleem zich voordoet. Tevens wordt kritisch gekeken naar de grote vraag naar bijkomende deskundigheid en worden de rollen van enkele stakeholders extra belicht.

2 Context onderzoek

2.1 Voorstelling van de Nederlandse context

Het Nederlandse onderwijssysteem is opgebouwd vanuit het principe van vrijheid van onderwijs, vastgelegd in artikel 23 van de grondwet (Mentink et al., z.d.). Er wordt een opdeling gemaakt tussen openbaar en bijzonder onderwijs. Deze verzuiling zorgt ervoor dat scholen zich (regionaal) groeperen onder besturen. Besturen plaatsen zich tussen de overheid en scholen. Zij bieden sturing voor hun scholen en zijn verantwoordelijk voor diverse taken, waaronder het bieden van kwaliteitszorg, werkgeverschap, strategiebepaling en beleid, etc. (Onderwijsraad, 2023).

In 2014 keurde Nederland de Wet Passend Onderwijs goed (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, z.d.). Het doel van deze wet is dat “alle kinderen een plek krijgen op een school die past bij hun kwaliteiten en mogelijkheden” (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, z.d.). Deze wet zorgde voor de oprichting van regionale samenwerkingsverbanden (SWV's) die zich inzetten voor de organisatie van ondersteuning en zorg binnen hun regio. De wet maakt onderscheid tussen drie lagen van ondersteuning: basisondersteuning op reguliere scholen (gelijk bij alle scholen van het SWV); extra ondersteuning op reguliere scholen (dit verschilt tussen scholen binnen een SWV); gespecialiseerde ondersteuning door scholen van speciaal (SO) of speciaal basisonderwijs (SBO) (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, z.d.-b). Zo wordt het Nederlandse onderwijssysteem gekenmerkt door segregatie. Het SBO biedt onderwijs aan lerenden die niet optimaal tot ontwikkeling komen binnen het regulier onderwijs. Vaak gaat dit over een lichtere problematiek dan lerenden die school volgen binnen het SO, bijvoorbeeld concentratieprobleem, gedragsprobleem, leerprobleem (Kaspers, 2021). Het SO biedt onderwijs gespreid over vier clusters. Cluster 1 (blinde en slechtziende leerlingen); cluster 2 (dove, slechthorende leerlingen of leerlingen met een taal-spraakontwikkelingsstoornis); cluster 3 (leerlingen met een lichamelijke en/of verstandelijke handicap en langdurig zieke leerlingen); cluster 4 (leerlingen met psychische stoornissen en gedragsproblemen) (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, z.d.-c). Cluster 3 en 4 zijn onderdeel van de SWV's. Cluster 1 en 2 zijn landelijk georganiseerd (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, z.d.-c).

In 2016 ratificeerde Nederland het VRPH (Ministerie van Algemene Zaken, z.d.), waardoor ze zich ertoe verbonden om in te zetten op kwaliteitsvol en inclusief onderwijs voor alle leerlingen (zie Artikel 24) (United Nations, z.d.). Passend onderwijs geldt vandaag nog steeds in Nederland, maar dit is niet altijd inclusief onderwijs. De lerende moet zich aanpassen aan het systeem, terwijl

inclusief onderwijs wil dat het systeem zich aanpast aan de lerende (Kaspers, 2019). In maart 2023 heeft de voormalige Nederlandse minister Wiersma van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap met de *Contouren Werkagenda Route naar inclusief onderwijs 2035* (Kamerstukken II, 31497, nr. 446, 2023) een duidelijke visie opgesteld omtrent de realisatie van inclusief onderwijs. Binnen deze werkagenda komen de complexiteit en de diverse meningen over inclusief onderwijs naar boven. Leerkrachtvertegenwoordigers hadden zich teruggetrokken uit de voorbereidende gesprekken. Dit baarde de voormalig minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap zorgen.

2.2 Voorstelling van de onderzoekscontext

Het SWV Kop van Noord Holland Primair Onderwijs bestaat uit vier gemeentes, 74 reguliere basisscholen, drie SBO-scholen en vier SO-scholen. Daarnaast beschikt het SWV over een voltijdse voorziening voor hoogbegaafde leerlingen (SWV Kop van Noord Holland, 2024c). Het SWV is verantwoordelijk voor het organiseren van Passend Onderwijs, maar wil de overgang maken naar inclusief onderwijs in 2030 (SWV Kop van Noord Holland, 2024). Hiervoor ondernemen ze diverse initiatieven om dit proces te faciliteren. Het SWV werkt samen met het Seminarium orthopedagogiek van de Hoge School Utrecht (HU) (SWV Kop van Noord Holland, 2024). Daarnaast is er een regionaal kernteam inclusie opgezet en stelt het SWV deskundigen beschikbaar via de deskundigenpool (SWV Kop van Noord Holland, 2024b).

Om de ondersteuning binnen de regio zo goed mogelijk te organiseren heeft het SWV diverse scholen onderverdeeld in 10 scholengroepen. Deze zijn bestuursoverschrijdend opgericht. De scholen binnen de scholengroep werken samen om te zorgen voor een zo sluitend mogelijk aanbod van extra ondersteuning om zo veel mogelijk leerlingen thuisnabij onderwijs te bieden (SWV Kop van Noord Holland, 2022). Bovendien moedigt het SWV de scholengroepen aan om te experimenteren met inclusievere vormen van werken (SWV Kop van Noord Holland, 2022). Praktisch betekent dit dat de directie en de IB'ers van de scholen om de (ongeveer) zes weken samenkomen voor een scholengroepoverleg. De scholengroepen zijn relatief vrij in hoe ze aan de slag gaan met de bovengenoemde opdrachten. Het onderzoek vond plaats binnen de context van één scholengroep bestaande uit scholen die opgedeeld kunnen worden bij twee besturen.

De specifieke school, waar de onderzoeker voornamelijk verbleef, bestaat op papier uit twee scholen: een katholieke school en een openbare school. Elk horende bij verschillende besturen. Enkele jaren terug waren de twee scholen gescheiden d.m.v. klapdeuren midden in het gebouw. Sinds een aantal jaar hebben beide scholen de samenwerking opgezocht met elkaar en werken ze

samen als één school. Deze administratieve opsplitsing zorgt zowel voor voor- (extra middelen) en nadelen (administratief doolhof). Dit schooljaar zijn beide scholen het traject aangegaan om ook op papier één school te worden: een samenwerkingsschool. Deze ontwikkelingen hebben ervoor gezorgd dat beide besturen ook toenadering tot elkaar hebben moeten zoeken.

3 Theoretische kadering

3.1 Onderwijsontwikkeling

Ainscow (2005, 2020) stelt dat de beweging naar inclusief onderwijs gaat over onderwijsontwikkeling in het algemeen. De focus ligt niet zozeer op het louter integreren van kwetsbare groepen lerenden in bestaande structuren, maar gaat eerder over de focus op “increasing the capacity of local neighbourhood mainstream schools to support the participation and learning of an increasingly diverse range of learners” (Ainscow, 2020, p. 9). Dit noemt hij *The Inclusive Turn* (Ainscow, 2020).

Binnen deze ontwikkelingen naar meer kwaliteitsvol en inclusief onderwijs wordt professionele samenwerking als één van de meest bewezen en praktische manieren gezien om dit te bereiken (Ainscow, 2020; Ainscow & Sandill, 2010; Hargreaves & O'Connor, 2017). Deze samenwerking kan diverse vormen aannemen, maar een grote succesfactor ligt in de aanwezigheid van gemeenschap. Hargreaves (2019) grijpt terug op professionele leergemeenschappen (PLG's). Deze werd door Stoll en collega's (2006) gedefinieerd als “a group of people sharing and critically interrogating their practice in an ongoing, reflective, collaborative, inclusive, learning-oriented, growth-promoting way” (p. 223). Binnen een PLG komt er een proces van sociaal leren binnen een bepaalde context tot stand (Ainscow, 2005; Ainscow & Sandill, 2010; Argyropoulos & Nikolarazi, 2009). In de interactie met actoren, elk met een unieke achtergrond, opleiding en kennis, worden kennis en ervaringen gedeeld, waardoor de eigen assumpties, kennis en praktijk in vraag kan worden gesteld en leren kan worden uitgelokt (Ainscow & Sandill, 2010; Valckx, 2021). Er ontstaat een vorm van reflectieve communicatie die instaat voor een herdefiniëring van de eigen *practice* binnen diverse niveaus van een onderwijssysteem (Ainscow, 2005; Paju et al., 2022).

Hargreaves & O'Connor (2017) wijzen op de invloeden die een cultuur binnen een onderwijssetting kan hebben op de implementatie, de uitvoering en de effecten van professionele samenwerking. Een cultuur wordt door Edgar H. Schein omschreven als “the deeper levels of basic assumptions and beliefs that are shared by members of an organisation, operating unconsciously to define how they view themselves and their working contexts” (Ainscow & Sandill, 2010, p. 406). Bijgevolg is het belangrijk om naast het praktisch uitwerken van een PLG ook in te zetten op een collaboratieve cultuur. Deze is gekenmerkt door vertrouwen, openheid en continue reflectie (Hargreaves & O'Connor, 2017; Paju et al., 2022). De aanwezigheid van een collaboratieve cultuur is een belangrijk middel om het sociaal kapitaal binnen een onderwijssysteem te vergroten (Ainscow,

2016; Hargreaves & O'Connor, 2017). Dit zijn “the pathways through which expertise and lessons from innovations can spread” (Ainscow, 2016, p. 166). Hierbij is het belangrijk om elkaar te vertrouwen en te vertrekken vanuit gedeelde doeleinden en belangen. Professionals hebben elkaar nodig om op een goede manier een antwoord te formuleren op de dilemma's waarmee ze geconfronteerd worden binnen een inclusieve setting door kennis te co-construeren binnen een leergemeenschap (Ainscow & Sandill, 2010; Florian, 2019; Spratt & Florian, 2015; Giangreco et al., 1994). Zo is de sterkte van het sociale kapitaal binnen een onderwijssetting een belangrijke determinant voor de mate van inclusiviteit (Ainscow, 2016). De aanwezigheid van een collaboratieve cultuur kan in dit opzicht een succesfactor zijn in het creëren van een inclusieve cultuur in een school en in een schoolsysteem. Samen leren, kenmerkt zich binnen zo'n cultuur door de erkenning en het respect voor diversiteit, het gemeenschappelijk doel om onderwijs in te richten voor alle lerenden, gelijk(waardig)heid en creatieve *problem-solving* (Ainscow & Sandill, 2010; Giangreco et al., 1994; Slee, 2011).

3.2 Samenwerking met speciaal onderwijs

Divers onderzoek is reeds op zoek gegaan naar hoe de rol van het speciaal onderwijssysteem anders ingevuld kan worden in relatie tot inclusief onderwijs (European Agency, 2022; Florian, 2019; Paju et al., 2022). ‘Speciale’ onderwijsprofessionals beschikken over specifieke competenties om les te geven in klaspraktijken gekenmerkt door diversiteit (Hedegaard-Soerensen et al., 2018). Zo hebben zij geleerd om te balanceren tussen het focussen op de gehele klas en hun focus te individualiseren naar een lerende. Hedegaard-Soerensen en collega's (2018) pleiten voor een veranderende rol van het speciaal onderwijs naar kenniscentra om zo expertise-uitwisseling met het regulier onderwijs te stimuleren. Echter geeft Slee (2011) kritiek op onderzoek die gericht is op de veranderende rol van het speciaal onderwijs i.f.v. inclusie. Vaak kijkt dit onderzoek voor een *rebranding*, zonder na te denken over de onderliggende structurele mechanismen die exclusie en marginalisatie in de hand werken. Ainscow & Sandill (2010) verwijzen hiervoor naar het concept *low leverage* van Peter Senge. Dit concept wijst op veranderingen bij organisaties (hier speciaal onderwijssysteem) die enkel zorgen voor uiterlijke wijzigingen, maar waar niet aan de slag wordt gegaan met de dieperliggende structuur en werking. Het is belangrijk om oog te hebben voor het feit dat speciaal onderwijs historisch gegroeid is als een op-extra-middelen gebaseerd antwoord op kwetsbare lerenden die het risico liepen/lopen om geëxcludeerd te worden van hun recht op kwaliteitsvol onderwijs (bv. lerenden met extra ondersteuningsbehoeftes/beperking, lerenden met migratie-achtergrond, roma-kinderen, etc.) (Florian, 2019). Florian (2019) wijst op het marginaliserende effect van zo'n gerichte interventie, omdat deze voortkomt uit een logica van

exclusie: gedifferentieerde vormen van ondersteuning/voorzieningen, aangeboden voor enkelen, worden gezien als het proces om lerenden te includeren. Zo kan de leerkracht de leerproblemen bij sommige lerenden zien als problemen die anderen (gespecialiseerde voorzieningen) moeten oplossen en niet zijn/haar verantwoordelijkheid is. Bijgevolg is het als leerkracht belangrijk om een inclusieve pedagogiek te behartigen (Florian, 2019). Spratt & Florian (2015) definiëren dit als “a pedagogical approach that responds to learner diversity in ways that avoid the marginalisation of some learners in the community of the classroom”(p. 90). Dit betekent dat de klasleerkrachten de faciliteiten die algemeen beschikbaar zijn voor iedereen moeten uitbreiden, in plaats van alle leerlingen te proberen betrekken door te differentiëren voor enkelen (Florian, 2019). Hierbij speelt gespecialiseerde ondersteuning zeker een rol, maar vindt er een verandering plaats in de manier waarop gespecialiseerde ondersteuning in de klaspraktijk geïmplementeerd wordt. De leerkracht blijft zich verantwoordelijk voelen voor de leerling met leerproblemen en ziet de gespecialiseerde professional(s) als partner(s). Ondersteuning hoeft zich in dit opzicht niet enkel te richten op die enkele lerende(n) met extra ondersteuningsbehoeftes, maar wordt breed ingezet, zodat alle lerenden in de klas ervan kunnen profiteren (Florian, 2019; Hedegaard-Soerensen et al., 2018; Paju et al., 2022). Bijgevolg roept Florian (2014 geciteerd in Florian, 2019) professionals – zeker zij die werken binnen het kader van het speciale onderwijssysteem – op om kritisch na te denken over de positie van het speciale onderwijssysteem, het historische exclusie-logica ervan en het eigen denken. Zo kunnen structurele mechanismen in beweging gebracht worden, opdat de rol van het speciaal onderwijssysteem kan bijdragen tot inclusie en niet blijft hangen in een *rebranding*.

De European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022) wilde bij de veranderende rol van het speciaal onderwijs tegemoet komen aan de nood om een diepe structurele verandering te bewerkstelligen. Er werd een *roadmap* opgemaakt die aangeeft hoe deze verandering vorm kan krijgen (European Agency, 2022). Als eerste ligt de focus op het veranderen van de mentaliteit m.b.t. diversiteit en inclusie en de ontwikkeling van gedeelde leidende principes. Ten tweede moet samenwerking en het vormen van netwerken ondersteund worden. Dit benadrukt het belang van een gemeenschappelijke taal i.v.m. inclusief onderwijs en het overdragen van kennis i.f.v. reflectieve communicatie (Ainscow, 2020; Finkelstein et al., 2021; Paju et al., 2022). Ten derde ligt een focus op professionalisering in het licht van inclusie. Professionals vanuit regulier en speciaal onderwijs kunnen samenkomen binnen een PLG, waardoor er ruimte is om kennis te delen, na te denken over de waarde van inclusie en een gedeelde aanpak te ontwikkelen tussen beide onderwijssystemen (Ainscow & Sandill, 2010; Hargreaves, 2019; Valckx, 2021). Ten vierde ligt de nadruk op een schoolbrede benadering waarbij een belangrijke rol is weggelegd voor het speciaal

onderwijs in het versterken van de reguliere school (Florian, 2019; Spratt & Florian, 2015). Inclusief leiderschap in het faciliteren van deze samenwerking is hierbij van belang (Ainscow & Sandill, 2010; Potter, 2023; Shani & Koss, 2015). Ten vijfde wordt de betrokkenheid van stakeholders benadrukt, zoals de lerende zelf en zijn/haar netwerk (Lundy, 2007). Als laatste moet verandering gemonitord en geëvalueerd worden (Ainscow, 2005, 2016). De European Agency (2022) benadrukt een veranderende rol van de inspectie die eerder optreedt als een adviseur om verbetering mogelijk te maken. Met deze *roadmap* worden zowel macro-, meso- en microniveau aangesproken in hoe de samenwerking tussen regulier en speciaal onderwijs vorm kan krijgen.

3.3 Samenwerking op diverse niveaus bij regulier onderwijs

Het is duidelijk dat inclusief onderwijs een gemeenschappelijke opdracht is waaraan diverse stakeholders moeten deelnemen (European Agency, 2022b). Echter bevinden leerkrachten zich nog op een eigen eiland, gekenmerkt door onzekerheid en angst (Lubin & Fernal, 2022; Paju et al., 2022). Te vaak is het gevolg hiervan dat leerkrachten en scholen in een reactieve overlevingsmodus zitten en inclusie niet op een goede manier kunnen uitvoeren (Shani & Koss, 2015). Samenwerking moet ervoor zorgen dat scholen en leerkrachten versterkt worden om beter te beantwoorden aan de toenemende diversiteit binnen de leerlingenpopulatie (Ainscow, 2020; Daelman et al., 2022). Samenwerking binnen inclusief onderwijs is gekenmerkt door een gelaagdheid, waarbij er oog moet zijn voor de rol van samenwerking binnen de school en tussen scholen (Ainscow, 2016). In wat volgt, wordt dieper ingegaan op de vorm die samenwerking binnen deze verschillende lagen kan aannemen.

