



op weg naar meer
inclusie



RAPPORT EN ADVIEZEN

KIM ELZINGA
JANNEKE VAN MANEN

APRIL 2025



Katholieke Scholentichting
FECTIO

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Inleiding	5
1. Inclusie vanuit internationaal, historisch en moreel perspectief	7
Inclusief onderwijs vanuit internationaal en historisch perspectief	8
Inclusief onderwijs vanuit moreel perspectief	11
2. Inclusie: ideologie of ook bewezen effectief?	12
De effecten van inclusie: een complex vraagstuk	13
Effecten van inclusie voor leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften	13
Effecten van inclusie voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften	13
3. Adviezen: op weg naar meer inclusie	16
 3.1 Adviezen op bovenschools niveau	18
1. Zorg voor een gezamenlijke definitie, een eenduidige visie en concrete ambities ten aanzien van inclusief onderwijs, die zowel op alle niveaus binnen de organisatie als met samenwerkingspartners gedragen worden.	18
2. Blijf actief sturen op geldstromen en wees hier open over.	20
3. Verbeter het zicht op de bereikte resultaten van het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.	21
4. Zorg voor een effectieve inzet van ambulante begeleiding en externe advisering in de ondersteuning van leerkrachten.	22
5. Zet co-teaching in ter ondersteuning van leerkrachten in het regulier onderwijs.	22
6. Investeer in een netwerk van intern begeleiders met het begeleiden van leerkrachten als kerntaak.	24
7. Investeer in de voorwaarden voor een succesvolle samenwerking tussen jeugdhulp, kinderopvang en basisonderwijs.	24
8. Zorg voor heldere stroomschema's voor kinderopvang en scholen voor het stellen van ondersteuningsvragen.	27
 3.2 Adviezen op schoolniveau	27
1. Investeer in een schoolcultuur met gedeelde inclusieve waarden en gezamenlijke verantwoordelijkheid	27
2. Investeer in een organisatiestructuur waarbinnen samenwerking de norm is.	28
3. Gebruik de huidige situatie en houding ten aanzien van inclusie op school als aanknopingspunt voor de continue beweging richting meer inclusie.	28
4. Werk planmatig en handelingsgericht.	29
5. Zorg dat de taken en verantwoordelijkheden op het gebied van ondersteuning duidelijk vastgelegd zijn en bekend zijn bij alle onderwijsmedewerkers.	29
6. Investeer in brede en gelaagde onderwijszorgarrangementen.	29
7. Stel niet uit: vroegtijdig signaleren en interveniëren is belangrijk.	30
8. Wees zorgvuldig in de inzet van onderwijsassistenten voor extra ondersteuning.	30
9. Zorg voor passende faciliteiten en voorzieningen op school- en klasniveau om leerlingen de (extra) ondersteuning te kunnen bieden die zij nodig hebben.	31



 3.3 Adviezen op groepsniveau	31
1. <i>Breng de leerkrachtattitude ten aanzien van inclusie in kaart en maak deze bespreekbaar.</i>	31
2. <i>Investeer in versterking van het competentiegevoel van leerkrachten door een sterke ondersteuningsschil en scholing.</i>	33
3. <i>Investeer in het welzijn en werkgelek van leerkrachten, zodat de zelfredzaamheid van de leerkracht toeneemt.</i>	34
4. <i>Breng de leerkrachtcompetenties ten aanzien van inclusie in kaart.</i>	34
5. <i>Versterk de inclusieve leerkrachtcompetenties door professionalisering.</i>	37
6. <i>Zet in op versterking van differentiatievaardigheden van leerkrachten.</i>	38
7. <i>Ondersteun onderlinge relaties tussen leerlingen.</i>	41
8. <i>Zet in op tutorleren.</i>	41
9. <i>Zet in op coöperatief leren.</i>	41
 3.4 Adviezen op leerlingniveau	42
1. <i>Zorg voor transparantie richting ouders in het aanbod van ondersteunende voorzieningen.</i>	42
2. <i>Investeer in sociale netwerken voor ouders en laagdrempeligheid ten aanzien van jeugdzorg in de eerste lijn.</i>	42
3. <i>Investeer in de relatie met ouders en zorg voor een actieve samenwerking.</i>	43
4. <i>Betrek leerlingen bij hun eigen ontwikkeling, ook als er sprake is van extra ondersteuningsbehoeften.</i>	43

Overzicht adviezen Op weg naar meer inclusie 44

Referenties 45

Bijlagen 51

Bijlage 1. SHARE-formulier ter voorbereiding op co-teaching	51
Bijlage 2. Kindcentrum-Scan	53
Bijlage 3. Formulier voor in kaart brengen van eigen leerkrachtcompetenties t.a.v. inclusie	54
Bijlage 4. Kijkwijzer inclusieve klaspraktijk	56
Bijlage 5. ADAPT-instrument	58



Voorwoord

Met grote trots presenteer ik u het onderzoeksverslag *Op weg naar meer inclusie*. Het onderzoek, uitgevoerd door onze bevlogen collega-onderzoekers Kim Elzinga en Janneke van Manen in opdracht van Fectio, laat zien hoe we samen een volgende stap zetten naar inclusief onderwijs voor alle kinderen.

Hun grondige analyses, inspirerende good practices en dertig concrete adviezen vormen een rijke bron van kennis. Maar belangrijker nog: ze bieden handelingsperspectief—voor onze scholen, voor samenwerkingsverbanden ZOUT en ProfiPendi, voor de gemeenten Bunnik en Houten, en voor alle professionals in ons bredere netwerk van kinderopvang, jeugdhulp en onderwijs. Deze handreikingen helpen ons om barrières te slechten, kansen te creëren en ieder kind dichtbij huis een plek te geven waar het kan groeien, leren en meedoen.

Het onderzoeksrapport ademt de overtuiging dat verschillen tussen leerlingen geen probleem zijn, maar een kracht. De inzichten die nu voor u liggen, voeden het gesprek in onze teams, zetten aan tot samenwerking en dagen ons uit om verder te denken dan de grenzen van onze eigen organisatie.

Ik wil Kim en Janneke, evenals alle leerkrachten, intern begeleiders, bestuurders, ouders, leerlingen en netwerkpartners die hun ervaringen deelden, hartelijk danken. Dankzij hun openheid, kritische vragen en doorzettingsvermogen ligt er een verslag dat niet in de la belandt, maar uitnodigt tot actie.

Laten we deze publicatie benutten als kompas. Samen—onderwijs, opvang, jeugdzorg, gemeenten en ouders—kunnen we de beweging naar inclusief, thuisnabij onderwijs versnellen. Zo bouwen we aan scholen waar elk kind zich welkom voelt en tot bloei komt.