3.3.1 Binnen school

Vertrekkend vanuit het idee dat binnen een school(team) meer expertise aanwezig is dan gedacht, is het belangrijk dat samenwerking binnen een team wordt gefaciliteerd (Ainscow, 2016; Giangreco et al., 1994). Inclusief onderwijs is succesvol wanneer er een gedeelde verantwoordelijkheid is voor alle lerenden (Smits et al., 2018b). Het team gaat het engagement aan om inclusieve trajecten samen te dragen doorheen de jaren, waardoor het diversiteitsdenken wordt doorgegeven en eigen assumpties en *practice* kan worden herdacht (Ainscow, 2016; Daelman et al., 2022). Wanneer één iemand met een dilemma geconfronteerd wordt, kan er samen gezocht worden naar oplossingen en acties die een individu op zichzelf niet alleen kan verwezenlijken (Giangreco et al., 1994). De aanwezigheid van een gedeelde taal is hierbij cruciaal (Ainscow, 2016).

Paju en collega's (2022) bouwen verder op het werk van Engeström die drie vormen van samenwerking onderscheidt: Coördinatie, Coöperatie en Reflectieve Communicatie. Coördinatie houdt in dat elke persoon de eigen toebedeelde taken zo goed mogelijk uitvoert omtrent een specifiek object. De verhoudingen tussen en het handelen van de actoren wordt bepaald door een expliciet en/of impliciet vastgelegd script (Kajamaa & Lahtinen, 2016). Binnen de klaspraktijk zien Paju en collega's (2022) dit terug komen wanneer een leerkracht taken uitdeelt aan andere actoren. Deze actoren worden gezien als *resources* die het werk van de leerkracht verlichten. Er is geen sprake van gezamenlijke doelen, kennisdeling of het verlaten van het script (Kajamaa & Lahtinen, 2016; Paju et al., 2022). Bij coöperatie wordt er vertrokken vanuit een tijdelijk gedeeld engagement bij een probleem of een gesitueerde taak, bijvoorbeeld een gerichte interventie om een lerende met extra ondersteuningsbehoeftes te integreren. De diverse actoren durven hun vast omlijnde rol even te verlaten om het probleem op te lossen. Echter is er een afwezigheid van reflectie en wordt het bestaande script niet geherconceptualiseerd (Kajamaa & Lahtinen, 2016; Paju et al., 2022). Reflectieve communicatie vertrekt vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid op de diverse niveaus van een collectieve (onderwijskundige)activiteit. Hierbij wordt de eigen *practice* en de interactie tussen de diverse actoren actief onder de loep genomen, zodat er mogelijkheid is tot een herconceptualisering van het script (Paju et al., 2022). Deze laatste komt zeldzaam tot uiting in de praktijk (Kajamaa & Lahtinen, 2016). Desondanks is deze de meest effectieve vorm van samenwerking in inclusief onderwijs, omdat het de traditionele structuren binnen onderwijs in vraag stelt (Hedegaard-Soerensen et al., 2018; Miltenienè & Venclovaitè, 2012; Paju et al., 2022).

Om samenwerking op schoolniveau en op klasniveau goed te laten verlopen, moet ingezet worden op volgende zaken. Als eerste moeten traditionele grenzen van de afgebakende klas met één leerkracht doorbroken worden (Paju et al., 2022; Valckx, 2021). Zo niet, geldt het gevaar dat het delen van expertise gezien kan worden als controlerend of oordelend (Daelman et al., 2022). Er is nood aan flexibiliteit, wederzijds respect, goede communicatie, het beschikken over sterke interpersoonlijke vaardigheden en de wil om te veranderen en bij te leren (Argyropoulos & Nikolarazi, 2009; Miltenienè & Venclovaitè, 2012). Daarnaast is het belangrijk om open te staan voor de afhankelijkheid van de ander en duidelijkheid te verschaffen over de eigen functie, het gemeenschappelijke doel en hoe daarmee aan de slag kan gegaan worden (Miltenienè & Venclovaitè, 2012). Om reflectieve communicatie te faciliteren is het belangrijk om in te zetten op de emotionele relatie tussen diverse actoren. Onderwijsprofessionals moeten zich veilig voelen om dilemma's, kwetsbaarheden en onzekerheden met elkaar te delen (Miltenienè & Venclovaitè, 2012). Dan kan op een constructieve wijze ermee aan de slag gegaan worden en leidt dat tot

meer openheid om nieuwe praktijken te introduceren (Ainscow, 2016; Hargreaves, 2019). Zo gaat effectieve samenwerking, in een inclusieve praktijk, over in relatie samen reflecteren, verkennen en interpreteren, met het oog op continue assessment (Argyropoulos & Nikolarazi, 2009).

3.3.2 Tussen scholen

Samenwerking tussen scholen wordt sterk aangemoedigd (Ainscow, 2020; European Agency, 2022). Deze samenwerking vergroot de mogelijkheid om kennis te verspreiden, de eigen ervaringen en praktijken in vraag te stellen en te leren van anderen (Ainscow, 2020; Ainscow & Sandill, 2010). Een concrete manier om dit op te zetten is het organiseren van schoolbezoeken. Ainscow (2016) benadrukt dat een schoolbezoek pas succesvol is wanneer deze wordt gekenmerkt door een wederzijdse leerproces, zowel bij de bezoekersschool als bij de ontvangende school. Hij benadrukt dat deze bezoeken niet het ‘tentoonstellen’ van de eigen werking als doel hebben, maar dat er ruimte moet zijn om in dialoog te treden met elkaar en kritisch te kijken naar de praktijk. Op die manier kunnen beide instellingen gezamenlijk uitgedaagd worden en zorgt dit voor “moving knowledge around” (Ainscow, 2016, p. 5). Binnen zo’n werkbezoeken moet er ruimte zijn om zichzelf kwetsbaar op te stellen en moeten de deelnemers de wil hebben om te luisteren en feedback te ontvangen (Ainscow, 2016). Samenwerking met scholen vanuit het speciale onderwijssysteem wordt hierbij sterk aangemoedigd (Ainscow, 2016; European Agency, 2022; Florian, 2019). Bovendien wijst Ainscow (2016) op het positieve effect van samenwerking met teams van experts. Zij spelen een rol in het ontregelen van de status quo binnen een school (Ainscow, 2016).

Goede samenwerking tussen scholen kan zich enkel ontplooiën binnen een omgeving die niet gekenmerkt is door competitie (Johnson & Johnson, 1995). Bijgevolg moet er zorgvuldig nagedacht worden over de combinatie van scholen binnen een samenwerkingsverband zodat de voordelen van samenwerking niet ondermijnd worden. Langs de ene kant zorgt samenwerking tussen scholen dat polarisatie en competitie vermindert (Ainscow, 2016; Ainscow & Sandill, 2010). Dit heeft positieve gevolgen voor de lerenden die zich in kwetsbare posities bevinden om uitgesloten te worden. Langs de andere kant heeft het een positieve impact op hoe leerkrachten zichzelf zien en hun werk (Ainscow & Sandill, 2010; Valckx et al., 2019). Door samenwerkingen te stimuleren en zo de uitwisseling van kennis, resources en ideeën te faciliteren, is er mogelijkheid om de eigen expertise nog meer te ontwikkelen en te groeien tot meer inclusieve scholen. Deze ontwikkelingen worden vervolgens zichtbaar op zowel het schoolbeleid, de -cultuur als de -praktijk (Smits et al., 2018b).

3.4 Een faciliterend kader binnen inclusief onderwijs

Divers onderzoek heeft reeds belemmeringen voor samenwerking binnen onderwijs geïdentificeerd. Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen logistieke en structurele barrières.

Logistieke barrières bestaan uit te weinig tijd, te weinig middelen, hoge werkdruk, hoog leerlingenaantal, etc. (Al-Natour et al., 2015; Mulholland & O'Connor, 2016; Santoli et al., 2008). Dit heeft als gevolg dat samenwerkingen voornamelijk nog enkel gericht zijn op individuele lerenden met extra ondersteuningsbehoeftes. Hierbij wordt deze lerende vaak nog verwijderd uit de klaspraktijk om met paraprofessionals aan de slag te gaan (Giangreco, 2003; Mulholland & O'Connor, 2016). De beperktheid in middelen heeft een negatieve invloed op de attitude van de leerkracht naar samenwerking toe, waardoor samenwerking minder snel opgenomen wordt (Al-Natour et al., 2015). Mulholland & O'Connor (2016) wijzen hierbij op het belang van een goed beleid die voorziet in de behoeftes van lerenden met ondersteuningsbehoeftes en voldoende ruimte biedt aan onderwijsprofessionals om te kunnen bewegen binnen de grenzen van het beleid om samenwerking binnen en tussen scholen aan te gaan. Dit kan door het implementeren van een flexibel curriculum; ruimte te bieden om te experimenteren met innovatieve instructiestrategieën (co-teaching, peer-assisted learning); andere opgestelde uurroosters, waarin er tijd voorzien is voor samenwerking en uitwisseling; professionalisering; het herinvullen van functieomschrijvingen; etc. (Santoli et al., 2008; Smits et al., 2018).

Echter wordt bij het vormen van (nieuwe) beleidsmaatregelen m.b.t. inclusief onderwijs vaak aan dieperliggende structurele barrières voorbij gegaan (Ainscow & Sandill, 2010). Done en collega's (2013) wijzen met de stelling "Inclusive education without inclusion" (p. 586) op de tendens dat het onderwijsbeleid steeds meer individuele verschillen erkent, zonder radicale veranderingen door te voeren in het systeem. Onderwijsbeleid vertrekt vanuit een neo-liberale visie (Ainscow, 2016; Slee, 2011). Deze houdt in dat onderwijssystemen wereldwijd zijn opgesteld vanuit competitief individualisme en wantrouwen met een grote focus op cognitieve prestaties (Done et al., 2013). De nadruk ligt op het beste presteren op gestandaardiseerde internationale testen en het vormen van een *homo economicus* (Brown, 2016 in Moss & Roberts-Holmes, 2016; Slee, 2011, 2018). Miltenienè en Venclovaitè (2012) vragen een cultuurverandering binnen onderwijsbeleid, waarbij vertrokken wordt vanuit vertrouwen en geloof in de expertise van professionals (Ainscow, 2016). Op die manier kunnen diverse scholen binnen het speciaal en regulier onderwijs opzoek gaan naar hoe ze zich verhouden tot elkaar in het licht van inclusief onderwijs. Toch blijft onderzoek en testen belangrijk om de ontwikkelingen naar inclusie te monitoren (Ainscow, 2016; Smits et al., 2018;

European Agency, 2022). Zo spreekt Ainscow (2020) zich uit over het belang van een gezaghebbend en coördinerend orgaan die scholen aanspreekt op hun verantwoordingsplicht om zo kwaliteit en gelijkheid in stand te houden.

De invloed van het micro-niveau op structurele veranderingen mag niet onderschat worden. Zo stellen Done en collega's (2013) "that the role of teacher educators is to facilitate alternative and experimental practices which, although localised and partial, may cumulatively work to challenge the status quo" (p. 584). Ook schoolleiders hebben hierin een belangrijke rol. Als eerste hebben ze de verantwoordelijkheid om het team uit te dagen om kritisch te kijken naar het eigen script bestaande uit vertrouwde assumpties over leren en diversiteit. Dit wordt ook wel constructivistisch leiderschap genoemd (Ainscow & Sandill, 2010). Dit concept, opgesteld door Lambert en collega's, stelt dat leiderschap een interactief proces is waaraan onderwijsprofessionals en lerenden deelnemen (Ainscow & Sandill, 2010). Bij het bieden van een antwoord op een diverse leerlingenpopulatie moet hiërarchisch leiderschap verlaten worden om over te gaan naar gedeelde verantwoordelijkheid in een gemeenschap vanuit gedeelde waarden (Ainscow & Sandill, 2010). Bovendien moet een schoolleider ruimte voorzien voor het team om te kunnen experimenteren in het aangaan van samenwerkingen met andere (speciale) onderwijsprofessionals (Done et al., 2013; Santoli et al., 2008). Dit houdt o.a. in dat hij creatieve *problem-solving* bij het team faciliteert (Ainscow & Sandill, 2010; Giangreco et al., 1994; Spratt & Florian, 2015). Hiervoor is het belangrijk dat de schoolleider inzet op het waarborgen van een collaboratieve cultuur en een positief, veilig klimaat in de school (Santoli et al., 2008; Sergeant, 2022). Op die manier kunnen externe medewerkers zich welkom voelen en ziet de schoolleider en het team het belang in van netwerken met andere scholen (Ainscow & Sandill, 2010; European Agency, 2022; Hedegaard-Soerensen et al., 2018). In dit licht is het belangrijk om in te zetten op inclusief leiderschap in samenwerking binnen diverse onderwijsniveaus. Een schoolleider moet dus aangenomen worden op grond van de betrokkenheid op de waarden van inclusief onderwijs (Ainscow, 2020).

4 Probleemstelling

Inclusief onderwijs gaat over een bredere ontwikkeling van het onderwijs en in dit proces is samenwerking niet weg te denken (Ainscow, 2016; Giangreco et al., 1994; Hargreaves, 2019). Inclusieve pedagogiek staat centraal om barrières voor de toegang, participatie en het leren van elke lerende weg te werken (Ainscow, 2005, 2020; Finkelstein et al., 2021; Florian, 2019). Deze samenwerking kan zowel binnen als tussen scholen ingericht worden en kan de vorm krijgen van een PLG waarbij reflectieve communicatie centraal staat (Hargreaves, 2019; Paju et al., 2022; Valckx, 2021). Hierin is een cruciale rol weggelegd voor inclusief leiderschap op diverse onderwijsniveaus in het creëren van een collaboratieve cultuur (Ainscow, 2016; Ainscow & Sandill, 2010). Verschillende onderzoeken wijzen op de veranderende rol van het speciaal onderwijs om expertise en kennis rond diversiteit te delen met reguliere scholen (Hedegaard-Soerensen et al., 2018; Miltenienè & Venclovaitè, 2012; Paju et al., 2022). Een belangrijk aandachtspunt hierbij is dat bij deze veranderende positie het niet gaat om een *rebranding* (Ainscow & Sandill, 2010; Slee, 2011).

Met de *Werkagenda Route naar Inclusief Onderwijs 2035* (Kamerstukken II, 31497, nr. 446, 2023) zette de Nederlandse overheid een visie neer om tegemoet te komen aan artikel 24 van de VRPH. SWV Kop van Noord Holland erkent het belang van samenwerking binnen deze ontwikkelingen. Bijgevolg gaan ze op zoek naar verbinding tussen diverse scholen (zowel S(B)O als regulier) om versnipperende initiatieven tegen te gaan (S. Kruijer, persoonlijke communicatie, 16 mei 2023). Ainscow (2020) stelt dat samenwerking kan zorgen voor minder variatie en een gelijke noemer tussen diverse actoren binnen het onderwijs. Ook stelt het SWV voor dat er wordt nagedacht over een veranderende rol die deskundigen (deskundigenpool, orthopedagogen) verbonden aan reguliere scholen kunnen innemen binnen een samenwerking (S. Kruijer, persoonlijke communicatie, 16 mei 2023). Hierbij kaarten ze de nood aan van een *mindshift* bij zowel personeel van het (speciaal) onderwijs als bij de orthopedagogen, zodat de samenwerking een meer intensieve vorm kan aannemen en reflectieve communicatie sneller kan worden uitgelokt (Miltenienè & Venclovaitè, 2012; Paju et al., 2022).

Het doel van deze masterproef is het beantwoorden van de vragen/zorgen van het SWV Kop van Noord Holland Primair Onderwijs. Bovenstaande uiteenzetting leidt tot volgende onderzoeksvraag en subvragen: Hoe kan samenwerking binnen het regulier onderwijs, tussen het regulier en speciaal onderwijs of tussen onderwijs en deskundigen verbonden aan het onderwijs worden vormgegeven om inclusief onderwijs in de Kop van Noord Holland te stimuleren?

- Hoe krijgt de samenwerking vorm?
- Wat zijn de faciliterende factoren die een samenwerking stimuleren?
- Wat zijn de belemmerende factoren die een samenwerking bemoeilijken?
- Hoe kunnen huidige rollen (anders) ingezet worden om inclusief onderwijs te realiseren?

5 Methodologie

5.1 Etnografisch onderzoek

Om dit onderzoek methodologisch vorm te geven, werd op zoek gegaan naar een kwalitatieve onderzoeksmethode die de perspectieven en meningen omtrent (vormen van) samenwerking en de eigen rollen voor inclusief onderwijs binnen het basisonderwijs van SWV Kop van Noord Holland te capteren (Boydell & Hodgins, 2021).

Er is gekozen voor etnografisch onderzoek. Hierbinnen staat het perspectief van de ander centraal en probeert de onderzoeker zich in te leven in de huid van 'de ander' door gebruik te maken van diverse dataverzamelmethode (bv. participerende observatie, interviews, artefacten, etc.) (Boele, 2018). Het onderzoek richt zich op een diep begrip van "de leefwereld van anderen, hun waarden, hun perspectief op de werkelijkheid, hun context en hun manieren van betekenis- en zingeving" (Boele, 2018, p. 92). Het doel van dit onderzoek was niet om tot generaliseerbare resultaten te komen, maar om context-specifiek data te verzamelen (Siegel, 2005).

5.2 Participanten

Dit onderzoek richtte zich op een diverse groep van participanten binnen diverse contexten: orthopedagoog, directie, IB, leerkracht, paraprofessionals vanuit zowel het S(B)O, gespecialiseerd onderwijs voor NT2-leerlingen, voltijds onderwijs hoogbegaafdheid en het regulier onderwijs. Het doel was om over de grenzen van besturen te kijken, omdat het SWV ondersteuning probeert vorm te geven over deze grenzen heen (denk: deskundigheidspool, scholengroepen, samenkomsten orthopedagogen). Er werd beslist om, binnen de setting van het regulier onderwijs, ons vooral te richten op de reguliere scholen binnen de scholengroep, waarvan de onderzoeker zelf deel van uitmaakte. Dit was de context waarbinnen de onderzoeker stage deed en deze dus het meest begreep. Bovendien werd deze scholengroep vaak bestempeld als de 'voorbeeldscholengroep' (Kernteam, persoonlijke communicatie, 8 februari, 2024). Op die manier kon er op zoek gegaan worden naar de factoren die ervoor hebben gezorgd dat dit het imago van deze scholengroep is geworden.

Er werd actief aan participantenwerving gedaan om met diverse actoren binnen het onderwijslandschap van SWV Kop van Noord Holland in gesprek te gaan.

Tijdens een eerste fase werd het onderzoek bekend gemaakt bij diverse actoren. In fase twee werden e-mails verstuurd naar verschillende scholen en persoonlijke contacten. In bijlage werd een flyer (bijlage 1) meegestuurd. Daarnaast werd een korte uitleg gegeven met de vraag om deze e-mail te verspreiden naar het team binnen de school. Diverse participanten toonden interesse. In fase drie werd nogmaals contact opgenomen met de scholen en persoonlijke contacten. Na deze fase was de participantenpool groter geworden. In fase vier werd extra ingezet op de werving van participanten vanuit het S(B)O en leerkrachten. Bovendien werd er gebruik gemaakt van de sneeuwbal methode. Hierop kwam geen respons.

Eind januari 2024 werd de zoektocht naar participanten gepauzeerd. De beperkte respons van leerkrachten (zowel vanuit het regulier onderwijs als S(B)O) leidde in februari 2024 ertoe dat de onderzoeker specifiek op zoek ging naar werknemers vanuit het S(B)O en het regulier onderwijs. Hierop kwam slechts één respons vanuit het regulier onderwijs.

Indien er interesse werd getoond, werd een informatiebundel (bijlage 2) doorgestuurd. Hierop stond extra uitleg over het onderzoek, werden de verwachtingen naar de participanten meegedeeld, alsook welke (positieve en negatieve) gevolgen een deelname zou kunnen hebben.

Uiteindelijk was dit het participantenaantal voor de gesprekken:

Participant	Geslacht	Functie	# jaar ervaring in huidige functie	Groep (NL)	Scholengroep (voor directie en IB)	Deelname aan...
Participant 1	V	Orthopedagoog en psycholoog: gespecialiseerd in hoog- en middenbegaafdheid	14	/	/	Focusgroep 1
Participant 2	V	- Orthopedagoog (zowel regulier als S(B)O) - Leerkracht	4 7	/ 5/6/7 (unitonderwijs)	/	Focusgroep 1
Participant 3	V	- Leerkracht school HB - IB reguliere school	? 1	? /	A	Focusgroep 1
Participant 4	V	Leerkracht reguliere school	28	3	/	Focusgroep 1
Participant 5	V	Leerkracht reguliere school	8	4	/	Focusgroep 1
Participant 6	V	Schoolcoach reguliere school	3	/	/	Focusgroep 2
Participant 7	V	Directeur reguliere school	10	/	B	Focusgroep 2
Participant 8	V	- IB reguliere school - Leerkracht reguliere school	6	/ 7/8 (graadklas)	B	Focusgroep 2
Participant 9	V	IB reguliere school (hiervoor leerkracht)	12	/	B	Focusgroep 2
Participant 10	V	IB reguliere school	1	/	C	Focusgroep 2
Participant 11	V	IB reguliere school	12	/	B	Focusgroep 3
Participant 12	M	Leerkracht reguliere school	18	7/8 (graadklas)	/	Focusgroep 3
Participant 13	V	Leerkracht NT2-onderwijs	7	1/2 (graadklas)	/	Focusgroep 3
Participant 14	V	Onderwijsassistent reguliere school	6	/	/	Focusgroep 4
Participant 15	V	Leerkracht reguliere school	3	1/2 (graadklas)	/	Focusgroep 4
Participant 16	V	Orthopedagoog regulier onderwijs (hiervoor leerkracht & IB reguliere school sinds 2006)	8	/	/	Focusgroep 4
Participant 17	V	- Onderwijsassistent SBO - kindercoach	25	1/2 (graadklas)	/	Focusgroep 4 Interview 1
Participant 18	M	Leerkracht reguliere school	15	7	/	Interview 2

Tabel 1: aantal participanten

5.3 Dataverzameling

Etnografisch onderzoek maakt gebruik van diverse dataverzamelingsmethodes (Boele, 2018). Boele (2018) stelt hierbij dat dataverzameling en de interpretatie ervan elkaar continu afwisselen en beïnvloeden. De onderzoeksperiode van deze studie vond plaats vanaf september 2023 t.e.m. maart 2024. Binnen deze periode werd gebruik gemaakt van participerende observaties, vier focusgroepen en twee interviews. Deze vormen van dataverzameling liepen langs en door elkaar. Toch kan de periode van dataverzameling ingedeeld worden in verschillende fases.

De verkregen data is beschikbaar ter inzage op de vakgroep Orthopedagogiek aan de FPPW (UGent).

5.3.1 Participerende observaties

Tijdens de onderzoeksperiode vond een onderdompeling plaats in de werking van het onderwijs binnen SWV Kop van Noord Holland, specifiek binnen één school van één specifieke scholengroep. Tijdens die periode werd er deelgenomen aan diverse acties/activiteiten zowel binnenschools als buitenschools. Data werd verzameld a.d.h.v. participerende ongestructureerde observaties. Deze werden bijgehouden in een onderzoeksdagboek aangevuld met veldwerknootities. Indien mogelijk, werd deze data visueel ondersteund. Op die manier was de onderzoeker geen *fly-on-the-wall*, maar werd geprobeerd te ervaren wat het betekent om in die specifieke context te werken (Boele, 2018).

Objecten van de observaties waren: de dagelijkse werking, studiedagen en overlegmomenten binnen en buiten school en/of met diverse actoren, de eigen activiteiten door de onderzoeker opgezet, informele gesprekken, observaties tijdens de periode van participantenwerving, etc.

Tijdens de data-analyse is verder aan de slag gegaan met de inhoud van het onderzoeksdagboek.

5.3.2 Focusgroepen

Inclusief onderwijs vraagt om structurele veranderingen (Ainscow, 2010, 2020). Deze veranderingsprocessen hebben een persoonlijke en emotionele dimensie (Van Wingerden & Kolkhuis Tanke, 2018). Daarom is het belangrijk om praktijkmedewerkers mee te nemen en hun meningen te bevragen. Daarnaast benadrukte de directeur van het SWV dat het interessant is als de participanten van het onderzoek iets konden leren uit hun deelname (S. Kruijer, persoonlijke communicatie, 16 mei, 2023). Deze redenen hebben ertoe geleid dat in een volgende fase gekozen

werd voor focusgroepen. De diversiteit tussen de participanten gaf ruimte om diverse meningen te bevragen en om reflectieve communicatie uit te lokken (Paju et al., 2022).

Er werden vier focusgroepen georganiseerd. De kritische incidenten-methode werd gebruikt om twee casussen uit te werken voor de focusgroepen (FitzGerald et al., 2008) (bijlage 3). De eerste casus was een neerslag van een gesprek die eerder gevoerd is geweest. Focusgroep één en drie gingen met deze aan de slag. De tweede was een verslag van een observatie tijdens een eerdere Erasmuservaring in IJsland. Focusgroep twee en vier gingen met deze aan de slag. De focusgroepen vonden plaats vanaf eind februari 2024 t.e.m. maart 2024 en duurden ongeveer 1,5 uur. Het aantal deelnemers per focusgroep is terug te vinden in Tabel 1. Deze focusgroepen zijn getranscribeerd waarmee verder aan de slag is gegaan tijdens de data-analyse.

5.3.3 Interviews

Bevindingen vanuit de voorgaande fases hebben ertoe geleid dat bepaalde zaken nog verder onderzocht werden a.d.h.v. semi-gestructureerde interviews. Op die manier kan een specifiek topic aangehaald worden, maar is er ruimte om flexibel met de inhoud aan de slag te gaan (Rowley, 2012). Deze bevindingen zijn (1) het beperkte participantenaantal vanuit het S(B)O en (2) de vormen van samenwerking binnen de reguliere klaspraktijk. Op voorhand werd een interviewleidraad opgesteld (bijlage 4) specifiek voor elke participant. Één van de participanten nam reeds al deel aan een focusgroep. Een andere participant nam enkel deel aan het tweede interview. Het eerste interview focuste op de visie op inclusief onderwijs en samenwerking met het regulier onderwijs vanuit het SBO. Het tweede interview ging dieper in op de samenwerking binnen de reguliere klaspraktijk. De interviews vonden plaats in maart 2024 en zijn getranscribeerd waarmee verder aan de slag is gegaan tijdens de data-analyse.

5.4 Thema-analyse

Dit onderzoek maakte gebruik van de thema-analyse van Braun en Clarke (2006). Deze bestaat uit zes stappen tussen dewelke flexibel heen en weer gegaan werd om tot een rijke en gedetailleerde weergave van de data te komen (Braun & Clarke, 2006).

Fase één gaat over het vertrouwd raken met de data. De transcripties, het onderzoeksdagboek en de observaties werden verschillende keren doorgenomen, waarbij eerste ideeën werden gevormd m.b.t. interpretatie en mogelijke codes.

In de tweede fase werden codes gedistilleerd a.d.h.v. het programma NVivo, waaronder de data verdeeld werd. De data waren hier leidend. Het eindresultaat waren 153 codes.

Tijdens de derde fase werden de codes gegroepeerd onder potentiële thema's en werd er nagedacht over mogelijke relaties tussen de diverse codes. Overlappingsen werden weggewerkt waarna de relevantie van de samenhangende codes afgewogen werd t.o.v. de onderzoeksvraag. Theoretische kennis en de eigen ervaringen binnen de onderzoekscontext kleurden de keuzes die gemaakt werden.

Bij fase vier werden de potentiële (sub)thema's verfijnd o.b.v. de relevantie t.o.v. de onderzoeksvraag. Hierbij is het principe van Patton (1990) leidend: "internal homogeneity and external heterogeneity" (Braun & Clarcke, 2006, p. 20). De inhoud van de (sub)thema's werd afgewogen t.o.v. de interne coherentie binnen een thema en de volledige dataset. Dit werd gedaan door het Word-document met de potentiële thema's constant te herwerken, door (sub)thema's te verplaatsen. Binnen dit proces werd in gesprek gegaan met promotor en begeleider. Bovendien ondersteunde literatuur en info vanuit het SWV dit beslissingsproces.

In de vijfde fase werden de uiteindelijk bekomen thema's gedefinieerd en gelabeld. De essentie van de thema's werd kort weergegeven, vooraleer over te gaan naar de laatste fase.

Tijdens de laatste fase werden de thema's beschreven bij het uitschrijven van de resultaten. Het gebruik van citaten vanuit de geanalyseerde data ondersteunt de analyse (Braun & Clarke, 2006).

5.5 Kwaliteit

5.5.1 Kwaliteitseisen

Om de kwaliteit van dit onderzoek nader te bekijken, werd gebruik gemaakt van vier criteria opgesteld door Guba en Lincoln (1986 in Cypress, 2017; Enworo, 2023). Deze zijn: *Credibility*, *Dependability*, *Confirmability* en *Transferability* (Cypress, 2017; Enworo, 2023). Lincoln en Guba reiken per criteria tools aan die onderzoekers kunnen helpen om kwaliteitsvol werk af te leveren. In dit deel worden enkel de tools besproken die van toepassing waren tijdens het onderzoeksproces.

Credibility wijst op het integer uitvoeren van het onderzoek, opdat het eindresultaat betrouwbaar is (Guba & Lincoln, 1989 in Enworo, 2023). Hierin werd voorzien door langdurig betrokken te zijn in de onderzoekscontext. Daarnaast nam de onderzoeker (bijna) overal een digitaal notitieblok mee om observaties, opvallendheden en interpretaties op te schrijven. Op die manier werd voorzien in aanhoudende observaties. Dit zorgde ervoor dat de onderzoeker meer bekend werd met de gebruikelijke manieren van handelen, bewegen en denken. Er werd bewust omgegaan met de

eigen bias om vervormingen van de data zoveel mogelijk te minimaliseren (Cypress, 2017; Enworo, 2023). Bovendien werden de focusgroepen en interviews geregistreerd a.d.h.v. audio- en videoregistratie om deze later te transcriberen (Coleman, 2021). Daarnaast werd ingezet op *debriefing* door in gesprek te gaan met de promotor, begeleider en een medestudent. Interpretaties werden gedeeld en kritisch herdacht. Bovendien werd ingezet op *member checking* door gebruik te maken van parafrases tijdens de focusgroepen en interviews. Interpretaties werden afgetoetst a.d.h.v. een extra interview of een informeel gesprek met anderen binnen de onderzoekscontext (Enworo, 2023).

Guba & Lincoln benadrukken (1982 in Enworo, 2023) met *dependability* de wijze waarop aangetoond kan worden dat de uitvoerbaarheid betrouwbaar was en de uitkomst vergelijkbaar zal zijn indien het onderzoek herhaald zou worden. Binnen deze masterproef is transparant gecommuniceerd over de diverse stappen die zijn ondernomen. Daarnaast werden beslissingen m.b.t. de onderzoeksvraag, de focusgroepen, de interviewleidraad steeds besproken met de promotor en begeleider. Tijdens het data-analyseproces werden bevindingen gedeeld met de promotor en begeleider. De uitkomsten van deze gesprekken werden gebundeld in een verslagdocument (Cypress, 2017).

Transferability gaat over de mate waarin de verkregen resultaten gegeneraliseerd kunnen worden naar andere settingen (Guba & Lincoln, 1982 in Enworo, 2023). Er werd aan doelgerichte steekproeftrekking en saturatie gedaan om zo volledig mogelijk te rapporteren m.b.t. de context van SWV Kop van Noord Holland. Er werd bewust ingezet op participanten vanuit het S(B)O en op leerkrachten. Persoonlijke contacten werden extra aangesproken met de vraag om familieleden en vrienden die ook in het onderwijs werken aan te spreken. Zo is er geprobeerd om een sneeuwbal effect te laten ontstaan. In de laatste periode van het verblijf, werden nog twee extra interviews afgenomen en extra veel geobserveerd. Op die manier probeerde de onderzoeker tegemoet te komen aan saturatie.

Confirmability gaat volgens Guba en Lincoln (1989 in Enworo, 2023) over de mate waarop vertrouwd kan worden dat de onderzoeksbevindingen gebaseerd zijn op gegenereerde gegevens die verifieerbaar zijn. Dit onderzoek maakte gebruik van triangulatie door aan de slag te gaan met diverse dataverzamelmethodes en databronnen (Van Staa & Evers, 2010). Zo werden participanten vanuit diverse functies en settingen binnen het onderwijs betrokken. Daarnaast werd er rekening gehouden met het element reflexiviteit (Boele, 2018; Cypress, 2017). Door bewust te zijn van de eigen etnografische *toolkit* (Reyes, 2020) (karakteristieken, sociaal kapitaal,

maatschappelijke positie, theoretische kaders, etc.) kon gereflecteerd worden hoe de eigen vooroordelen en aannames het onderzoeksproces hebben beïnvloed.