Ik wens u veel inspiratie en plezier toe bij het lezen en toepassen van de inzichten uit deze samenvatting.

Inge Oelen,
bestuurder Fectio



Inleiding

Over passend en inclusief onderwijs is veel te doen binnen de onderwijswereld. Zowel scholen als samenwerkingsverbanden en de overheid zetten zich in om alle kinderen toegang te laten hebben tot goed onderwijs waar zij kunnen leren en zich kunnen ontwikkelen. Ook binnen de katholieke scholenstichting Fectio zijn in de afgelopen jaren diverse initiatieven binnen scholen opgezet die zouden leiden tot betere aansluiting op de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van leerlingen.

Om als scholen, samenwerkingsverbanden en gemeenten van elkaars good practices te kunnen leren en hieraan bovendien wetenschappelijke inzichten toe te kunnen voegen, is in opdracht van KS Fectio een onderzoek uitgevoerd met de volgende onderzoeksvraag: *Welke adviezen omtrent invulling van effectief passend onderwijs kunnen worden gegeven n.a.v. de ambities van scholen, beide samenwerkingsverbanden en gemeenten en evidence informed interventies om tot een Fectio-breed gedeelde visie op passend onderwijs te kunnen komen?*

Hieruit zijn de volgende deelvragen voortgekomen:

1. Welke ambities hebben scholen, gemeenten en beide samenwerkingsverbanden om te groeien in het bieden van passend onderwijsaanbod?
2. Welke invulling geven scholen, gemeenten (jeugdzorg) en beide samenwerkingsverbanden op dit moment aan passend onderwijs en op welke wijze wordt dit in hoofdlijnen gefinancierd?
3. Welke acties worden als effectief beschouwd door scholen, gemeentes en samenwerkingsverbanden?
4. Welke interventies voor passend onderwijsaanbod worden door wetenschappelijk onderzoek als effectief aanmerkt?

Gedurende de onderzoeksperiode 2024-2025 hebben nationale en lokale ontwikkelingen plaatsgevonden van de nadruk op passend onderwijs – het zoeken naar een passende onderwijsplek voor elke leerling – naar inclusief onderwijs: het continue proces van het realiseren van leeromgevingen die het leren en participeren van alle kinderen vergroten (gebaseerd op Booth & Ainscow, 2002).

Om deze reden is in dit rapport bewust gekozen voor het gebruik van de term inclusief onderwijs in plaats van passend onderwijs.

Middels semigestructureerde interviews, de afname van de Scan Passend Onderwijs en literatuuronderzoek is antwoord gegeven op bovengenoemde onderzoeksvragen. De interviews hebben plaatsgevonden met:

- 1) verschillende intern begeleiders vanuit de drie clusters van KS Fectio (Bunnik, Houten-Noord en Houten-Zuid);
- 2) bestuurders van de samenwerkingsverbanden ZOUT en ProfiPendi;
- 3) Marlies Peters, projectleider van Steunpunt Passend Onderwijs;
- 4) ambtenaren vanuit de gemeente Houten en Bunnik;
- 5) verschillende betrokkenen vanuit de basisscholen van Fectio en de gemeenten Houten en Bunnik.

Naar aanleiding van het literatuuronderzoek, de interviews en de scan Passend Onderwijs zijn dertig adviezen opgesteld om te komen tot meer inclusie binnen het onderwijs. Deze adviezen, onderbouwd met literatuur en aangevuld met praktische voorbeelden van binnen en buiten KS Fectio, zijn beschreven in hoofdstuk 3 van dit rapport.



Alleen deze adviezen zijn echter niet voldoende als niet duidelijk is waar het streven naar inclusief onderwijs vandaan komt en wat de waarde is van inclusief onderwijs. Immers: als inclusie niet tot gewenste resultaten leidt, waarom zouden we ons daar dan voor inzetten?

In de eerste twee hoofdstukken van dit rapport wordt daarop ingegaan. In hoofdstuk 1 wordt inclusief onderwijs vanuit internationaal en historisch perspectief beschreven. Vervolgens wordt in hoofdstuk 2 een overzicht gegeven van wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van inclusie op verschillende ontwikkelingsgebieden van leerlingen met en zonder specifieke onderwijsbehoeften.

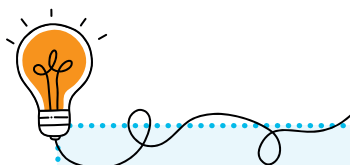
De primaire doelgroep van dit rapport zijn de besturen, schoolleiders, intern begeleiders en expertleraren die werkzaam zijn binnen het basisonderwijs. Tegelijkertijd is de kennis van de achtergrond en effectiviteit van inclusief onderwijs (hoofdstuk 1 en 2) van belang voor alle medewerkers binnen en betrokkenen bij de schoolorganisatie. Deze kennis draagt immers bij aan het vormen van een gezamenlijke visie en gezamenlijke overtuigingen die ten grondslag liggen aan de beweging richting meer inclusief onderwijs. Ten slotte zijn verschillende adviezen, met name op boven-schoolsniveau, ook relevant voor de schil rondom de schoolorganisatie, onder andere samenwerkingsverbanden en gemeenten.

Kim Elzinga

Janneke van Manen

In opdracht van KS Fectio

Bunnik, april 2025



Inclusief onderwijs is het continue proces van het realiseren van leeromgevingen die het leren en participeren van alle leerlingen vergroten.





Inclusie vanuit internationaal, historisch en moreel perspectief

De ontwikkelingen in Nederland op het gebied van inclusie kennen een geschiedenis van een aantal decennia en staan in een breder kader van ontwikkelingen. Waar komt de beweging richting inclusie vandaan? Hoe zijn de ontwikkelingen op dit gebied in andere landen dan Nederland? En wat zorgt ervoor dat het realiseren van inclusief onderwijs na al die jaren nog steeds zo uitdagend is?

Inclusief onderwijs vanuit internationaal en historisch perspectief

De beweging naar inclusie sluit aan bij de maatschappelijke en politieke veranderingen in de jaren '80 en '90 die de rechten van minderheden en mensen met een beperking onder de aandacht brachten. In 1994 is naar aanleiding van deze veranderingen het *Salamanca Statement* opgesteld: volgens Ainscow en César (2006) het belangrijkste internationale document dat ooit geschreven is over speciaal onderwijs. Dit verdrag markeert een omslag in het denken over inclusief onderwijs: van een nadruk op onderwijs aan kinderen met specifieke behoeften naar inclusieve scholen en leeromgevingen voor alle kinderen: kinderen met alle typen fysieke, cognitieve en sociale achtergronden (Qvortrup & Qvortrup, 2017). Inclusie wordt daarbij gezien als een beweging: een continu proces van het realiseren van leeromgevingen die het leren en participeren van alle kinderen vergroten (gebaseerd op Booth & Ainscow, 2002).

Wat is het Salamanca Statement?

Het *Salamanca Statement* is een verdrag over inclusief onderwijs dat in 1994 is getekend door 92 regeringen (van onder andere alle Europese landen) en 25 internationale organisaties, met als kern: onderwijs voor iedereen.

Het *Salamanca Statement* heeft de volgende vijf uitgangspunten (UNESCO, 1994, p. 4):

Wij geloven en stellen dat:

- *elk kind een fundamenteel recht op onderwijs heeft en de kans moet krijgen om een acceptabel leer-niveau te behalen en behouden;*
- *elk kind unieke eigenschappen, interesses, vermogens en leerbehoeften heeft;*
- *onderwijssystemen zo moeten worden ingericht en onderwijsprogramma's zo moeten worden geïmplementeerd dat ze rekening kunnen houden met de brede diversiteit van deze eigenschappen en behoeften;*
- *leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften toegang moeten krijgen tot reguliere scholen die binnen een kindgerichte pedagogiek tegemoet moeten kunnen komen aan hun behoeften;*
- *reguliere scholen met deze inclusieve oriëntatie de meest effectieve manier zijn om discriminerende houdingen te bestrijden, gastvrije gemeenschappen te creëren, een inclusieve samenleving op te bouwen en onderwijs voor iedereen te realiseren;*

bovendien bieden zij effectief onderwijs aan de meerderheid van de kinderen en verbeteren zij de efficiëntie en uiteindelijk ook de kosteneffectiviteit van het hele onderwijssysteem.

Het Salamanca Statement roept alle regeringen met klem op om het onderwijs de hoogste prioriteit te geven in hun beleid en financiën, zodat alle kinderen naar een reguliere school kunnen, tenzij er dringende redenen zijn om dit niet te doen.

Het concept van inclusief onderwijs is sinds het *Salamanca Statement* wereldwijd breed aanvaard en beïnvloedt nog steeds het wereldwijde onderwijsbeleid (UNESCO, 2024). Sinds 1994 is er internationaal gezien voortgang geboekt op de weg naar inclusie, maar de verschillen tussen landen zijn groot, ook binnen Europa. In 2020-2021 ging bijvoorbeeld slechts 0,5% van de Noorse leerlingen naar speciale basisscholen, terwijl dit percentage in Duitsland (3,1%) en Nederland (2,5%) aanzienlijk hoger lag (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2024). Ook de aard van de specifieke ondersteuningsbehoeften van leerlingen die speciaal onderwijs krijgen, verschilt sterk per land. In sommige landen, waaronder Denemarken, zijn er slechts één of twee typen speciaal onderwijs, terwijl Nederland meer dan tien verschillende soorten kent (Meijer, 2004). Daarnaast zijn er verschillen in de mate van integratie in reguliere klassen: sommige leerlingen krijgen de hele dag onderwijs in reguliere klassen, terwijl anderen slechts gedeeltelijk geïntegreerd zijn (Markussen, 2004; Wiener & Tardif, 2004). Hoewel het concept van inclusie breed wordt gedragen, zien we dus dat de uitvoering ervan niet alleen in Nederland, maar ook in andere landen nog steeds aanzienlijke uitdagingen kent.

Ontwikkelingen in Nederland richting inclusief onderwijs

Ten tijde van het *Salamanca Statement* vonden ook in Nederland ontwikkelingen plaats richting meer inclusie. Hierbij valt te denken aan het Weer Samen Naar School-beleid (WSNS) uit 1992. Met dit beleid werd beoogd meer samenwerking tot stand te brengen tussen regulier basis-onderwijs en het speciaal onderwijs ten behoeve van de integratie van leerlingen met behoefte aan extra zorg in het reguliere basisonderwijs, mede door de oprichting van samenwerkingsverbanden en de invoering van de leerling-gebonden financiering (Smeets, 2003; Smeets & Rispens, 2008). In de overzichtsstudie van Smeets en Rispens (2008)



wordt geconcludeerd dat het WSNS-beleid inderdaad heeft geleid tot betere samenwerking tussen regulier en speciaal (basis)onderwijs en tot een daling van het aantal verwijzingen. Ook de leerlinggebonden financiering leidde tot het verkrijgen van extra financiële middelen voor groepen leerlingen die daartoe eerder de mogelijkheid niet hadden.

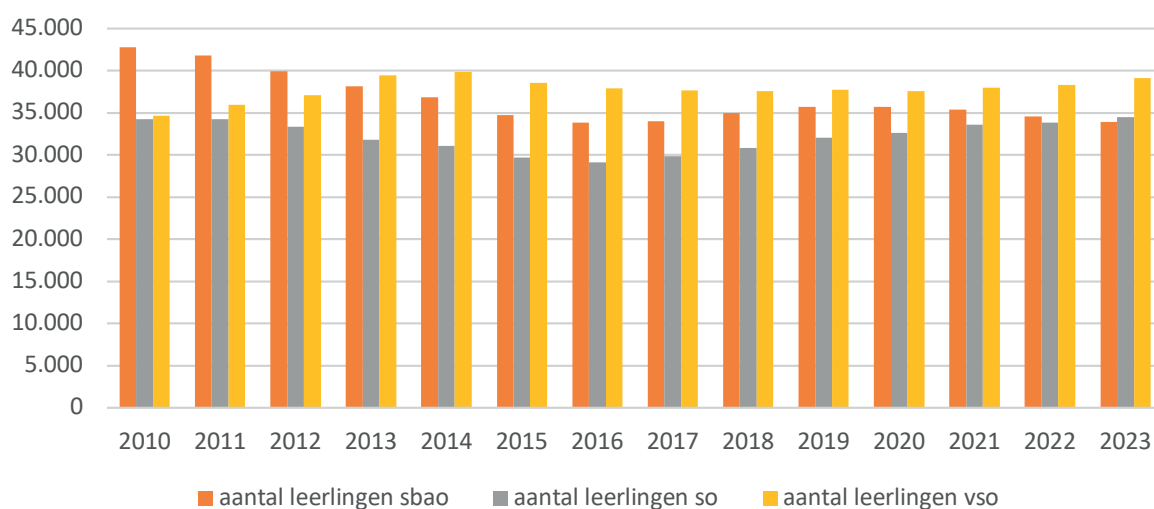
In 2014 is de Wet op Passend Onderwijs in Nederland ingevoerd, waarbij samenwerkingsverbanden werden geformaliseerd en scholen de zorgplicht kregen te vervullen voor alle leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Het doel van deze wet luidt als volgt: *Alle leerlingen moeten een plek krijgen op een school die past bij hun kwaliteiten en hun mogelijkheden*. Passend onderwijs moet ervoor zorgen dat elk kind het beste uit zichzelf haalt. Scholen bieden daarom extra hulp aan leerlingen die dit nodig hebben, zoals kinderen met leer- of gedragsproblemen. Dit heeft onder andere geleid tot betere organisatie van de extra ondersteuning van leerlingen (Ledoux, Waslander & Eimers, 2020). Hoewel er in eerste instantie sprake was van een daling van de instroom in het speciaal onderwijs, heeft die daling niet doorgezet (Ledoux, 2021). Een mogelijke verklaring voor de stijging is dat reguliere scholen leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften zelf langer hebben vastgehouden, tot een moment dat zij tegen hun grenzen zijn aangelopen en alsnog verwijzingen in gang hebben gezet. Het aantal thuiszitters lijkt eveneens te zijn gestegen. Het is echter onduidelijk of dit om een werkelijke stijging gaat, of om een resultaat van verbeterde registraties (Ledoux et al., 2021).