Als onderzoeker kreeg ik toegang tot de onderzoekscontext door mijn begeleider. Zij is docent aan de HU en begeleidt de ontwikkelingen naar inclusief onderwijs binnen het SWV Kop van Noord Holland. Daarnaast deed ik mijn stage in één van de scholen. Dit zorgde ervoor dat ik naast mijn onderzoekspositie ook in een lerende positie stond. Aan de ene kant was dit belemmerend, omdat ik bepaalde verplichtingen had en binnen een machtsrelatie zat (ik ben afhankelijk van een positief oordeel van mijn stageplaats om te slagen). Bovendien beïnvloedde ik de context door mijn eigen handelen. Aan de andere kant, gaf dit mij ook de vrijheid om de setting te exploreren, kritisch te bevragen en te observeren, etc. Mijn etnografische *toolkit* bepaalde hoe ik de context interpreteerde. Door nuances in de Nederlandse taal interpreteerde ik bepaalde zaken anders. Hiervan werd ik mij al snel bewust, waardoor ik vaak dingen checkte bij collega's op mijn stageplaats. Daarnaast bekeek ik alles door de lens van mijn opleiding. Zo vielen bepaalde structurele mechanismes (medisch vs. sociaal discours op beperking, etc.) mij veel sneller op dan elementen binnen de didactiek. Mijn ontmoetingen en observaties zorgden voor een bepaald kader van waaruit ik keek naar de data verzameld uit de focusgroepen en interviews (Boele, 2018; Reyes, 2020). In het onderzoeksdagboek en in de dagelijkse stageregistraties werd hierover gereflecteerd.

5.5.2 Ethiek en deontologie

Op voorhand werd aan het SWV en de stageplaats gecommuniceerd dat naast de stage ook een onderzoek uitgevoerd zou worden. Doorheen de verblijfsperiode is er altijd transparant en open ingegaan op vragen en bemerkingen. Daarnaast is er, bij aanvang van de focusgroepen en interviews, gewerkt met een informatiebrief en een bijhorende informed consent (IC) (bijlage 2). De ingevulde IC's zijn beschikbaar ter inzage op de vakgroep Orthopedagogiek aan de FPPW (UGent).

Binnen etnografisch onderzoek is de onderzoeker niet enkel een onderzoeker, maar gaat hij ook interpersoonlijke relaties aan met de personen binnen de onderzoekscontext, het zijn geen vreemden meer (Bell, 2019; Ellis, 2007). Ik herken mijn eigen zoektocht als onderzoeker in het werk van Ellis (2007). Zij beschrijft hoe ze in haar etnografisch onderzoek niet enkel een onderzoeker was, maar bevriend werd met de 'participanten' (Ellis, 2007). Ze kijkt kritisch naar het feit dat onderzoekers vaak "leave our fieldwork sites without regret and write without remorse because we were not committed to doing something with and for the community" (Ellis, 2007, p. 10). Dit is voor mij niet het geval. Het doel van dit onderzoek is om iets terug te geven aan het

SWV. Daarnaast werd ik door mijn stage opgenomen als een volwaardige collega binnen het team. Collega's deelden hun frustraties, worstelingen, onzekerheden en kwetsbaarheden, en hadden persoonlijke gesprekken met mij. Ik werd telkens met openheid ontvangen door het SWV, de scholengroep en werd toegelaten in de levens van iedereen die ik tijdens mijn verblijfsperiode daar heb mogen ontmoeten. De mensen waarmee ik in contact stond, waren geen vreemden meer die ik zomaar kon achterlaten. Deze dubbele rol vroeg om heel bewust na te denken over de relationele ethiek binnen het onderzoek (Bell, 2019). Deze vraagt om te handelen vanuit het hart en de geest, waarbij erkend wordt dat de onderzoeker ook interpersoonlijke banden heeft met de personen binnen de onderzoekscontext. De onderzoeker neemt hierbij de verantwoordelijkheid op voor zijn keuzes en acties. Bijgevolg moet de onderzoeker weloverwogen aan de slag gaan met de dataverzameling en -rapportage, vertrekkende vanuit wederzijds respect, waardigheid en verbondenheid (Ellis, 2007). Wat uiteindelijk is neergepend, zijn weloverwogen keuzes waarover ook af en toe in dialoog is gegaan met mijn begeleider, promotor en de directeur van mijn stageplaats. Doorheen heel het onderzoeksproces lag de nadruk op verbinding met de context en op het vormen van een gemeenschap waarin de cultuur en *practice* samen ge/vervormd werden (Ainscow, 2016; Paju et al., 2022).

6 Resultaten

In dit deel worden de diverse opvattingen omtrent de inhoud/vorm van samenwerking binnen het basisonderwijs van SWV Kop van Noord Holland besproken. Als eerste wordt er dieper ingegaan op hoe samenwerking tussen onderwijsinstellingen (zowel regulier als speciaal) eruit kan zien. Als tweede wordt gekeken naar hoe samenwerking binnen een schoolteam gestalte krijgt, met aandacht voor de plaats van samenwerking binnen de reguliere klaspraktijk. Als derde wordt nagegaan hoe samenwerking met deskundigen verbonden aan het regulier onderwijs vorm krijgt en wat hiervoor nodig is. Als vierde wordt de rol van de leerkracht binnen samenwerking nader belicht. Als laatste wordt de behoefte aan leidinggevend vermogen binnen deze ontwikkelingen besproken.

6.1 Samen scholen

Een school is geen eiland, maar moet verbindingen aangaan met diverse partnerscholen, waardoor het sociaal kapitaal versterkt wordt. Hierbij wordt op zoek gegaan hoe de huidige grenzen van het onderwijssysteem overschreden kunnen worden.

“Ik denk als je inclusief onderwijs wil met... alle buurtscholen, in ieder geval samenwerking met alle scholen.” (Participant 17, Focusgroep 4)

6.1.1 Netwerk en connectie

Het is belangrijk om als school op zoek te gaan naar manieren om de eigen capaciteit te vergroten door een netwerk te creëren. Het SWV heeft met het opzetten van de scholengroepen hier op ingezet. Wanneer een samenwerking binnen de scholengroep goed loopt, wordt dit als heel waardevol gezien. De scholen kunnen één front vormen om uitdagingen aan te gaan door kennis en tools regionaal uit te wisselen. Een succesfactor hierbij is dat scholengroepen bestaan uit scholen die dicht bij elkaar gelokaliseerd zijn. Bovendien is het belangrijk om het gesprek aan te gaan over het loslaten van mogelijke competitie tussen scholen. Deze kan het gevolg zijn van de financiering die afhankelijk is van het leerlingenaantal. Op die manier is er mogelijkheid om flexibel en duurzaam met elkaar samen te werken en elkaar te ondersteunen en te helpen bij moeilijke lopende trajecten.

“[...] Natuurlijk, wij hebben met elkaar samen opgetrokken. En een leerling die vanuit het speciaal basisonderwijs kwam, omdat ouders dat niet wilden, terug naar de ene school.”
(Participant 7)

Daarnaast ziet de scholengroep het als zijn taak om de teams van de diverse lidscholen te sturen richting meer inclusief onderwijs. Het uitdragen van een inclusieve *mindset* door directie en IB is belangrijk, maar deze moet doorsijpelen naar het volledige schoolteam. Leerkrachten van verschillende teams moeten elkaar kunnen vinden en het gesprek aangaan om inclusief onderwijs van de grond te laten komen. Op die manier kunnen samenwerkingsbanden gesmeed worden, leren onderwijsprofessionals elkaar kennen en kan reflectieve communicatie voor inclusief onderwijs uitgelokt worden.

“ [...] In de scholengroep zijn we heel actief bezig met het inclusiever maken van het onderwijs binnen scholengroep [naam van de scholengroep].” (Participant 11)

“[...] Maar hoe mooi is het dat jullie hier ook die studiedag hadden met, over inclusief onderwijs. Dan denk ik, dat soort dingen, dat bindt, dat verbindt.” (Participant 10)

Echter is deze samenwerking niet vanzelfsprekend. Er moet connectie zijn. Er moet ruimte zijn om actief te investeren in het zoeken en ontmoeten van elkaar. Hierbij is een gedeelde betrokkenheid op inclusief onderwijs van belang. Er moet ruimte voorzien worden om met elkaar (informeel) in gesprek te gaan en zich samen te laten inspireren voor inclusief onderwijs, o.a. door een studiereis, studiedag, teambuilding.

Besturen werden als belangrijk ervaren. De banden zijn reeds gelegd tussen de scholen, waardoor connectie makkelijk ontstaat. Het IB-netwerk¹ wordt als heel waardevol gezien. IB'ers kennen elkaar en kunnen deskundigheid via een laagdrempelig contact delen. Daarnaast kunnen de gespecialiseerde kennis en vormen van onderwijs – waarover een bestuur beschikt – makkelijk gedeeld worden.

¹ Een IB-netwerk wordt georganiseerd binnen een bestuur en omvat alle IB'ers die tewerkgesteld zijn binnen dat bestuur. Het netwerk zet in op verbinding, ontmoeten en het delen van deskundigheid. IB'ers kunnen elkaar makkelijk benaderen. Zowel digitaal (WhatsApp, e-mail) of fysiek (in bijeenkomsten).

“Want ik ga wel op andere scholen kijken en op zoek. Die naast mij staan of [bestuur]-school zijn. Waar ik een connectie bij heb en waar ik mensen zie en spreek door de week.”
(Participant 10)

Er kan opgemerkt worden dat de grenzen tussen de verschillende besturen stevig zijn. Dit bemoeilijkt de verbinding met scholen van een ander bestuur. Ondanks de wil bij scholen vanuit diverse besturen om samen te werken, stoten zij op structurele drempels. Deze worden toegeschreven aan de strakke organisatie van de besturen die worden aangehouden door de bestuurders. Participanten vragen aan de bestuurders om hun eigen ego los te laten en te kijken naar wat er echt toe doet: de lerenden. Het is belangrijk dat de verschillende besturen hun scholen stimuleren in het opzoeken van de samenwerking met elkaar. Dit vraagt een open *mind* en het uitreiken van de hand naar elkaar. Het SWV stimuleert deze ontwikkelingen door expertise vanuit het ene bestuur beschikbaar te stellen voor andere besturen.

“En dan ligt het ook aan bij welk bestuur het zit, want daar zit ook wel een foutje hé. Je hebt een scholengroep. Dat is heel leuk, maar erboven zit twee besturen. Dus als jij door het ene bestuur wordt betaald, kan je eigenlijk niet naar de helft van de scholen, want dat hoort niet bij jouw bestuur. Daar ga je eigenlijk, daar sla je al de plank mis.” (Participant 8)

6.1.2 ‘Speciale’ samenwerking

Samenwerking met het speciaal onderwijs wordt als waardevol gezien, omdat speciale onderwijsprofessionals over specifieke expertise beschikken die de capaciteit van de reguliere school kan vergroten. Deze samenwerking wordt voornamelijk opgezet wanneer een leerling dreigt uit te vallen. Hierin leggen de participanten de focus op het laagdrempelig delen van deskundigheid van het speciaal naar regulier onderwijs. Het vrij-roosteren van (ambulante) partners vanuit speciale scholen door het SWV is belangrijk. Zij kunnen meekijken en meedenken, waardoor simpele *tips & tricks* en/of advies gegeven kan worden i.v.m. indicatie, het (veranderen van het) aanbod op de huidige school, materialen, etc. Daarnaast kan het speciaal onderwijs trainingen aanbieden, waar onderwijsprofessionals die met bepaalde uitdagingen geconfronteerd worden, naartoe kunnen gaan. Deze lokken waardevolle interdisciplinaire uitwisseling uit. Echter moet dit trainingsaanbod gepromoot worden, opdat diverse onderwijsprofessionals dit weten te vinden.

“Dat was afgelopen jaar natuurlijk. Die basistraining met M. en M. en A. en mij. Dus daar heb je ook echt de verbinding met de mensen echt voor de klas, onderwijsmensen en juist

meer de ortho/psycho. Ik vind dat juist weer een mooie aanvulling op elkaar dat je de hele praktische dingen verbindt.” (Participant 1)

De samenwerking tussen het speciaal en regulier onderwijs kan deel worden van de werking op scholen. Teams van zowel het regulier als het speciaal onderwijs kunnen bij elkaar op bezoek gaan, kijken hoe de organisatie is opgebouwd en hierover in gesprek gaan. Zo wordt een wederzijds leerproces uitgelokt en worden verbindingen tussen diverse onderwijsinstellingen gestimuleerd.

“Nou, dat je elkaar kan vinden, vind ik vooral echt de hoofdlijn. Dan moet daar ook wel weer tijd voor gemaakt worden. Zodat je op studiedagen met elkaar in gesprek gaat. Dat er een SBO aan tafel zit. Dat die aan tafel zit, dat die... En dat je gewoon met z'n allen het gaat hebben over onderwijs.” (Participant 2)

Desondanks de vraag naar meer samenwerking, identificeren de participanten enkele drempels. Er wordt gewezen op wantrouwen tussen het regulier en speciaal onderwijs, omdat beiden elkaars wereld onvoldoende kennen. Vaak krijgen beide systemen pas met elkaar te maken, wanneer beslist wordt dat een kind verwezen wordt. Er speelt angst rond het verlies van het bestaansrecht bij het speciaal onderwijs. Bovendien kan de afwezigheid van een gedeelde inclusieve visie samenwerking richting meer inclusie bemoeilijken. Zowel het regulier als het speciaal onderwijs doen wat zij het beste vinden, maar deze visies op wat ‘het beste is’ verschilt:

“En vanuit het SO en SBO hoor je vaak: “Jullie moeten veel eerder doorverwijzen. Jullie verwijzen veel te laat.” Dat moeten we vaak al in groep vier doen. Terwijl wij denken in groep vier, nou we gaan het nog eerst effe proberen. We gaan eerst nog effe kijken, want we zijn nog niet klaar met proberen. En wanneer is dan de juiste keuze. Wanneer ga je het nog proberen en...” (Participant 8)

Om inclusief onderwijs te realiseren, is er behoefte aan een veranderende rol van het speciaal onderwijs die een stap verder gaat dan wat het tot nu toe doet. Een mogelijke stap is het koppelen van werknemers van gespecialiseerde onderwijsinstellingen aan reguliere scholen.

“Ik hoorde je [Participant 13] net zeggen, als wij alle 10 op een school gaan werken dan heb je al tien scholen... En toen dacht ik, als er één iemand in onze scholengroep zit, dan heb je die acht scholen al. Je zou iedere dag op een school kunnen rondlopen. Dus ik merk bijvoorbeeld de dyslexie-specialist en die werkt bij ons op school één dag in de week. En

dat is gewoon een vraagbaak en hoe dat zich ontwikkeld heeft in de loop der jaren, dat vind ik heel erg mooi om te zien. Die is gewoon deel van het team geworden en die kun je...”
(Participant 11)

Om uiteindelijk te komen tot een situatie waarin sprake is van één vorm van onderwijs. Dit vraagt een systeemverandering, waarin de manieren waarop tegemoet gekomen wordt aan de grote diversiteit binnen het onderwijs vertrekt vanuit een inclusieve pedagogiek.

“[...] En dat zelf, dat is mijn hoop, dat dat ooit nog een keer zou worden, dat het SO- en SBO-label weg wordt gehaald. En dat we kunnen kijken naar een andere vorm van onderwijs, Waardoor kinderen zich niet... Kinderen zeggen vaak: “Ik wil niet naar het speciaal onderwijs.” Want ze willen zo graag erbij horen.” (Participant 17, Interview 1)

6.2 Samenwerking binnen de school

Binnen dit thema wordt gekeken naar hoe samenwerking binnen een team en binnen de klaspraktijk wordt vormgegeven.

6.2.1 Teamwork

Binnen een reguliere school, moet het volledige team zich verantwoordelijk voelen voor alle lerenden om inclusief onderwijs te realiseren. Deze gedeelde verantwoordelijkheid uit zich in het flexibel inzetten van elk lid binnen het team. Dit vraagt ‘omdenken’ en het inzetten van creativiteit. Er wordt gekeken naar de kwaliteiten die aanwezig zijn binnen het team en hoe deze op een slimme manier ingezet kunnen worden om de draagkracht van de school te vergroten.

“ [...] Want niet elke leerkracht is hetzelfde. En wat de één heel goed kan en heel sterk in is, qua gedrag of wat dan ook, dat zou een ander niet zo goed kunnen. Dan moet je kijken met je team van ja, wat is haalbaar. Als we dit kind willen houden, moeten de leerkrachten wisselen van groep? Gaat de leerkracht mee? Weet je, dat is ook een oplossing.”
(Participant 8)

Ook kan de conciërge een rol krijgen in het leerproces van lerenden. Bijgevolg is het belangrijk om een conciërge niet enkel aan te stellen in functie van praktische aangelegenheden, maar ook oog te hebben hoe deze bij kan dragen aan het pedagogisch klimaat in de school. Daarnaast gaat gedeelde verantwoordelijkheid zorgen voor een collaboratieve schoolcultuur, waarbij het team vertrouwen in elkaar en in zichzelf kan hebben. De teamleden zorgen voor elkaar, waardoor elke

leerkracht kan aangeven wanneer hij hulp nodig heeft. Bovendien kan dit ervoor zorgen dat het veranderen van de eigen positie niet gezien wordt als een falen, maar als een bijdrage aan het gedeeld doel: inclusie. Dit vraagt gesprek, zodat iedereen dezelfde taal spreekt en deze manier van werken schoolbreed gedragen is:

“Ik denk dat je als team ook echt met elkaar een soort missie of visie hebt, wat je met elkaar draagt. Je moet ook wel weten hoe een team in elkaar zit. Waar voor ze staan en waar ze voor willen gaan. Daar moet je natuurlijk ook met elkaar over hebben. Dat kan je niet zomaar even doen. Daar moet je het met elkaar over hebben. Wie kan wat betekenen voor elkaar? Ik denk dat dat ook een soort voorwerk is om dat met elkaar te gaan bespreken.” (Participant 17, Focusgroep 4)

Tevens kan er gebruik gemaakt worden van andere organisatievormen om de draagkracht van de leerkracht en zo ook van de school te vergroten, zoals groepsdoorbrekend werken. Diverse participanten zagen hier de voordelen van in, omdat lerenden breed ‘bediend’ kunnen worden naargelang hun eigen onderwijsniveau. Bovendien stimuleert groepsdoorbrekend werken de samenwerking tussen leerkrachten en verlicht het de werkdruk. Groepsdoorbrekend werken vraagt het doorbreken van de klasgrenzen. Het is belangrijk om te erkennen dat dit niet voor elke leerkracht even gemakkelijk is. Wanneer de traditionele visie op onderwijs doorbroken wordt, wordt er gevreesd dat de leerkracht het overzicht over en de relatie met de lerenden gaat verliezen. Dit kan leiden tot een lager gevoel van *self-efficacy* en een vermindering van werkplezier.