Ontwikkeling van het aantal leerlingen in het primair onderwijs

Het Centraal Bureau voor de Statistiek (cbs) houdt jaarlijks het aantal leerlingen in het primair onderwijs bij. Het aantal leerlingen in het regulier basisonderwijs is sinds 2000 gedaald (van 1.540.000 in 2000-2001 naar 1.350.000 in 2023-2024). In de periode van 2000-2010 is het aantal leerlingen in het speciaal basisonderwijs (sbao) afgenomen van 51.500 leerlingen in 2000 tot 43.200 leerlingen in 2010. In diezelfde periode is het totaal aantal leerlingen in het (voortgezet) speciaal onderwijs ((v)so) echter toegenomen van 45.800 leerlingen in 2000 tot 67.600 leerlingen in 2010.

In de grafiek hieronder is de ontwikkeling in het aantal leerlingen in het speciaal basisonderwijs (sbao) en in het (voortgezet) speciaal onderwijs ((v)so) vanaf 2010 grafisch weergegeven. Opvallend is dat:

- de daling van het aantal leerlingen in het sbao vanaf 2000 zich in de afgelopen jaren heeft voortgezet, met een kleine piek rond 2019;
- het aantal leerlingen in het so sinds 2017 is toegenomen tot een vergelijkbaar niveau met 2010;
- het aantal leerlingen in het vso van 2010 tot 2014 aanzienlijk is gestegen (van 34.600 naar 39.900) en daarna relatief constant is gebleven (39.100 in 2023).



Figuur 1. Aantal leerlingen in het sbao, so en vso van 2010-2023. Bron: opendata.cbs.nl en ocwincijfers.nl



In 2024 is een nieuw beleidskader opgesteld door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Hierin beschrijft de overheid het streven naar de overgang naar inclusief onderwijs op de meeste scholen in 2035: *onderwijs waarbij alle kinderen en jongeren dichtbij huis, volwaardig en gelijkwaardig toegang hebben tot een inclusieve leeromgeving waarin zij zich samen ontwikkelen en samen leren en participeren (OCW Beleidskader, 2024). Een inclusieve leeromgeving wordt hierbij als volgt omschreven: Binnen een inclusieve leeromgeving zijn alle kinderen welkom op een school dichtbij huis. Er wordt vanuit een pedagogische basis gewerkt aan de brede ontwikkeling van alle kinderen. Elk kind ontwikkelt zich, wordt gezien en hoort erbij. De kinderen leren met en van elkaar. Het schoolteam is multidisciplinair en biedt de ondersteuning die nodig is om alle kinderen onderwijs te bieden. De inclusieve leeromgeving is toegankelijk voor alle kinderen, leraren en ouders.*

Individuele of contextuele benadering van inclusie

Jaren na het *Salamanca Statement* zijn de verschillen in begrip van het woord inclusie internationaal nog steeds sterk aanwezig. Waar inclusie in bepaalde contexten nog steeds voornamelijk gaat om onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, zijn er ook contexten waar diversiteit tussen alle leerlingen als startpunt wordt genomen voor onderwijstheorie en –praktijk (Booth & Ainscow, 2002). Dit verschil in interpretatie is ook merkbaar binnen Nederlandse onderwijscontexten, zo constateert Wienen (2023). Hij pleit ervoor af te stappen van de individuele benadering (‘wat heeft deze leerling nodig om mee te kunnen doen?’) en in plaats daarvan de context als uitgangspunt te nemen: ‘wat hebben wij als volwassenen nodig om de context zo te organiseren dat alle leerlingen mee kunnen doen en optimaal kunnen profiteren van ons aanbod?’

Tabel 1. Enkele verschillen tussen de contextuele benadering en de individuele benadering (gebaseerd op Wienen, 2023).

Contextuele benadering	Individuele benadering
Probleem en oplossing liggen in de pedagogisch-didactische context	Probleem en oplossing liggen bij de leerling
Hoe bieden wij goed onderwijs en passen dit continu aan?	Wat heeft dit kind (nodig)?
Ouders als onderdeel van de gemeenschap rondom groepen op school	Ouders zijn allereerst ouder van het individu



Inclusief onderwijs vanuit moreel perspectief

De beweging richting inclusief onderwijs vertrekt vanuit een krachtige en positieve visie: alle kinderen moeten toegang hebben tot een inclusieve leeromgeving waarin zij volwaardig kunnen deelnemen. Echter blijkt het realiseren van inclusief onderwijs, ondanks alle pogingen van beleidsmakers, onderzoekers en uitvoerders, op nationaal en internationaal niveau nog steeds moeizaam (Ainscow & Sandill, 2010; Allan, 2014). Er worden verschillende verklaringen gegeven voor deze weerbarstige praktijk. Allereerst betreft dit praktische belemmeringen, zoals de uitdagende individuele ontwikkelingsbehoeften van leerlingen of de beperkte mate van diversiteit die leerkrachten aankunnen (Hilt, 2015; Qvortrup & Qvortrup, 2017).