“Ja, ik denk dat heel veel leerkrachten heel erg vastzitten in een denkpatroon van ik heb een klas en.. Ja en daar zitten zoveel leerlingen in en het staat vast en ik zit daar van 8u30 tot 14u. Zit ik met ze. Dat ik denk van, ja, je kan het ook heel anders... Het, ik zou wel het wel fijn vinden als heel veel leerkrachten wat meer flexibel daarin gaan denken van dat het niet jouw groep is, maar weet je wel... Dat je met z'n allen eigenlijk, ja voor de hele school er bent. En eigenlijk dat je dat op zo veel verschillende manieren kan organiseren. Dat je niet vast zit aan een groep, maar dat je er gewoon er bent. Tuurlijk, dan biedt dat zoveel meer mogelijkheden dan hoe er nu wordt gedacht. En dat vind ik zonde, dat, dat geeft heel veel stress bij andere leerkrachten heb ik het idee als je ze alleen al oppert.” (Participant 12)

Vanuit het idee dat scholen over meer expertise beschikken dan gedacht, is het belangrijk dat er ingezet wordt op de uitwisseling daarvan. Het opzetten van vaste overlegmomenten binnen een

beperkte groep (bv. cluster² of heterogene groep) wordt als waardevol gezien. Binnen deze leergemeenschappen kunnen specifieke onderwerpen worden doorgesproken en collegiale consultatie en/of intervisie plaatsvinden. De activiteit van 'praten over' maakt uitdagingen kleiner en genereert ideeën. Daarnaast bieden zo'n overlegmomenten de mogelijkheid om elkaar kritisch te bevragen en aan te spreken. Bovendien kunnen momenten voorzien worden om bij elkaar in de klas te gaan kijken en deze observaties vervolgens te bespreken. Op die manier kan een sociaal leerproces uitgelokt worden met professionalisering tot gevolg.

"[...] Dat we ook kennis hebben van elkaars expertise op..., meer... eerst gebruik maken van elkaar en vervolgens ook een klein beetje toepassen, omdat je weet hoe of wat. Dan verbreed je jezelf eigenlijk ook." (Participant 3)

6.2.2 (Collaboratieve) klaspraktijk

Er is een vraag naar extra handen in de groep. Deze kunnen verscheidene vormen aannemen, maar wordt voornamelijk gekenmerkt door coördinatie. De samenwerking heeft als doel om de leerkracht te verlichten en deze te helpen een antwoord te formuleren op de diversiteit in de klas. Er wordt waarderend gesproken over de aanwezigheid van onderwijsassistenten binnen de school en/of in de klas. Deze worden vooral ingezet om lerenden met extra ondersteuningsbehoeftes te ondersteunen. Dit kan zowel in groep als één-op-één. Daarnaast zijn LIO-stagairs en leerkrachtondersteuners een grote meerwaarde. Deze kunnen zelfstandig met een klas aan de slag gaan en kunnen zo de klasleerkrachten op diverse manieren ondersteunen. Als eerste kan de klasleerkracht vrij geroosterd worden om andere taken te vervullen. Als tweede kan het klasgebeuren op een andere manier worden georganiseerd, waardoor beter gedifferentieerd kan worden. Zo wordt co-teaching begrepen vanuit het idee dat de klas opgesplitst wordt. Deze samenwerking is niet gekenmerkt door collectieve planning of een gezamenlijke activiteit. Succesfactoren voor een goede coördinatie zijn een goede planning en afstemming. Daarbij is het helpend als de verschillende samenwerkingspartners samen aanwezig zijn op school. Zo kunnen de diverse actoren hun taken binnen het script goed uitvoeren, maar is er zelden plaats voor een kritische dialoog. Er blijft een vraag naar meer extra handen. Het lerarentekort is voelbaar. Om flexibel bovengenoemde extra handen in te zetten, mag er niemand uitvallen.

² Binnen deze context betekent een cluster de klassen binnen een graad. Groepen 1&2 zijn een cluster, groepen 3&4 zijn een cluster, groepen 5&6 zijn een cluster en groepen 7&8 zijn een cluster

“Bijvoorbeeld, [leerkrachtondersteuner], een aantal momenten is zij beschikbaar om je groep, bijvoorbeeld over te nemen of een groepje te nemen. Verzin het, elke dinsdagmiddag en dan kan jij je tijd invullen zoals jij denkt dat goed is. Ja, ik maak daar dus geen gebruik van, want ik weet, ik vind het heel moeilijk om te bedenken wat ik dan precies de dinsdagmiddag ga doen, waar zij dan ingezet kan worden. Ja en als er een zieke is, dan gaat het niet door. Dan denk ik, weet je, laat maar. Ik doe het zelf wel eventjes.” (Participant 18)

6.3 Samenwerking met (externe) deskundigen

Binnen dit thema wordt gekeken hoe de samenwerking eruit kan zien met externe deskundigen en orthopedagogen om de basisondersteuning binnen het regulier onderwijs te verbreden.

6.3.1 Specialismen rondom het kind

Wanneer een probleem zich bij een lerende voordoet, is dit niet altijd te reduceren tot het ‘hok’ van onderwijs. Hierdoor is er vraag naar meer specialisme die sneller ingeschakeld kan worden. Het SWV probeert hier in te voorzien door gratis bepaalde (externe) deskundigen advies te laten geven. Er zijn diverse drempels ervaren bij het aangaan van samenwerking met deze deskundigen. Als eerste belemmert bureaucratie een goede samenwerking. De diverse administratieve voorwaarden waaraan voldaan moet worden om specialisme binnen te halen, kan zorgen voor lange wachttijden. Daarnaast zijn er te weinig specialisten (vooral gedragsspecialisten) in vergelijking met de vraag. Ten tweede ontbreken een logopedist en een fysiotherapeut in het aanbod. Deze specialismen worden als heel belangrijk gezien, omdat verschillende lerenden hierop beroep zouden kunnen doen. De lerenden moeten zich verplaatsen naar de deskundigheid, waardoor een samenwerking, bestaande uit korte lijnen, tussen leerkracht en deskundige wordt bemoeilijkt. Ten derde worden deze deskundigen pas ingeschakeld binnen het OT. Op dat moment heeft een probleem zich al verder ontwikkeld en heeft een leerkracht concrete handvatten nodig om hiermee om te gaan. Na het OT, is er zelden ruimte voor een *follow-up*, waardoor een leerkracht het leerproces alleen moet opnemen en antwoorden mist.

“Ik zeg ook niet dat ik geen goede ervaringen heb, maar ik denk dan: “Ja, die gaat, ligt even bij mij handelingsadviezen op tafel en komt dan nooit meer kijken.” Contact? Mijn behoefte lag daarna als leerkracht. Weet je, je geeft het nu. Dit vind ik fijn. Ik ga er mee aan de slag, maar bij wie kan ik nu met mijn vragen terecht?” (Participant 6)

Om inclusief onderwijs te realiseren, gaat men best op zoek naar hoe de samenwerking met deskundigen eerder tot stand kan komen. Het is belangrijk dat er een laagdrempelig contact mogelijk is met deskundigen. Participanten wijzen op het opzetten van een uitwisselingsplatform. Hierop kunnen duidelijke routes staan die onderwijsprofessionals kunnen volgen naar de deskundigheid die ze nodig hebben. Zo zouden de deskundigen gemakkelijk opgebeld kunnen worden om te *sparren*³ (ook door leerkrachten). Het SWV en/of scholengroep kan nadenken over het reorganiseren van deskundigen, zodat bepaalde vormen van deskundigheid vast in de scholengroep of op de reguliere school aanwezig zijn. Dit verbreedt de korte lijntjes, toegankelijkheid en de basisondersteuning binnen het SWV.

“Toen dat ik stage liep bij het SBO. Daar hadden ze gewoon in huis een fysio, een logopedist en, en dan een gedragsdeskundige en ja orthopedagoog. Dat was al in huis, dus had je een probleem, ging je er meteen naartoe. En dat is misschien wel heel fijn. Dat je meteen, in plaats van al die wachttijden die er zijn.” (Participant 13)

“Nou we zijn bijvoorbeeld bezig met het opzetten van een expertteam voor de scholengroep. Zodat je dus niet zo lang hoeft te wachten op een gedragsspecialist, maar dat die eerder inzetbaar is. Of het opzetten van bijvoorbeeld een logopedist ook in dat team. We zijn met acht scholen, zodat die acht scholen gewoon sneller kan bedienen [...]” (Participant 11)

6.3.2 De ‘nieuwe’ orthopedagoog

Orthopedagogen zijn een waardevolle samenwerkingspartner voor het regulier onderwijs. Ze hebben bepaalde theoretische deskundigheid i.v.m. diagnostiek en handelingsadviezen, die zij naar scholen brengen. Hierdoor kunnen (een deel van de) hulpvragen beantwoord worden. Orthopedagogen worden vaak pas ingeschakeld, wanneer het probleem zich reeds gemanifesteerd heeft en aanvragen en onderbouwingen moeten geschreven worden voor extra of gespecialiseerde ondersteuning. Dit houdt een deficitaire manier van denken in, waarbij er voornamelijk gefocust wordt op het ‘tekort’ bij de lerende. Orthopedagogen willen eerder ingeschakeld worden, zodat de kern van het probleem niet alleen komt te liggen bij het kind. Coaching is belangrijk, waarbij de nadruk ligt op het modificeren van het handelen van de leerkracht en de omgeving. Zo kunnen leerkrachten in het regulier onderwijs zich sterker voelen om een goed antwoord te formuleren op de uitdagingen waarmee zij worden geconfronteerd.

³ Vergelijkbaar met ‘overleg’, ‘brainstorm’

“Consultatieve leerkrachtbegeleiding. En dan ga je dus heel erg met de leerkracht in gesprek van de, het wordt heel vaak bij het kind... “Neem maar een IQ’tje af, want het ligt aan het kind.” Maar nu gaan we dus heel erg kijken naar hoe we met elkaar in gesprek kunnen gaan, dat misschien jouw leerkracht handelen daar ook al preventief in kan werken om het kind op een andere manier te begeleiden. Niet dat het dan bij de leerkrachten werkt, maar dat je wel met elkaar in gesprek gaat. Dat je de leerkracht even vanuit een andere hoek laat kijken.” (Participant 2)

Daarnaast ziet een orthopedagoog zichzelf als een verbinder. Ze hebben zicht op een heel netwerk van deskundigen en scholen met specifieke expertise. Ze komen op verschillende scholen, met kruisbestuiving tot gevolg. Dit zorgt ervoor dat scholen contact met elkaar opnemen en zo met elkaar kunnen samenwerken, indien nodig. Deze verbindende rol is niet enkel gereserveerd voor een orthopedagoog, maar kan ook door ander onderwijspersoneel die op meerdere scholen is tewerkgesteld, ingenomen worden.

Het is opvallend dat een orthopedagoog in een gezagspositie wordt geplaatst door een schoolteam. De orthopedagoog heeft het mandaat om dingen (niet) toe te staan, aan lijntjes te trekken en richting aan te geven. Bijgevolg heeft een orthopedagoog een belangrijke rol in het herorganiseren van de traditionele structuren binnen het onderwijs en het creatief omgaan met de aanwezige middelen.

“Hoe vaak leerkrachten aan mij vragen tijdens een ondersteuningsteam: “Mag ik misschien...” Dan zit ik altijd zo te kijken. “Mag ik misschien de druk eraf halen” effe algemeen geformuleerd. [...] Weet je, ik hoef het vaak niet eens te benoemen. Maar dan denk ik inderdaad. En dan zie je ze ook “oef, gelukkig, ik mag de druk ervan afhalen.” (Participant 16)

“We zijn nu wel één van de twee scholen die het op een andere manier willen doen. Die zeiden wel, “maar dat willen we eigenlijk wel doen, maar dat kunnen we nu niet, want er is nog geen beslissing genomen. En hogeraf is daarmee bezig en blablabla.” Daar heb ik tegen gezegd: “Nou ja, we hebben nog niet zo veel OT uren meer over, want jullie zitten altijd rampvol, maar wel een beetje diagnostiekuren. Kunnen we dat dan niet een beetje flexibel gaan indelen? Kan ik dan niet toch voorafgaand of na of...” (Participant 1)

Besturen spelen een belangrijke rol in hoe gemakkelijk scholen toenadering zoeken tot de orthopedagoog. Scholen horende bij een bestuur die intern beschikt over een team van

orthopedagogen ervaren minder drempels dan scholen horende bij een bestuur die externe orthopedagogen inhuurt vanuit een privaat bedrijf. De economische logica, met een grote nadruk op effectiviteit en efficiëntie, zet de organisatie van de eerste groep onder druk. Het kan laagdrempelige en kwaliteitsvolle samenwerking belemmeren.

6.4 De samenwerkende leerkracht

Het aangaan van samenwerking binnen een team om inclusief onderwijs te stimuleren, vraagt leerkrachten om anders te handelen. Binnen dit thema wordt dieper ingegaan op hoe de rol van een samenwerkende leerkracht eruit kan zien.

6.4.1 De allesweter (of toch niet?)

Binnen een professionele samenwerking is het belangrijk dat de diverse actoren proactief elkaar op zoeken. Zo moet de houding van de leerkracht gekenmerkt zijn door nieuwsgierigheid, initiatiefname en zich durven kwetsbaar opstellen. Deze houding kan diverse positieve gevolgen hebben. De leerkracht durft op zoek te gaan naar verbinding en expertise binnen het team of met externen. Onzekerheden en vragen kunnen aan het licht komen. Binnen de interacties kan kennis geco-construeerd worden, waardoor antwoorden geformuleerd kunnen worden op diverse uitdagingen. Dit versterkt op zijn beurt weer de samenwerking met andere actoren, waardoor verbinding en connectie groeit.

“Nou, ik denk dat je daarin proactief moet zijn. Zelf het initiatief moet nemen. Mezelf, met collega's in gesprek gaan. Ben je een keer gewoon, dan neem je het initiatief door te zeggen: “Kunnen we vanmiddag eens bij elkaar komen? Kunnen we het over die leerling hebben? Ik heb daar vragen over. Wie kan me verder helpen?” Dat je er zo voor openstaat en dus weer die mindset. Stel jezelf kwetsbaar op en doe het gewoon. Dus ik denk bij jezelf.”
(Participant 5)

Echter wordt opgemerkt dat hulp vragen geen evidentie is. De participanten identificeren enkele drempels.

Als eerste wordt er gewezen op een vaste schakel in het hulpproces: de IB. Leerkrachten ervaren dat dit het hulpproces vertraagt. De leerkrachten durven veel minder zelf initiatief te nemen, wanneer de zorg nog niet gedeeld is met de IB. Bovendien is de IB niet altijd aanwezig op school, waardoor leerkrachten hun zorgen veel meer binnen de eigen klas houden. Het is belangrijk dat er

duidelijkheid wordt verschaft over de rol van de IB en de leerkracht binnen een zoektocht naar samenwerking.

“Dus niet alleen de IB, want vaak wordt dat, en ga je als leerkracht naar de IB en dan... Dus nog heel erg op deze manier [teken van een piramide]. Maar eigenlijk moet iedereen er gewoon inzicht in kunnen krijgen [teken van een platte lijn].” (Participant 3).

Als tweede wordt de visie op traditionele autonomie benoemd, waarbij leerkrachten nog vooral op hun ‘eiland’ alle touwtjes in handen hebben. Het doorbreken van de grenzen van het eiland wordt gezien als een persoonlijk falen. Dit zorgt voor een vermindering van *self-efficacy*, wat op z’n beurt een negatieve invloed heeft in een samenwerkingsproces. Hierbij klagen diverse participanten het onderwijssysteem aan die van leerkrachten verwacht dat ze in alles perfect zijn. Dit komt o.a. tot uiting via de nationale testen. Deze bevragen enkel cognitieve vakken (rekenen en taal) en stellen de schoolresultaten publiekelijk ter beschikking. Zo worden leerkrachten tewerkgesteld binnen een cultuur gekenmerkt door competitief individualisme en wantrouwen.