Hoewel valide, blijven deze verklaringen steken op uitvoeringsniveau en raken ze niet aan de diepere, fundamentele grenzen van het inclusieconcept zelf (Hilt, 2015). Inclusie en exclusie zijn namelijk tegenpolen die niet zonder elkaar kunnen bestaan. Elke poging tot inclusie maakt immers automatisch zichtbaar wie er (nog) wordt buitengesloten. Met andere woorden: om iemand op te kunnen nemen in een gemeenschap of groep (inclusie), moet eerst bepaald worden wat de groep is. Dan blijkt ook wie daar niet bij hoort of hoorde, wat op zichzelf al een vorm van exclusie is. Zeker wanneer degenen die de groep definiëren zelf vooraf al bij de groep blijken te horen, is het de vraag in hoeverre diegenen zichzelf niet aan het voortrekken zijn.

Bovendien kent inclusie volgens Qvortrup en Qvortrup (2017) meerdere dimensies. Een kind kan bijvoorbeeld wel aanwezig zijn in een reguliere klas (fysieke inclusie), maar niet actief deelnemen aan de gemeenschap (sociale exclusie) of een gevoel van erkenning en verbondenheid missen (psychologische exclusie). Daarnaast kan inclusie van de ene leerling leiden tot een verschuiving in de groepsdynamiek, waardoor andere leerlingen juist het gevoel van inclusie verliezen. Zo kan de ene insluiting de andere uitsluiting veroorzaken. Dit roept de vraag op of de insluiting van de een te verkiezen is boven de uitsluiting van de ander.

Deze structurele spanning tussen inclusie en exclusie hoeft echter niet te leiden tot pessimisme over inclusief onderwijs. Elke stap in de goede richting is er namelijk één. De complexiteit van inclusie onderstreept juist het belang van voortdurende reflectie: wie wordt waar en waarom buitengesloten? En vervolgens: wat kan worden gedaan om die uitsluiting op fysiek, sociaal of psychologisch niveau te verzachten en om te buigen naar nieuwe vormen van participatie?

Samenvatting

- De weg naar inclusief onderwijs is sterk beïnvloed door het *Salamanca Statement* uit 1994. Het concept van inclusie wordt sindsdien internationaal breed gedragen.
- De uitvoering van inclusief onderwijs kent niet alleen in Nederland nog steeds aanzienlijke uitdagingen.
- In Nederland heeft het Weer Samen Naar School-beleid in 1992 geleid tot betere samenwerking tussen regulier en speciaal onderwijs en betere financiering.
- De Wet op Passend Onderwijs in 2014 heeft niet alleen geleid tot betere organisatie van de ondersteuning van leerlingen, maar ook tot meer segregatie en mogelijk meer thuiszitters.
- Het beleidskader van het OCW geeft aan te streven naar inclusief onderwijs in 2035.
- Het lijkt wenselijk om van een individuele benadering over te gaan op een contextuele benadering van inclusie.
- Inclusie vraagt om een moreel kader. Inclusie en exclusie zijn namelijk tegenpolen die niet zonder elkaar kunnen bestaan. Voortdurende reflectie op het proces van inclusie is daarom nodig om te voorkomen dat het tegenovergestelde wordt bereikt.





Inclusie: ideologie of ook bewezen effectief?

Inclusief onderwijs heeft een ideologische oorsprong en richt zich op sociale rechtvaardigheid. Bovendien is er sprake van een financiële component, zo blijkt uit het Salamanca Statement. Dit roept vragen op ten aanzien van de gevolgen van inclusie voor de ontwikkeling van de leerlingen: Hoe beïnvloedt inclusie het leren van leerlingen, zowel met als zonder extra onderwijsbehoeften, op het gebied van cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling? En wat is er bekend over de lange-termijnontwikkeling van leerlingen met extra onderwijsbehoeften, tot aan hun volwassenheid?

De effecten van inclusie: een complex vraagstuk

In de afgelopen decennia is er veel onderzoek gedaan om deze vragen te beantwoorden. Dit is echter een complex vraagstuk, onder andere vanwege de aard van de studies, de deelnemers en de generaliseerbaarheid.

Aard van de studies

Studies naar inclusie vergelijken leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften met elkaar. De ene groep krijgt onderwijs binnen het reguliere onderwijs, de andere groep binnen speciaal onderwijs. Dit soort onderzoek (correlationeel) kan alleen aantonen dat er een verband bestaat, maar kan geen conclusies trekken over oorzaak en gevolg. Daarnaast worden veel onderzoeken slechts op één moment in de tijd uitgevoerd en worden leerlingen niet op lange termijn gevolgd.

Deelnemers

In veel studies wordt gesteld dat de groep leerlingen in het regulier onderwijs vergelijkbaar is met de groep in het speciaal onderwijs. Maar de vraag is: wat is 'vergelijkbaar'? Het indelen van deze groepen is namelijk niet willekeurig: de beslissing om een kind al dan niet naar speciaal onderwijs te verwijzen, is het resultaat van een complex samenspel van factoren, zoals het kind zelf, het gezin en de omgeving (waaronder de school).

Generaliseerbaarheid

De meeste studies doen onderzoek naar inclusie bij een specifieke doelgroep, bijvoorbeeld leerlingen met gehoorproblemen of een intellectuele beperking. Daarnaast verschilt de mate waarin en manier waarop inclusief onderwijs wordt vormgegeven tussen verschillende studies, bijvoorbeeld omdat onderwijssystemen tussen landen van elkaar verschillen. Dit maakt dat de onderzoeksresultaten niet zonder meer generaliseerd kunnen worden naar alle leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

De bovengenoemde beperkingen geven aan dat algemene uitspraken over de effecten van inclusie moeilijk te doen zijn. Dit geeft aan hoe belangrijk het is om te blijven kijken naar specifieke kind-, gezins- en omgevingsfactoren wanneer sprake is van het al dan niet verwijzen naar een gespecialiseerde vorm van onderwijs. Hoewel de ene vorm van onderwijs niet in alle gevallen beter is dan de andere, geven de vele meta-studies en reviewonderzoeken wel een overkoepelend beeld van de effecten van inclusief onderwijs. In het vervolg van dit hoofdstuk worden dan ook vele onderzoeken aangehaald om een samenvatting te geven van de effecten van inclusief onderwijs.

Effecten van inclusie voor leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften

Inclusie van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op reguliere scholen heeft volgens de meeste studies kleine positieve effecten op de ontwikkeling van leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften (Szumski, Smogorzewska & Karwowski, 2017; Maras & Brown, 2000; Nakken & Pijl, 2000; Salend & Duhaney, 1999; Schmidt & Čagran, 2008). Inclusie lijkt met name bevorderend voor het zelfvertrouwen en de houding van deze leerlingen ten opzichte van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Zorgvuldig georganiseerde en positieve interacties zijn volgens Maras en Brown (2000) belangrijk om de inclusieve houding van zowel leerlingen met als zonder beperkingen te bevorderen.