“En daar zit ook een stukje mindset achter van je mag dus groeien en verbeteren. En je moet het niet allemaal weten. Je mag dus dingen misschien op een niet heel handige leerling met Pietje aanpakken en informatie halen bij iemand anders. In plaats van dat je de indruk wekt “Nee, ik doe alles al, ik ben echt...” Dat is wel iets...” (Participant 1)

Dit wil echter niet zeggen dat leerkrachten hun eigen deskundigheid links moeten laten liggen. Een hoog gevoel van *self-efficacy*, met vertrouwen en inzicht in de eigen professionaliteit, wordt als een succesfactor gezien in de zoektocht naar hulp en samenwerking. Een leerkracht weet wat de eigen kwaliteiten zijn, weet waar een leerling staat en waar een leerling naartoe gaat. Op die manier kan er adequaat hulp gezocht en ingeschakeld worden.

“Maar als je een professionele leerkracht hebt, die echt goed de lijnen kent en het vertrouwen heeft in zichzelf van “ik weet waar een kind zit en waar de volgende stap zit. Ik heb de spullen daarvoor. Of daar kan ik mee verder. Of er zijn extra handen die mij hiermee kunnen helpen.” Dan is er ook veel meer rust en ruimte om je te richten op het welbevinden en op al de andere dingen die nodig zijn. Dan denk ik dat het al een stuk beter loopt. En daar is juist, denk ik, een tekort aan bij leerkrachten. Die kennis.” (Participant 8)

6.4.2 Leerkracht als spilfiguur voor lerenden met ondersteuningsbehoeftes

Diverse onderwijsprofessionals kijken met argusogen naar de ontwikkelingen richting meer inclusief onderwijs. Leerkrachten in het regulier onderwijs ervaren reeds een hoge werkdruk en zien inclusief onderwijs als iets dat deze werkdruk nog zal verhogen. Om een antwoord te formuleren op de diversiteit bij de lerenden wordt gebruik gemaakt van paraprofessionals, leerkrachten en deskundigen om de leerkracht te ondersteunen. Er kan opgemerkt worden dat de diversiteit beantwoord wordt door een gerichte interventie aan te bieden aan de specifieke lerenden met extra ondersteuningsbehoeftes. Op die manier kan de leerkracht de instructieverantwoordelijkheden voor deze lerenden gemakkelijk doorgeven aan andere partners.

“Dan moet ik dus hulp hebben en hulp vragen en dan zou mijn optie zijn of naar een klas waar hij het wel mee kan doen, of echt extra begeleiding. Extra hulp per kind [met extra ondersteuningsbehoeftes].” (Participant 15)

Het is van belang dat de leerkracht de eindverantwoordelijkheid heeft en blijft hebben over het leerproces van de lerende met extra ondersteuningsbehoeftes om een goede en effectieve samenwerking op te zetten tussen diverse partners, betrokken bij de ondersteuning van deze lerende. De leerkracht treedt elke dag in contact met de lerende en kent de lerende goed. Op die manier weet hij het beste wat nodig is om het leer- en ontwikkelingsproces van de lerende te stimuleren.

“Je bent wel als leerkracht de aangewezen persoon om goed te kijken dat alle hulp die ingezet wordt dat dat klopt en dat dat goed loopt. En dat je eindverantwoordelijke ben. Het hoeft niet alleen te zijn, maar het moet wel één iemand zijn en ik vind eerder dat dat de leerkracht is dan de IB'er. [...] Ik denk dat de leerkracht voor die leerling echt het meest, ja, veilige baken moet zijn en die dat... Denk ik.” (Participant 8)

Op beleidsniveau kan men een kader organiseren, waarin leerkrachten de ruimte krijgen om betrokken te kunnen zijn in het leerproces van elke lerende in de klas, ook zij die kwetsbaar zijn. Dit vraagt een andere manier van denken over wat een leerkracht en wat kwaliteitsvol onderwijs is. Op diverse onderwijsniveaus kan creatief nagedacht worden hoe tijd, geld en mensen anders georganiseerd kunnen worden. Wanneer het beleid hierover nadenkt, vragen de participanten om de onderwijsprofessionals te betrekken zodat er geluisterd kan worden naar hun perspectieven.

6.5 Behoefte aan leidinggevend vermogen rond inclusie

Directie wordt als een belangrijke belemmerende of stimulerende factor gezien binnen samenwerking naar meer inclusief onderwijs. De directie voorziet in randvoorwaarden, zodat een team samenwerking kan zoeken met elkaar en met partners buiten de school. Hierbij is het belangrijk dat de directie een duidelijke inclusieve visie uitschrijft en zich hiervoor inzet. Dit biedt perspectief en heeft tot gevolg dat de beschikbare middelen zo ingezet worden dat samenwerking op diverse niveaus geoptimaliseerd wordt. Een belangrijke voorwaarde is dat deze visie mee gedragen wordt door het team. Directie en IB voelen zich vaak nog onzeker over hoe ze hun team in zo'n visie kunnen meenemen.

“Als je binnen een team van school zo heel duidelijk neer kan zetten van “dit willen we gaan doen, dit is onze visie, deze kant gaan we op, wat heb je nodig om daaraan mee te gaan doen?” Dus eerst vanuit de leerkracht. “Wat heb je nodig om daarvoor open te staan?” En als je dat allemaal één richting op hebt, dan heb je een basis om daar mee te gaan beginnen.” (Participant 17, Interview 1)

Het is belangrijk om op te merken dat een schoolleider hiërarchisch leiderschap verlaat en zich omringt met partners binnen de school die de ontwikkelingen naar inclusief onderwijs mee stimuleren. Er kan een trekker komen binnen het team die inclusie levend houdt. Deze functie wordt vergeleken met de bestaande functie van, bijvoorbeeld een rekencoördinator. De inclusie-coördinator kan zich inzetten om samenwerkingsrelaties te creëren binnen en buiten de school. Op die manier is hij een centraal aanspreekpunt van waaruit kennis, tools en contacten doorgegeven worden aan elkaar.

“Nou ja, je kan natuurlijk wel zeggen in je school... bestaan uit 10, 12 mensen, 15, ik zeg maar wat. “Wie heeft er zin om te kijken?” en vervolgens heb je al twee of drie. In die olievlek komt de... Je hoeft niet met z'n allen te gaan kijken. Daar heb je een studiedag voor nodig. Maar als er twee zijn, de kartrekker. Wie wil er kijken bij [voltijds onderwijs hoogbegaafdheid] en de andere bij het speciaal onderwijs [SO]. Dan heb je het al. Dan begint het al te leven. En dan weten collega's “oh die weten er al iets meer van of die hebben contact met de leerkrachten daar.” (Participant 3)

De inclusie-coördinator heeft als belangrijke taak om een inclusieve *mindset* te stimuleren binnen het team. Deze persoon is een 'expert' in inclusie, waardoor hij beschikt over voldoende kennis over wat inclusief onderwijs is en wat dat betekent voor de schoolpraktijk. Vanuit deze kennis, kan

deze persoon een teamcoach zijn. Bovendien heeft hij een voorbeeldfunctie om inclusie voor te leven. Zo kan ingezet worden op het denken in mogelijkheden en het ombuigen van angsten en onzekerheden. Om dit sociaal leerproces te waarborgen, is het belangrijk dat de schoolcultuur gekenmerkt is door positiviteit, veiligheid en openheid en dat visies op traditionele autonomie worden losgelaten.

“Nou, ik probeer collega’s te laten denken vanuit wat wel nog mogelijk is. In plaats van wat niet meer kan. En qua taalgebruik, proberen we er op school heel bewust van te zijn hoe je over kinderen spreekt. Dat het kind voorop gaat. En niet de, alles wat ze kunnen ‘mankeren’ of hebben of... Wat voor ouders ze hebben of hoe we, of hoe ze hier zijn gekomen of wat dan ook.” (Participant 11)

Binnen de onderzoekscontext neemt de IB bovenstaande taken al voor een stuk op. Bovendien beschikt de IB over het schooloverzicht. Deze weet wat er speelt, waar de behoeftes liggen, kent het team en de leerlingen. Op die manier heeft de IB het mandaat om de bestaande processen binnen school in vraag te stellen en bij te sturen:

“Dan denk ik dat dat dat begint met IB’ers, hè? De interne begeleidster, want die heeft schooloverzicht. Hé, ik heb klasoverzicht. De IB heeft veel beter overzicht van de school, de doorlopende lijnen. Die kent kinderen al veel langer dan dat ik ze ken, dus die kent de voorgeschiedenis. Dat lijkt me heel belangrijk.” (Participant 18)

7 Discussie

Dit onderzoek is op zoek gegaan naar hoe samenwerking binnen het onderwijs van SWV Kop van Noord Holland vorm kan krijgen om inclusief onderwijs te stimuleren. Hierbij werd zowel gekeken naar samenwerking tussen scholen (zowel regulier als speciaal), binnen de school (op team- en klasniveau) en met deskundigen/orthopedagogen. Vanuit de bespreking van de resultaten, kunnen enkele doorlopende lijnen kritisch worden belicht.

7.1 Samenwerking vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid

De resultaten tonen aan dat samenwerking voornamelijk wordt opgezocht wanneer een leerkracht de uitdaging waarmee hij wordt geconfronteerd niet meer kan bolwerken. Extra ondersteuningsbehoeftes worden beantwoord door een gedifferentieerde aanpak aan te bieden, waar de leerkracht niet alleen in kan voorzien (Florian, 2019). Deze manier van werken vertrekt vanuit een medisch discours op ondersteuningsbehoeftes. Hierbinnen wordt een leerprobleem gepercipieerd als het gevolg van de kenmerken van een lerende die afwijken van de homogene leerlingengroep (Sverrisdóttir & Van Hove, 2023). De leerkracht heeft anderen nodig om het afwijkende leertraject van deze lerende te ondersteunen.

Er is een grote vraag naar extra handen in de reguliere klas, waaronder paraprofessionals en deskundigen (zowel extern als vanuit het speciaal onderwijs). De deskundigen worden ingeschakeld vanuit het idee dat ze dé toegang zijn tot speciale kennis en creatieve oplossingen (Giangreco et al., 1994; Struyf et al., 2013). Zo kan de neiging ontstaan om onnodig afhankelijk te worden van specialisten om een goed antwoord te formuleren op de bestaande uitdagingen. Dit heeft als gevolg dat het zelfvertrouwen en -inzicht bij de leerkracht afneemt (Giangreco et al., 1994). De resultaten van deze masterproef tonen het belang aan van dit zelfvertrouwen en -inzicht in het proces van hulpvragen en samenwerken. Bij de paraprofessionals wordt vertrokken van de aanname dat zij specifiek getraind zijn om lerenden met extra ondersteuningsbehoeftes te ondersteunen (Giangreco, 2003; Hedegaard-Soerensen et al., 2018). Giangreco (2003) wijst op het feit dat er een *training gap* is tussen een paraprofessional en een leerkracht. Hierdoor krijgen lerenden met bijkomende ondersteuningsbehoeften vaak extra en gesegregeerde instructie van minder gekwalificeerde personen, terwijl zij die 'extra' kwalificatie(s) nodig hebben (Giangreco, 2003). Zo worden deze actoren gebruikt om iets extra aan te bieden, zodat de lerende geïnccludeerd kan worden. Elke samenwerkingsactor binnen het ondersteuningsproces voert de eigen taken parallel naast die van de anderen uit, waarbij hij enkel verantwoordelijk wordt geacht voor het eigen

script (Paju et al., 2022; Spratt & Florian, 2015). Deze samenwerking, gekenmerkt door coördinatie, heeft tot gevolg dat de leerkracht de instructieverantwoordelijkheden voor de lerende met extra ondersteuningsbehoeftes overdraagt aan de deskundigen en/of paraprofessionals, waardoor gezamenlijke activiteit, gedeelde betrokkenheid en kennisuitwisseling ontbreken (Daelman et al., 2022; Giangreco, 2003; Paju et al., 2022).

De resultaten tonen aan dat er op zoek gegaan wordt naar hoe samenwerking vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid deel kan worden van de onderwijscultuur, zodat er een goed antwoord kan geformuleerd worden op de diversiteit binnen de leerlingenpopulatie zonder lerenden te marginaliseren. Literatuur wijst op het belang van gedeelde verantwoordelijkheid binnen diverse lagen van het onderwijs als een succesfactor voor en gevolg van samenwerking (Ainscow, 2016; Giangreco et al., 1994; Valckx, 2021). Deze gedeelde verantwoordelijkheid vertrekt bij de leerkracht, die zichzelf als verantwoordelijk ziet voor het leerproces van elke lerende in de eigen groep (Florian, 2019; Spratt & Florian, 2015; Paju et al., 2022). Hij gaat op zoek naar de behoeftes van elke lerende om zo het eigen handelen en de onderwijsomgeving daarop af te stemmen (Edwards et al., 2023). Wanneer de leerkracht geconfronteerd wordt met een lerende met extra ondersteuningsbehoeftes, kan samenwerking aangegaan worden met diverse actoren (deskundigen, leerkrachten, paraprofessionals) om deze lerende betekenisvolle leerervaringen te bieden (Florian & Spratt, 2013; Spratt & Florian, 2015). Belangrijk hierbij is dat vertrokken wordt vanuit partnerschap, gekenmerkt door een gedeelde betrokkenheid, gezamenlijke activiteit en collectieve planning (Hedegaard-Soerensen et al., 2018; Paju et al., 2022). Ook de resultaten benadrukken het belang van de leerkracht als spilfiguur binnen de zorg voor lerenden met extra ondersteuningsbehoeftes om een gedeelde verantwoordelijkheid te bewerkstelligen. Om dit te kunnen waarborgen, is het belangrijk dat een medische visie op leerproblemen verlaten wordt en een ondersteuningsbehoefte gezien wordt als het resultaat van de dialectiek tussen een lerende en een (nog ontoereikende) omgeving (Daelman et al., 2022; Spratt & Florian, 2015; Sverrisdóttir & Van Hove, 2023).

De resultaten wijzen op het belang van organisatorische veranderingen en andere visie op de rol van de leerkracht, het speciaal onderwijs, paraprofessionals en deskundigen. Er kan ruimte gemaakt worden voor het flexibel en laagdrempelig inschakelen van elkaar, waardoor plaats is voor coaching en *follow-up* vanuit een klasbrede en schoolbrede visie. De aanwezigheid van gedeelde verantwoordelijkheid versterkt een reflectieve dialoog binnen de samenwerking, waardoor de

leerkracht de onderwijsomgeving kan afstemmen op de behoeftes van de lerenden (Ainscow, 2016; Edwards et al., 2023; Paju et al., 2022).

7.2 De samenwerkende leerkracht

De resultaten tonen aan dat de leerkracht een centrale speler is binnen de samenwerking om inclusief onderwijs voor elke lerende te waarborgen. Samenwerking heeft als doel om de capaciteit van de leerkracht in het beantwoorden van de diversiteit binnen de leerlingpopulatie te vergroten (Ainscow, 2020). De resultaten benadrukken het belang van 'praten over' in gemeenschap om professionalisering uit te lokken. Onderzoek stelt dat een PLG gekenmerkt is door een gedeelde verantwoordelijkheid, een reflectieve dialoog en gedeprivatiseerde praktijk (Valckx, 2021). Echter kan opgemerkt worden dat de onderwijscultuur opgebouwd is uit een visie van traditionele autonomie (Hargreaves & O'Connor, 2017; Valckx, 2021). Vanuit deze visie wordt de leerkracht als het hoofd van de eigen klas gezien, waarbij deze individueel werkt, onafhankelijk van externe factoren (Paju et al., 2022; Valckx, 2021). De resultaten hebben reeds aangetoond dat dit er o.a. voor zorgt dat uitdagingen binnen de klas blijven en dat nieuwe praktijken – die effect hebben op de traditionele onderwijsstructuren, zoals groepsdoorbrekend werken en co-teaching – moeilijk worden ontvangen (Hargreaves, 2019; Hargreaves & O'Connor, 2017). Niettemin wil dit zeggen dat autonomie afgeschreven moet worden. Autonomie is gelinkt aan een hoog gevoel van *self-efficacy* wat op z'n beurt een positieve invloed heeft op een collaboratieve cultuur binnen de school- en klaspraktijk (Paju et al., 2022; Valckx et al., 2019).

De resultaten wijzen op de verantwoordelijkheid van de leerkracht om actief de klasgrenzen te doorbreken en samenwerking op te zoeken. Het is belangrijk dat de leerkracht zich bewust is van de eigen sterktes en ondersteuningsbehoeftes en deze deelt met anderen. Dit mag niet gezien worden als falen, maar als een teken dat de leerkracht actief betrokken is bij de zoektocht naar meer inclusie (Daelman et al., 2022). Kenmerken van de samenwerkende leerkracht zijn een proactieve en nieuwsgierige houding en zin voor initiatief om samenwerking aan te gaan. Florian & Spratt (2013) bevestigen deze rol onder de noemer van *becoming an active professional*, waarbij de leerkracht actief professionele samenwerkingsrelaties aangaat voor professionalisering (European Agency, 2022b). Op die manier ligt de focus op een proces van sociaal leren, waarbij de leerkracht als *reflective practitioner* ernaar streeft om de eigen kennis en vaardigheden te ontwikkelen (Finkelstein et al., 2021).