De meeste onderzoeken laten ook neutrale of positieve effecten zien van inclusie op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften (Kalambouka et al., 2008; Ruijs & Peetsma, 2009; Hehir et al., 2016). Een mogelijke verklaring voor de positieve effecten ligt in het feit dat leerkrachten binnen inclusieve klassen worden gedwongen om hun onderwijs niet af te stemmen op de gemiddelde leerling, maar op de sterke kanten en behoeften van iedere leerling (Hehir et al., 2016). Het is hoe dan ook voorwaardelijk dat de ondersteuning van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in inclusieve klassen goed georganiseerd is. Denk hierbij aan adaptieve instructie, sterke samenwerking tussen professionals met verschillende expertises en co-teaching van gespecialiseerde en reguliere leerkrachten (Saint-Laurent et al., 1998), waardoor de inclusie niet ten koste gaat van de tijd en aandacht voor leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften.

Effecten van inclusie voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften

Hehir et al. (2016) hebben in een reviewstudie met 280 studies uit 25 landen de effecten van inclusie onderzocht op leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Zij geven aan dat de effecten van inclusie op leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften positief zijn of in het meest negatieve geval, geen verschil laten zien.

Cognitieve ontwikkeling

De aard en ernst van de beperking van leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften heeft invloed op de kans op verwijzing naar het gespecialiseerd onderwijs (Van der Veen, Smeets & Derriks, 2010). Toch blijken veruit de meeste leerlingen met extra ondersteunings-



behoeften voor hun cognitieve ontwikkeling baat te hebben bij een inclusieve onderwijssetting; een invloed die reikt tot aan het eind van hun basisschoolloopbaan (Oh-Young & Filler, 2015; Lindsay, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009; Jepma, 2003; Peetsma et al., 2001). Zo maken leerlingen met het Syndroom van Down over het algemeen meer ontwikkeling door in taalvaardigheden in een inclusieve onderwijssetting dan binnen gespecialiseerd onderwijs (De Graaf & Van Hove, 2015; Sermier Dessemontet, Bless & Morin, 2011). Ook leerlingen met een indicatie voor cluster 4-onderwijs behalen hogere leerprestaties binnen het regulier onderwijs dan leerlingen met indicatie die wel naar het cluster 4-onderwijs gaan (Stoutjesdijk en Scholte, 2009). De complexiteit en ernst van de problematiek van deze leerlingen verschilt echter wel: leerlingen binnen het cluster 4-onderwijs hebben gemiddeld moeilijker te hanteren problematiek dan leerlingen met indicatie binnen het regulier onderwijs. Een veelgenoemde verklaring voor de gunstigere cognitieve ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het regulier onderwijs dan in het gespecialiseerde onderwijs is dat er binnen het regulier onderwijs meer focus ligt op het behalen van (minimum) doelen voor de basisvakken (Oh-Young & Filler, 2015; Jepma, 2003).

Leerlingen met een ernstige meervoudige beperking die naast ondersteuning ook vaak (intensieve) zorg nodig hebben, kunnen minder baat hebben bij inclusief onderwijs (Jepma, 2020).

Sociaal-emotionele ontwikkeling

De studies naar de effecten van inclusief onderwijs op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften geven verschillende uitkomsten: sommige onderzoeken concluderen dat inclusief onderwijs positieve effecten heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling (o.a. Rafferty, Piscitelli & Boettcher, 2003; Wiener & Tardif, 2004), andere onderzoeken rapporteren negatieve effecten (o.a. Bakker & Bosman, 2003) of geen effecten (o.a. Jepma, 2003; Elbaum, 2002; Zeleke, 2004). Deze verschillen zijn niet verwonderlijk, omdat de sociaal-emotionele ontwikkeling diverse aspecten kent (bijvoorbeeld zelfvertrouwen, werkhouding en sociaal gedrag) die op verschillende manieren en vaak op een onbetrouwbare manier worden gemeten (Jepma, 2003). Bovendien speelt de beoordeling van de leerkracht, die de sociaal-emotionele ontwikkeling van de klas als referentiekader neemt, in deze onderzoeken vaak een belangrijke rol. Volgens Sabornie

(1994) verschillen leerkrachten in het speciaal en regulier onderwijs sterk in hoe zij het sociale gedrag van hun leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften ervaren.

Het is dan ook belangrijk om in te zoomen op specifieke aspecten van de sociaal-emotionele ontwikkeling bij specifieke groepen leerlingen voor een genuanceerder beeld. Hieruit blijkt dat:

- Kleuters met extra ondersteuningsbehoeften in een inclusieve onderwijssetting grotere vorderingen in sociale vaardigheden doormaken dan kleuters met dezelfde ondersteuningsbehoeften in het gespecialiseerde onderwijs (Rafferty et al., 2003);
- Leerlingen met leerproblemen in het regulier onderwijs over het algemeen een lager academisch zelfbeeld hebben dan hun klasgenoten zonder leerproblemen (Bakker & Bosman, 2003; Kausik & Hussain, 2021; Zeleke, 2004). De verschillen in academisch zelfbeeld kunnen worden verklaard doordat leerlingen zich vergelijken met hun klasgenoten (Bakker et al., 2007). De verschillen zijn sterker voor leerlingen met algemene leerproblemen dan voor leerlingen met specifieke leerproblemen en gelden meer voor meisjes dan voor jongens (Bakker et al., 2007).
- Het academisch zelfbeeld en de leermotivatie van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het regulier onderwijs gemiddeld lager is dan in het gespecialiseerd onderwijs (Kroesbergen et al., 2010). Dit kan mogelijk verklaard worden doordat leerlingen in een gespecialiseerde onderwijsomgeving meer succeservaringen opdoen en hun kansen om te falen kleiner zijn, zowel in eigen beleving als in de beleving van hun klasgenoten (Bakker et al., 2007). De oorzaak voor het lagere academische zelfbeeld ligt niet in de specifieke hulp die deze leerlingen in het regulier onderwijs ontvangen. Een kanttekening wordt geplaatst in een longitudinaal onderzoek van Peetsma et al. (2001): het verschil in academisch zelfbeeld tussen leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het regulier onderwijs enerzijds en het speciaal onderwijs anderzijds is na een periode van vier jaar, aan het einde van de basisschooltijd, niet meer merkbaar. Een verklaring hiervoor wordt niet gegeven in dit onderzoek.