7.3 Leidinggevend vermogen

Het onderzoek heeft aangetoond dat leerkrachten veel werkdruk ervaren, waardoor het investeren in inclusief onderwijs d.m.v. samenwerking niet de eerste prioriteit is. Bijgevolg kan een inclusie-coördinator aangesteld worden om samenwerking i.f.v. inclusief onderwijs te beschermen (zowel binnen- als buitenschools). De inclusie-coördinator moet beschikken over vaardigheden en kennis i.v.m. coaching, ondersteuningsmogelijkheden en inclusie. De vraag naar een kartrekker of coördinator komt ook in ander onderzoek terug (de Boer & Rademaker, 2023). De resultaten zagen een doorlopende lijn tussen de aangewezen taken van de inclusie-coördinator en deze die een IB reeds opneemt. De IB wordt gezien als de persoon die een coördinerende rol opneemt m.b.t. het zorgbeleid op de school en de professionalisering van het team m.b.t. inclusie. Hierbij beschikt de IB over het schooloverzicht en heeft deze zicht op een breder netwerk rond de school. Onderzoek wijst op het belang van deze coördinerende functie binnen de school die zich inzet voor de uitwerking van een inclusief zorgbeleid (Shani & Koss, 2015) en de professionalisering van een team m.b.t. tot het bieden van ondersteuning voor lerenden met extra ondersteuningsbehoeftes in de klas (Struyve et al., 2017).

De resultaten wijzen op de drempel die een IB, als vaste 'schakel', kan vormen wanneer leerkrachten proactief samenwerking willen opzoeken om inclusie voor elke lerende te waarborgen. Bovendien waarschuwt onderzoek dat een team de verantwoordelijkheden m.b.t. ondersteuning voor lerenden exclusief bij de IB en/of inclusie-coördinator kunnen leggen, omdat deze gezien worden als de experts (Giangreco et al., 1994; Spratt & Florian, 2015; Struyve et al., 2017). Hierdoor mist een gedeelde betrokkenheid. Wanneer nagedacht wordt over de rol van de inclusie-coördinator, is het belangrijk dat een leerkracht niet afhankelijk wordt van de inclusie-coördinator en/of IB om inclusie op te pakken. Hierbij speelt de directie een belangrijke rol (Struyve et al., 2017). De resultaten laten zien dat inclusief leiderschap kan fungeren als een stimulerende factor voor samenwerking i.f.v. inclusief onderwijs. Langs de ene kant moet hiërarchisch leiderschap verlaten worden en ligt de focus op gedeeld leiderschap, opdat een collaboratieve cultuur, gekenmerkt door gedeelde verantwoordelijkheid, betrokkenheid en visie, tot stand kan komen (Ainscow & Sandill, 2010; DeMatthews et al., 2020; Potter, 2023; Valckx, 2021). Langs de andere kant dient de leider toegewijd te zijn aan de inclusieve waarden en inclusief onderwijs voor te leven als vanzelfsprekend (Ainscow & Sandill, 2010). Hij beschikt over de kennis voor inclusie en weet wat het betekent voor de eigen praktijk (DeMatthews et al., 2020). Zo fungeert de leider als een intellectuele stimulator, waardoor assumpties binnen het team over de eigen *practice* en diversiteit in vraag gesteld kunnen worden (Ainscow & Sandill, 2010).

De resultaten wijzen op een zoektocht, waarin directie en IB zich bevinden, in hoe ze een team kunnen meekrijgen. Het is belangrijk dat schoolleiders en IB gaan fungeren als een tandem en inclusie actief najagen (Shani & Koss, 2015; Struyve et al., 2017). Zo kan het team vaststellen dat er geen ontkomen aan is (Daelman et al., 2022; DeMatthews et al., 2020).

7.4 Samen voor inclusie

De resultaten spreken waardierend over het bundelen van scholen vanuit diverse besturen binnen scholengroepen om netwerkvorming te stimuleren. Echter kan opgemerkt worden dat de stevige grenzen tussen besturen en onderwijssystemen een goede samenwerking bemoeilijken. Dit bureaucratisch labrynt, zoals Slee (2011) het noemt, vertrekt vanuit verzuiling en de economische logica's die het onderwijsdomein sterk beïnvloeden (Ainscow, 2016; Slee, 2011). Onderwijsprofessionals moeten zich houden aan diverse regels, protocollen en controles, waardoor de professionele ruimte die nodig is om inclusie en samenwerking – die de traditionele onderwijsgrenzen overschrijdt – te stimuleren, wordt verkleind (Klapwijk, 2023; Potter, 2023). Deze belemmerende structuren kunnen leiden tot exclusie bij de lerende en morele stress en burn-out bij de leerkracht (Klapwijk, 2023; Slee, 2011). Bovendien vraagt het onderzoek een veranderende rol van deskundigen, het speciaal onderwijs en orthopedagogen die vanuit hun specialiteit een verbindende en coachende positie innemen. Op die manier kan in gesprek gegaan worden met de leerkracht, waarbij de professionaliteit van de leerkracht centraal staat en versterkt wordt (Hedegaard- Soerensen et al., 2018; Klapwijk, 2023). Dit vraagt om grensoverschrijdend gesprek met diverse beleidsorganen, waaronder besturen. Samen kan nagedacht worden over een nieuwe organisatie, zodat specialismen flexibeler en laagdrempeliger kunnen ingezet worden.

De resultaten wijzen op het belang van een gedeelde inclusieve visie om effectieve samenwerking tot stand te laten komen. Specifiek binnen de samenwerking met het speciaal onderwijs is een gedeelde visie en engagement nodig, omdat deze nog te vaak vertrekt vanuit een gerichte interventie voor een lerende met extra ondersteuningsbehoeftes (Florian, 2019). Slee (2011) wijst op het belang van structurele veranderingen binnen het speciaal en regulier onderwijs, zodat de marginalisering van kwetsbare lerenden kan worden tegengegaan (European Agency, 2022; Florian, 2019). Een inclusieve visie vertrekt vanuit de overtuiging dat elke lerende recht heeft op kwaliteitsvol en inclusief onderwijs (Slee, 2011, 2018). Op die manier ligt de focus op het sociaal en academisch welzijn van alle lerenden (Florian, 2019). Dit vraagt een omslag in het denken en in de onderwijsorganisatie, zodat interventies gericht zijn op het vergroten van de capaciteit van de reguliere scholen (Ainscow, 2020). De resultaten vragen om 'speciale' professionals te koppelen

aan de reguliere school/scholengroep, zodat een leerkracht flexibel en laagdrempelig ondersteund kan worden om vanuit een inclusieve pedagogiek te kunnen handelen (Florian, 2019; Spratt & Florian, 2015). Binnen deze ontwikkelingen, spelen besturen en SWV een belangrijke rol om een visie op inclusief onderwijs uit te werken, zodat die gedeeld kan worden over diverse onderwijsdomeinen (Ainscow, 2020; Lubin & Fernal, 2022). Een goede visie kan dienen als een stimulans, waarbij de diverse onderwijsprofessionals op zoek kunnen gaan naar manieren van samenwerken i.f.v. inclusief onderwijs (Ainscow & Sandill, 2010; European Agency, 2022).

De resultaten wijzen op het belang om actief te investeren in een collaboratieve cultuur binnen en tussen scholen. Hargreaves (2019) stelt dat een collaboratieve cultuur tot stand komt door ruimte te bieden om informeel en spontaan in contact te treden. Hierbij wijst hij op het belang van de aanwezigheid van een connectie die verder gaat dan een louter professionele relatie (Argyopoulos & Nikolarazi, 2009; Miltenienè & Venclovaitè, 2012). Ook de resultaten zien de aanwezigheid van connectie als een belangrijke succesfactor om samenwerking tot stand te laten komen. Een connectieve samenwerking is gebouwd op een wederkerige relatie, gekenmerkt door vertrouwen, cohesie en respect (Daelman et al., 2022). Bijgevolg is het belangrijk om ruimte te voorzien, waarin verschillende actoren elkaar kunnen ontmoeten en het gesprek kunnen aangaan omtrent inclusie en de rollen die actoren hierin kunnen aannemen (Daelman et al., 2022; Hargreaves, 2019; Miltenienè & Venclovaitè, 2012). Teambuilding, studiereizen en studiedagen, werden in dit onderzoek als waardevolle media gezien om tot deze connectie te komen.

7.5 Aanbevelingen voor de praktijk en beleid

Ainscow (2005) stelt dat ontwikkelingen richting inclusief onderwijs eerder duurzaam zijn, wanneer deze deel uitmaken van een proces van systemische verandering. Een eerste aanbeveling richt zich op de Nederlandse Rijksoverheid. Het is belangrijk om de *Contouren Werkagenda Route naar inclusief onderwijs 2035* (Kamerstukken II, 31497, nr. 446, 2023) verder te ontwikkelen. Het is essentieel om te vertrekken vanuit het mensenrechtenkader, zodat er een duidelijk beleid uitgewerkt kan worden die inzet op het vergroten van de capaciteit van SWV's en lokale scholen i.p.v. het stimuleren van gerichte interventies voor lerenden. Het is belangrijk om ruimte te geven, zodat onderwijsprofessionals samenwerking met elkaar kunnen op zoeken. Een kritische kijk t.o.v. de nationale toetsing (en het publiek maken van de resultaten) en de onderwijsfinanciering is wezenlijk. Zoals dit onderzoek heeft aangetoond, is de leerkracht een centrale figuur binnen inclusief onderwijs voor elke leerling. Bijgevolg is het cruciaal dat het gesprek opnieuw aangegaan wordt met de leerkrachtvertegenwoordigers.

Een tweede aanbeveling richt zich op het SWV. Een SWV zet zich in voor de organisatie van ondersteuning binnen de eigen regio. Bijgevolg is het belangrijk dat het SWV fungeert als een coördinerende en grensoverschrijdende organisatie en zich inzet voor het uitwerken van een overkoepelende inclusieve visie en het beschikbaar stellen van concrete tools en kennis die scholengroepen en scholen kunnen versterken. Het SWV kan op zoek gaan naar hoe ze een ondersteuningsplatform concreet kunnen vorm geven, zodat onderwijsprofessionals laagdrempelig de samenwerking kunnen opzoeken met deskundigen en/of andere (speciale) onderwijsprofessionals. Het is van belang om in gesprek te gaan met de scholengroepen, schoolteams, deskundigen, orthopedagogen en besturen, zodat het platform afgestemd kan worden op hun behoeftes.

Een derde aanbeveling is gericht op de veranderende rol van de orthopedagogen. Het SWV, besturen, orthopedagogen en scholen kunnen met elkaar in gesprek gaan. Binnen dit gesprek kan gekeken worden hoe de rol van de orthopedagoog specifiek vorm krijgt om als coach en verbinder te kunnen optreden. Het is belangrijk om dit vast te leggen binnen een kader, zodat er duidelijkheid is over het takenpakket van de orthopedagoog en wanneer/waarvoor scholen en leerkrachten beroep op ze kunnen doen.

De vierde aanbeveling richt zich op de scholengroepen. Deze hebben een belangrijke rol in het aangaan van duurzame en effectieve samenwerking met elkaar vanuit een inclusieve visie. Om dit succesvol uit te voeren moet inclusie als prioriteit gezien worden. Als tweede kan de scholengroep de aanwezige kennis en expertise inventariseren en mogelijkheden ontwikkelen zodat uitwisseling tussen de onderwijsprofessionals binnen de diverse lidscholen kan ontstaan. Bovendien kan op zoek gegaan worden hoe gespecialiseerde ondersteuning deel kan worden van de scholengroep, zodat deze de basis- en extra ondersteuning kan verbreden. Als laatste is het belangrijk dat de scholengroep inzet op verbinding en connectie. Zo kunnen onderwijsprofessionals elkaar sneller vinden en zijn er kansen tot laagdrempelige uitwisseling.

Een laatste aanbeveling richt zich op de school en het team. Het is belangrijk dat de directeur zich gaat verdiepen in inclusief onderwijs en inclusief leiderschap. De directeur en IB moeten fungeren als een tandem, zodat een duidelijke inclusieve visie voorop wordt gesteld. Zo kunnen de beschikbare mensen, tijd en geld op een creatieve manier ge(her)organiseerd worden, zodat samenwerking tot stand kan komen en inclusie gestimuleerd wordt. Er kan gekeken worden wat de functie van de inclusie-coördinator kan betekenen en wie dit zal/kan belichamen. Bovendien kunnen PLG's opgezet worden binnen de school, zodat samenwerking en uitwisseling verankerd

worden binnen de werking. Het is belangrijk dat het medische discours verlaten wordt en de leerkracht het leerproces van elke lerende ziet als zijn/haar verantwoordelijkheid. Op die manier kan ingezet worden op een proactieve samenwerkende houding bij de leerkracht. Binnen deze ontwikkelingen is het belangrijk dat het volledige onderwijsteam bouwt aan een collaboratieve en veilige cultuur, zodat de leerkracht deze houding durft opnemen en zich kwetsbaar durft opstellen. Op die manier kan een gedeelde verantwoordelijkheid binnen het team voor alle lerenden gestimuleerd worden.

7.6 Beperkingen van het onderzoek

Een eerste beperking is de ondervertegenwoordiging van enkele groepen professionals binnen de georganiseerde gesprekken. Zo deed telkens één iemand mee vanuit het voltijds onderwijs hoogbegaafdheid, NT2-onderwijs en het SBO. Vanuit het SO waren geen participanten aanwezig. Hierdoor is het moeilijk om een volledig beeld te schetsen over de huidige visie op inclusief onderwijs binnen deze onderwijsinstellingen en wat de rol van het speciaal onderwijs kan inhouden binnen een samenwerking in SWV Kop van Noord Holland. Bovendien kan opgemerkt worden dat er weinig contact was met leerkrachten en paraprofessionals vanuit andere reguliere scholen, waardoor hun stem minder aanwezig is binnen dit onderzoek.

Een tweede beperking van dit onderzoek betreft de onderzoeksmethode en bijhorende dataverzamelingsproces. Er was slechts beperkte mogelijkheid om op bezoek te gaan naar andere reguliere en speciale scholen en hun werking te leren kennen. Met de georganiseerde gesprekken is ingezet geweest op het vergroten van het bereik van het onderzoek. Hierbij kan opgemerkt worden dat in totaal 18 personen hebben deelgenomen aan de focusgroepen en interviews. Dit is een beperkte onderzoeksgroep.

Als laatste kan gesteld worden dat het doel van dit onderzoek was om een context-specifiek antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen, relevant voor SWV Kop van Noord Holland Primair Onderwijs. Bijgevolg kan dit onderzoek moeilijk gegeneraliseerd worden naar andere SWV's, omdat de werking van het onderwijs en ondersteuning anders kan georganiseerd zijn.

7.7 Aanbevelingen voor volgend onderzoek

Als eerste is het interessant om een onderzoek te doen naar hoe gespecialiseerde kennis binnen SWV Kop van Noord Holland Primair Onderwijs verdeeld kan worden en wat dit betekent voor het speciaal onderwijs en de deskundigen aangeboden door het SWV. Er kan gekeken worden naar

hoe hun rol anders ingevuld kan worden om een inclusieve onderwijspraktijk binnen het SWV te realiseren.

Als tweede focuste dit onderzoek zich voornamelijk op samenwerkingspartners binnen het onderwijs. Dit heeft tot gevolg dat ouders, kinderen en partners binnen de jeugdwet (Nederlands Jeugdinstituut, 2024) geen stem hebben gekregen in dit onderzoek. Niettemin zijn zij belangrijke samenwerkingspartners die binnen de ontwikkelingen naar meer inclusief onderwijs in de Kop van Noord Holland meegenomen moeten worden. Het is belangrijk om bij volgend onderzoek ook de perspectieven van deze partners te belichten.

Als derde heeft dit onderzoek nagedacht wat de rol van de leerkracht kan zijn binnen samenwerking voor inclusief onderwijs. Volgend onderzoek kan deze nieuwe rol dieper uitspitsen en op zoek gaan hoe de lerarenopleiding her/gevormd kan worden om samenwerkende leraren op te leiden die investeren in een collaboratieve cultuur.

Als laatste werd tijdens diverse focusgroepen gedroomd over een nieuwe vorm van onderwijs, die openstaat voor elke lerende en in de behoeftes van elke lerende kan voorzien. Hierbij werd de vraag gesteld hoe onderwijs zich verhoudt tot een gemeenschap en wat de maatschappelijke functie van onderwijs juist is. Daarnaast werd de vraag gesteld of de maatschappij wel klaar is voor een inclusieve school of inclusie in het algemeen. Biesta (2019) belicht de complexe relatie tussen onderwijs en maatschappij. In vervolgonderzoek kan verder ingegaan worden op hoe inclusief onderwijs deze relatie kleurt en hoe een inclusieve maatschappij het onderwijs kan kleuren.

8 Conclusie

Er kan geconcludeerd worden dat de leerkracht een centrale figuur is om een optimale en inclusieve leeromgeving te creëren voor elke lerende. Het is belangrijk dat de leerkracht partnerschappen aangaat met anderen om de eigen capaciteit te vergroten, zodat hij een adequaat antwoord kan bieden op de diversiteit binnen de leerlingenpopulatie.