Sociale participatie

Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften hebben over het algemeen meer moeite met sociale participatie (vriendschappen, interacties, sociale acceptatie en sociaal zelfbeeld) dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften (Schwab, 2015; Jepma, 2020; De Monchy, Pijl & Zandberg, 2004). Het is dan ook belangrijk om oog te hebben voor versterking van de sociale participatie van deze groep leerlingen, in welke onderwijssetting dan ook. Volgens Schwab (2015) lukt dit beter in een inclusieve onderwijssetting.

Effecten tot in de volwassenheid

De effecten van inclusief onderwijs zijn zichtbaar op lange termijn in zowel het vervolgonderwijs (Mykleburst, 2007) als het (werkzame) leven (Markussen, 2004). Zo hebben leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften na participatie in inclusieve onderwijsvormen meer kans op deelname aan vervolgonderwijs (Baer et al., 2001) en meer kans om op tijd een diploma te halen (Schifter, 2015). Ook is de kans op een academisch diploma groter (Mykleburst, 2007), evenals de kans op een betaalde baan (Wagner et al., 1993). Ten slotte hebben leerlingen met een mildere vorm van beperking meer kans om zelfstandig te wonen (Hehir et al., 2016).

Samenvatting

- Onderzoek naar de effecten van inclusief onderwijs is complex, waardoor het moeilijk is om algemene conclusies te trekken.
- De meeste onderzoeken tonen kleine positieve effecten van inclusie op zowel de sociaal-emotionele als cognitieve ontwikkeling van leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften.
- Voor de cognitieve ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften lijkt inclusief onderwijs beter te zijn dan gespecialiseerd onderwijs. Een uitzondering hierop vormen leerlingen voor wie er naast ondersteuning ook intensieve zorg nodig is.
- Onderzoek naar de effecten van inclusief onderwijs op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften laat wisselende resultaten zien.
- Het is belangrijk oog te hebben voor het versterken van de sociale participatie van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in welke onderwijssetting ook, aangezien hun positie zwakker is dan die van leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften.
- Ook op de lange termijn zijn de effecten van inclusief onderwijs zichtbaar. Inclusief onderwijs vergroot op lange termijn de kans op vervolgonderwijs, diploma's, betaalde banen en zelfstandig wonen voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.





Adviezen: Op weg naar meer inclusie

In de voorgaande hoofdstukken hebben we gezien dat inclusief onderwijs past binnen het brede kader van historische en internationale ontwikkelingen en dat op meerdere niveaus binnen het Nederlandse onderwijs in de richting van inclusie wordt bewogen. Wat precies wordt verstaan onder inclusief onderwijs, vraagt nog om concretisering. We zagen ook dat uitspraken doen over de effectiviteit van inclusief onderwijs lastig is, maar dat we voorzichtig kunnen concluderen dat inclusief onderwijs kleine, positieve effecten heeft op de ontwikkeling van leerlingen zonder specifieke ondersteuningsbehoeften. Voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften heeft inclusie meestal positieve effecten op hun cognitieve ontwikkeling en de cognitieve kansen in hun verdere leven. De effecten op de sociaal-emotionele ontwikkeling en sociale participatie zijn niet zo eenduidig.

In de beweging richting inclusief onderwijs is het belangrijk te weten welke factoren bijdragen aan succesvolle inclusie: wat kunnen we doen om de lokale schoolorganisaties en leeromgevingen zodanig in te richten dat deze de aanwezigheid, participatie en mogelijkheden tot leren van alle kinderen in de omgeving vergroot?

Daarvoor moeten we ons volgens Booth en Ainscow (2002) altijd richten op drie dimensies: inclusief beleid, een inclusieve cultuur en een inclusieve onderwijspraktijk. De inclusieve cultuur, met gedeelde inclusieve waarden en sterke samenwerking, is de basis voor inclusie: alleen dan leiden veranderingen in beleid en onderwijspraktijk ook tot een duurzame ontwikkeling.

Index voor Inclusie

De *Index voor Inclusie*, ontwikkeld door Booth en Ainscow (2002), is een hulpmiddel voor uitgebreide zelfevaluatie van scholen om de huidige situatie omtrent inclusie in kaart te brengen. De index bestaat uit vragenlijsten voor het schoolteam, ouders en leerlingen om het beleid, de cultuur en de onderwijspraktijk in kaart te brengen en vervolgens te komen tot een ontwikkelplan.

Scholen kunnen (delen van) de *Index voor Inclusie* gebruiken als evaluatie-instrument om inzichtelijk te krijgen hoe belemmeringen voor leren en participatie kunnen worden verkleind voor iedere leerling.

Voorgaande algemenere vragen zouden echter op zichzelf ook al richting kunnen geven aan het gesprek over inclusie binnen scholen of tussen scholen en externe organisaties. Booth en Ainscow (2002) geven daarvoor twee belangrijke aanbevelingen:

1. Denk breed bij het in kaart brengen van de belemmeringen en mogelijkheden voor het ondersteunen van leren en participatie: welke belemmeringen en mogelijkheden zijn er voor leerlingen, ouders, de omgeving, leerkrachten, in de (school) cultuur, het beleid en de onderwijspraktijk?
2. Heb hoge verwachtingen van leerlingen en leerkrachten in hun mogelijkheden voor ondersteuning van leren en participatie: hun vermogen om richting te geven aan hun leerproces en om elkaars leren te ondersteunen wordt vaak onderbenut.

Zoals Booth en Ainscow (2002) in hun *Index voor inclusie* aangeven, kunnen factoren op verschillende niveaus inclusie belemmeren of bevorderen. Smeets et al. (2017) onderscheidt hierbij het bovenschools niveau, schoolniveau, groepsniveau (onderwijs en leerkracht) en het niveau van de leerling en zijn/haar ouders (Smeets et al., 2007). De adviezen om te komen tot meer inclusief onderwijs die in dit hoofdstuk zijn beschreven, zijn dan ook in het huidige verslag op deze niveaus gegroepeerd (zie tabel 2 hieronder).