Dit onderzoek heeft aangetoond dat er moet worden ingezet op een collaboratieve cultuur op diverse onderwijslagen, zowel binnenschools als bovenschools. Deze cultuur bestaat uit vertrouwen, respect, connectie en gedeelde verantwoordelijkheid en visie. Dit biedt de veiligheid die de leerkracht toelaat om traditionele autonomie te verlaten, onzekerheden te delen en proactief samenwerking op te zetten. Deze samenwerking kan diverse vormen aannemen, maar moet coördinatie overstijgen en een reflectieve dialoog bevatten, waardoor professionalisering bij de leerkracht uitgelokt kan worden binnen een leergemeenschap. Deskundigen, orthopedagogen en 'speciale' onderwijsprofessionals worden belangrijke samenwerkingspartners gezien, omdat deze gespecialiseerde kennis kunnen brengen naar de scholengroep, scholen en leerkracht. Hierbij is het belangrijk dat hun rol een andere invulling krijgt, waardoor er mogelijkheid is tot coaching en het laagdrempelig en flexibel inschakelen van specialismen, zonder kwetsbare lerenden te marginaliseren. Dit vraagt systeemveranderingen die uiteindelijk zouden kunnen leiden tot één vorm van onderwijs.

SWV's, besturen, directie en IB kunnen een belemmerende en/of faciliterende rol spelen binnen samenwerking. Ook werd nagedacht over een nieuwe functie, de inclusie-coördinator, die inclusie bewaakt op schoolniveau, door aandacht te vragen voor samenwerking i.f.v. inclusief onderwijs. Het is belangrijk dat de leerkracht zich blijvend verantwoordelijk voelt voor het leertraject van elke lerende in de klas en deze verantwoordelijkheden niet gaat doorgeven aan samenwerkingspartners rondom een lerende. Een klas- en schoolbrede visie op ondersteuning, kan dit voorkomen.

9 Referentielijst

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of professional capital and community*, 1(2), 159–175. <https://doi.org/10.1108/jpcc-12-2015-0013>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Al-Natour, M., Amr, M., Al-Zboon, E., & Alkhamra, H. (2015). Examining Collaboration and Constrains on Collaboration between Special and General Education Teachers in Mainstream Schools in Jordan. *International Journal Of Special Education*, 30(1), 64–77. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094801.pdf>
- Argyropoulos, V., & Nikolarazi, M. (2009). Developing inclusive practices through collaborative action research. *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 139–153. <https://doi.org/10.1080/08856250902793586>
- Bell, K. (2019). The ‘problem’ of undesigned relationality: Ethnographic fieldwork, dual roles and research ethics. *Ethnography*, 20(1), 8–26. <https://doi.org/10.1177/1466138118807236>
- Biesta, G. (2019). What Kind of Society Does the School Need? Redefining the Democratic Work of Education in Impatient Times. *Studies in Philosophy And Education/Studies in Philosophy & Education*, 38(6), 657–668. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y>

- Boele, E. B. (2018). Etnografisch onderzoek: het perspectief van de ander. *Cultuur + Educatie*, 17(50), 85–93.
https://research.hanze.nl/ws/files/25898679/Cultuur_plus_Educatie_50_etnografie.pdf
- Boydell, K. M., & Hodgins, M. (2021). Special Issue on “Qualitative Inquiry in Mental Health Research with Young People”. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6660. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126660>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Coleman, P. (2021). Validity and Reliability within Qualitative Research in the Caring Sciences. *International Journal Of Caring Sciences*, 14(3), 2041–2045.
<https://www.internationaljournalofcaringsciences.org>
- Cypress, B. S. (2017). Rigor or Reliability and Validity in Qualitative Research: Perspectives, Strategies, Reconceptualization, and Recommendations. *Dimensions Of Critical Care Nursing*, 36(4), 253–263. <https://doi.org/10.1097/dcc.0000000000000253>
- Daelman, S., De Schauwer, E., & Van Hove, G. (2022). Connective Collaboration Around Alex – A Constant Searching Around Inclusive Education. *Journal Of Disability Studies in Education*, 3(1), 1–28. <https://doi.org/10.1163/25888803-bja10015>
- de Boer, A., & Rademaker, F. (2023). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: Tussenrapportage aanvullend beleidsonderzoek, eerste meting (tranche 2021)*. In NRO. Geraadpleegd op 13 mei 2024, van <https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/factsheet-en-tussenrapportage-405-18-750.pdf>
- DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J., & Sharma, U. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal Of Educational Administration*, 58(5), 539–554. <https://doi.org/10.1108/jea-10-2019-0177>

- Done, E. J., Murphy, M., & Irving, M. (2013). In search of inclusive non-dualistic pedagogies through collaborative and affective learning events. *International Journal Of Inclusive Education*, 17(6), 584–596. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.694913>
- Edwards, T., Beaton, M. C., & Lofthouse, R. (2023). Een manifest voor topografisch onderwijs. In S. Sergeant & P. De Vries (Reds.), *Perspectieven op inclusief onderwijs* (1ste editie, pp. 222–230). Gompel&Svacina.
- Ellis, C. (2006). Telling Secrets, Revealing Lives: Relational Ethics in Research With Intimate Others. *Qualitative Inquiry*, 13(1), 3–29. <https://doi.org/10.1177/1077800406294947>
- Enworo, O. C. (2023). Application of Guba and Lincoln’s parallel criteria to assess trustworthiness of qualitative research on indigenous social protection systems. *Qualitative Research Journal*, 23(4), 372–384. <https://doi.org/10.1108/qrij-08-2022-0116>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022. *Changing Role of Specialist Provision in Supporting Inclusive Education: Final Synthesis Report*. (A. Kefallinou, M. Kyriazopoulou, S. Ebersold, P. Skoglund, E. Rebollo Píriz and M. Lučić Wichmann, eds.). Odense, Denmark
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022b. *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion*. (A. De Vroey, A. Lecheval and A. Watkins, Red.). Odense, Denmark
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735–762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- FitzGerald, K., Seale, N. S., Kerins, C. A., & McElvaney, R. (2008). The Critical Incident Technique: A Useful Tool for Conducting Qualitative Research. *Journal Of Dental Education*, 72(3), 299–304. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2008.72.3.tb04496.x>

- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal Of Special Needs Education*, 28(2), 119–135.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Giangreco, M. (2003). Working with Paraprofessionals. *Educational Leadership*, 61(2), 50–53.
- Giangreco, M.F., Cloninger, C. J., Dennis, R.E., & Edelman, S.W. (1994). Problem-solving methods to Facilitate Inclusive Education. In J.S. Thousand, R.A. Villa, & A.I. Nevin (Red.), *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (pp. 321-346). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing CO.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher Collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers And Teaching*, 25(5), 603–621.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. K. (2017). Cultures of professional collaboration: their origins and opponents. *Journal of professional capital and community*, 2(2), 74–85.
<https://doi.org/10.1108/jpcc-02-2017-0004>
- Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, C. R., & Tofteng, D. M. B. (2018). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 382–395. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1314113>
- Human Rights Indicators Work. (2014). *STATUS OF RATIFICATION INTERACTIVE DASHBOARD*. The Office of the High Commissioner for Human Rights. Geraadpleegd op 30 april 2024, van <https://indicators.ohchr.org/>

- Johnson, D.W., & Johnson R.T. (1995). *Teaching Students To Be Peacemakers*. Edina: Interaction Book Company.
- Kajamaa, A., & Lahtinen, P. (2016). Carnivalization as a new mode of collaboration. *Journal Of Workplace Learning*, 28(4), 188–205. <https://doi.org/10.1108/jwl-11-2015-0084>
- Kamerstukken II, 31497, nr. 446. (2023, 17 maart) geraadpleegd op 30 april 2024, van <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-24ae44d64a09a143db9a7cddbc38982143d376db/pdf>
- Kaspers, F. (2019, 31 december). *Wat is inclusief onderwijs?* - OCO. OCO. Geraadpleegd op 30 april 2024, van <https://www.onderwijsconsument.nl/wat-is-inclusief-onderwijs/>
- Kaspers, F. (2021, 16 november). *Wat is het verschil tussen speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs?* - OCO. OCO. Geraadpleegd op 30 april 2024, van <https://www.onderwijskennisconsument.nl/speciaal-onderwijs-en-speciaal-basisonderwijs-niet-hetzelfde/#:~:text=Wat%20is%20speciaal%20basisonderwijs%3F,onderwijs%20mee%20te%20maken%20hebben.>
- Klapwijk, G. (2023). Inclusief onderwijs en morele stress bij leraren. In S. Sergeant & P. De Vries (Reds.), *Perspectieven op inclusief onderwijs* (1ste editie, pp. 72–77). Gompel&Svacina.
- Lubin, J., & Fernal, F. S. (2022). Barriers to inclusion: insights of special and general educators from the US and St. Lucia. *Journal of Research in Special Educational Needs*. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12552>
- Lundy, L. (2007). ‘Voice’ is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6). <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>

Martin. (z.d.). *Education - United Nations Sustainable Development*. United Nations Sustainable Development. Geraadpleegd op 29 april 2023, van

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>

Mentink, D., Vermeulen, B. P., & Zoontjes, P. (z.d.). *Artikel 23 - Onderwijs*. Nederland Rechtsstaat. Geraadpleegd op 30 april 2024, van

<https://www.nederlandrechtsstaat.nl/grondwet/inleiding-bij-hoofdstuk-1-grondrechten/artikel-23-onderwijs/>

Miltenienè, L., & Venclovaitè, I. (2012). Teacher collaboration in the context of inclusive education. *Special Education*, 2(27), 111-123

Ministerie van Algemene Zaken. (z.d.). *VN-verdrag Handicap*. Rechten van Mensen met een Beperking | Rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op 30 april 2024, van

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/rechten-van-mensen-met-een-handicap/positie-mensen-met-een-beperking-verbeteren-vn-verdrag-handicap>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (z.d.). *Doelen passend onderwijs*. Passend Onderwijs | Rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op 30 april 2024, van

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (z.d.-b). *Verantwoordelijkheid van scholen in passend onderwijs*. Passend Onderwijs | Rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op 30 april

2024, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/verantwoordelijkheid-scholen-passend-onderwijs>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (z.d.-c). *(Voortgezet) speciaal onderwijs*. Passend Onderwijs | Rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op 30 april 2024, van

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs>

Moss, P., & Roberts-Holmes, G. (2022). Now is the time! Confronting neo-liberalism in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(1), 96–99.

<https://doi.org/10.1177/1463949121995917>

Mulholland, M., & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers.

International Journal Of Inclusive Education, 20(10), 1070–1083.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145266>

Nederlands Jeugdinstituut. (2024). *Jeugdwet*. Nederlands Jeugdinstituut. Geraadpleegd op 14 mei 2024, van <https://www.nji.nl/impact-maken-met-jeugdbeleid/jeugdwet>

Onderwijsraad. (2023). *Een duidelijke positie voor school besturen*. Geraadpleegd op 30 april 2024, van

<https://www.onderwijsraad.nl/binaries/onderwijsraad/documenten/adviezen/2023/09/28/schoolbesturen/Onderwijsraad+Een+duidelijke+positie+voor+schoolbesturen.pdf>

Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2022). Collaboration for Inclusive Practices: Teaching Staff Perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427–440.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>

Potter, I. (2023). Bekentenis van een schoolleider. In S. Sergeant & P. De Vries (Reds.), *Perspectieven op inclusief onderwijs* (1ste editie, pp. 270–275). Gompel&Svacina.

Reyes, V. (2020). Ethnographic toolkit: Strategic positionality and researchers' visible and invisible tools in field research. *Ethnography*, 21(2), 220–240.

<https://doi.org/10.1177/1466138118805121>

Rowley, J. (2012). Conducting research interviews. *Management Research Review*, 35(3/4), 260–271. <https://doi.org/10.1108/01409171211210154>

- Santoli, S., Sachs, J. J., Romey, E. A., & McClurg, S. (2008). A Successful Formula for Middle School Inclusion: Collaboration, Time, and Administrative Support. *RMLE online*, 32(2), 1–13. <https://doi.org/10.1080/19404476.2008.11462055>
- Sergeant, S. (2022). Terug naar de bedoeling. *Zorg Primair*, 6-11.
https://www.researchgate.net/publication/374023349_Terug_naar_de_bedoeling
- Shani, M., & Koss, C. (2015). Role perceptions of School Administration Team Members concerning inclusion of children with disabilities in elementary general schools in Israel. *International Journal Of Inclusive Education*, 19(1), 71–85.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2014.906666>
- Siegel, C. (2005). An ethnographic inquiry of cooperative learning implementation. *Journal Of School Psychology*, 43(3), 219–239. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.04.005>
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education* (1ste editie). Routledge.
- Slee, R. (2018). *Defining the scope of inclusive education*. Geraadpleegd op 13 mei 2024, van <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5977/Defining%20the%20scope%20of%20inclusive%20education.pdf?sequence=1&isAllowed=y> ; Paper commissioned for the 2020 Global Education Monitoring Report, Inclusion and education
- Smits, J., Greven, A., & Hartholt, H. (2018). *Stappenplan Inclusief Onderwijs: Beleidsmakers*. In J. van der Plas & D. de Jong (Reds.), Defence for Children.
<https://defenceforchildren.nl/media/5792/stappenplan-inclusief-onderwijs-beleidsmaker.pdf>
- Smits, J., Greven, A., & Hartholt, H. (2018b). *Stappenplan Inclusief Onderwijs: Scholen*. In J. van der Plas & D. de Jong (Reds.), Defence for Children.
<https://defenceforchildren.nl/media/5793/stappenplan-inclusief-onderwijs-bestuurders-en-samenwerkingsverbanden.pdf>

- Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89–96.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- 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.
<https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Struyf, E., Adriaenssens, S., & Verschueren, K. (2013). Zorg op school. In *Geïntegreerde zorg op school* (pp. 41–64). Acco.
- Struyve, C., Hannes, K., Meredith, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S., & De Fraine, B. (2017). Teacher Leadership in Practice: Mapping the Negotiation of the Position of the Special Educational Needs Coordinator in Schools. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 62(5), 701–718. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306798>
- Sverrisdóttir, A. B., & Van Hove, G. (2023). Segregated and yet inclusive? the application process for upper secondary school in Iceland for students labelled as disabled through the lens of social justice. *Pedagogy, Culture and Society*, 31(1), 203–220.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1900344>
- SWV Kop van Noord Holland. (2022). *Ondersteuningsplan*. Geraadpleegd op 30 april 2024, van https://www.swvkopvannoordholland.nl/img/uploads/Ondersteuningsplan_SWV_Kop_van_NH_PO_2022-2026.pdf
- SWV Kop van Noord Holland. (2024). *Kenniscentra - Kenniscentrum Inclusie - Primair Onderwijs* - SWV Kop van Noord Holland. Geraadpleegd op 30 april 2024, van <https://swvkopvannoordholland.nl/primair-onderwijs/kenniscentra/kenniscentrum-inclusie/>
- SWV Kop van Noord Holland. (2024b). *Professionals - Overzicht deskundigen - Primair Onderwijs* - SWV Kop van Noord Holland. Geraadpleegd op 10 mei 2024, van

<https://www.swvkopvannoordholland.nl/primair-onderwijs/professionals/ondersteuning/overzicht-deskundigen/>

SWV Kop van Noord Holland. (2024c). *SWV Kop van Noord Holland*. Geraadpleegd op 11 mei 2024, van <https://www.swvkopvannoordholland.nl/primair-onderwijs/algemeen/>

Tiernan, B. (2021). Inclusion versus full inclusion: implications for progressing inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 882–890.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961197>

UNESCO & Ministry of Education and Science Spain. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. In UNESCO.UNESDOC (ED.94/WS/18). Geraadpleegd op 14 april 2023, van <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

United Nations. (z.d.). *Article 24 - Education | Division for Inclusive Social Development (DISD)*. Geraadpleegd op 4 mei 2024, van <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/article-24-education>

Valckx, J. (2021). *The potential of departments as professional learning communities (PLCs) in secondary education: Understanding processes and stimulating factors* [Doctoraatsproefschrift, UGent]. lopo.ugent.be. Geraadpleegd op 4 mei 2024, van https://lopo.ugent.be/wp-content/uploads/2022/12/Proefschrift_JasjaValckx.pdf

Valckx, J., Vanderlinde, R., & Devos, G. (2019). Departmental PLCs in secondary schools: the importance of transformational leadership, teacher autonomy, and teachers' self-efficacy. *Educational Studies*, 46(3), 282–301.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584851>

Van Staa, A., & Evers, J. (2010). "Thick analysis": strategie om de kwaliteit van kwalitatieve data-analyse te verhogen. *KWALON*, 15(1). <https://doi.org/10.5117/2010.015.001.002>

Van Wingerden, J., & Kolkhuis Tanke, I. (2018). Actieonderzoek als krachtige veranderinterventie. *Onderzoek & Ontwikkeling*, 32-36. Geraadpleegd op 12 mei 2023, van <https://www.kolkhuis-tanke.nl/uploads/26.pdf>