Tabel 2. Overzicht van niveaus waarop de adviezen ten aanzien van inclusief onderwijs zijn ingedeeld

Scholenstichting, samenwerkingsverbanden, regionale samenwerking • Visie en beleid • Externe ondersteuning • Externe samenwerking		Bovenschools niveau
Basisschool • Schoolcultuur en organisatiestructuur • Kwaliteitszorg en beleid • Interne ondersteuning en interventies • Faciliteiten en voorzieningen		Schoolniveau
Leerkracht • Vaardigheden • Competentiegevoel en attitude	Groep • Sociale participatie	Groepsniveau
Ouders • Communicatie • Samenwerking	Leerling • Inspraak in eigen ontwikkeling	Leerlingniveau



In totaal worden in het vervolg van dit verslag dertig adviezen gegeven en geconcretiseerd op deze verschillende niveaus en aspecten. Bij het lezen van de adviezen en het komen tot een implementatieplan kunnen de volgende vragen helpend zijn:

- In hoeverre is sprake van een gedeelde kennisbasis ten aanzien van de achtergrond en effecten van inclusief onderwijs aanwezig binnen onze organisatie?
- Welke uitdagingen liggen er binnen onze organisatie ten aanzien van inclusief onderwijs?*
- Welke adviezen gaan in op urgente uitdagingen ten aanzien van inclusief onderwijs binnen onze organisatie?
- In hoeverre heb ik als lezer een verantwoordelijkheid bij het implementeren van dit advies?
- Hoe kan het advies helpen om tot een implementatieplan te komen ten aanzien van die urgente uitdagingen?

* Wanneer de uitdagingen niet in beeld zijn, is het raadzaam om eerst een scan af te nemen: de Scan Passend Onderwijs voor schoolorganisaties (<https://scanpassendonderwijs.nl>) en de [Kindcentrum-Scan](#) (zie bijlage 2) voor samenwerking tussen kinderopvang, onderwijs en gemeente. Wanneer een uitgebreide inventarisatie van de huidige situatie gewenst is, kan ook de Index voor Inclusie of een deel daarvan worden afgenomen (Booth & Ainscow, 2002).



3.1 Adviezen op bovenschools niveau

Op bovenschools niveau zijn op drie gebieden adviezen uitgewerkt: 1) visie en beleid; 2) externe ondersteuning; en 3) externe samenwerking.

1. Zorg voor een gezamenlijke definitie, een eenduidige visie en concrete ambities ten aanzien van inclusief onderwijs, die zowel op alle niveaus binnen de organisatie als met samenwerkingspartners gedragen worden.

Een gedeelde visie vanuit gedeelde inclusieve waarden helpt om vanuit hetzelfde perspectief naar inclusie te kijken. Deze visieomschrijving mag een stip op de horizon zijn.

De ambities van veel gemeentes en samenwerkingsverbanden spreken van een gezamenlijke visie: we werken toe naar inclusief en thuisnabij onderwijs. Wanneer deze termen echter door de betreffende partijen niet nader worden gespecificeerd, brengt dit het risico met zich mee dat iedere betrokkene er zijn eigen praktische implicatie aan verbindt (Vyrastekova, 2023). Daarom is het advies om eerst te komen tot een gezamenlijke definitie van inclusief onderwijs als basis voor de visie en ambities op het gebied van inclusie. Een uitgangspunt zou de volgende definitie kunnen zijn, gebaseerd op Booth en Ainscow (2002): Inclusie is het continue proces van het realiseren van leeromgevingen die het leren en participeren van alle kinderen vergroten. Volgens Booth en Ainscow (2002) betekent dit dat:

- Alle leerlingen en medewerkers even sterk gewaardeerd worden;
- De participatie van leerlingen in de cultuur, curricula en gemeenschappen van lokale scholen wordt versterkt;
- De cultuur, het beleid en de praktijk binnen scholen zo gestructureerd worden dat ze tegemoetkomen aan

Tabel 3. Overzicht van adviezen op bovenschools niveau.

Visie en beleid	1. Zorg voor een gezamenlijke definitie, een eenduidige visie en concrete ambities ten aanzien van inclusief onderwijs, die zowel op alle niveaus binnen de organisatie als met samenwerkingspartners gedragen worden. 2. Blijf actief sturen op geldstromen en wees hier open over.
Externe ondersteuning	3. Verbeter het zicht op de bereikte resultaten van het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. 4. Zorg voor een effectieve inzet van ambulante begeleiding en externe advisering in de ondersteuning van leerkrachten. 5. Zet co-teaching in ter ondersteuning van leerkrachten in het regulier onderwijs.
Externe samenwerking	6. Investeer in een netwerk van intern begeleiders met het begeleiden van leerkrachten als kerntaak. 7. Investeer in de voorwaarden voor een succesvolle samenwerking tussen jeugdhulp, kinderopvang en basisonderwijs. 8. Zorg voor heldere stroomschema's voor intern begeleiders, zodat zij weten welke externe partner waarvoor is te benaderen.





de diversiteit van leerlingen binnen de lokale gemeenschap;

- De hindernissen voor leren en participatie voor alle leerlingen worden gereduceerd (niet alleen voor leerlingen met beperkingen of leerlingen met extra onderwijsbehoeften);
- Er wordt geleerd van pogingen om hindernissen voor leren en participatie op te heffen, op zo'n manier dat meer leerlingen hiervan profijt hebben;
- Verschillen tussen leerlingen worden gezien als mogelijkheden om het leren te ondersteunen in plaats van als problemen die opgelost moeten worden;
- Het recht op onderwijs in de eigen lokale gemeenschap wordt erkend;
- Scholen in ontwikkeling zijn ten behoeve van medewerkers en leerlingen;
- De rol van scholen wordt benadrukt in het bouwen aan gemeenschapswaarden en het verbeteren van resultaten;
- Wederzijdse duurzame relaties tussen scholen en gemeenschappen worden versterkt;
- Inclusief onderwijs als een aspect wordt gezien van een inclusieve samenleving.

Het is raadzaam om na te gaan of deze visie op alle niveaus van de verschillende samenwerkende organisaties wordt gedeeld en eenduidig wordt geïnterpreteerd: hanteren we een contextuele of individuele benadering van inclusie (zie hoofdstuk 1)? Het formuleren en bespreken van gezamenlijke waarden ten aanzien van onderwijs en inclusie kan helpen om vervolgens te komen tot een gezamenlijke, eenduidige visie en interpretatie van inclusie.

In hoeverre hebben we gezamenlijke inclusieve waarden?

De volgende indicatoren uit de *Index voor Inclusie* (Booth en Ainscow, 2002) kunnen helpen om na te gaan in hoeverre er gezamenlijke, inclusieve waarden zijn binnen een (school)organisatie en tussen samenwerkingspartners:

1. *We hebben hoge verwachtingen van al onze leerlingen.*
2. *Onderwijsmedewerkers, beleidsmakers, leerlingen en ouders/verzorgers delen de filosofie van inclusie.*
3. *We waarderen alle leerlingen gelijk.*

4. *Onderwijsmedewerkers en leerlingen behandelen elkaar als mensen en als dragers van een specifieke rol.*
5. *We proberen belemmeringen voor leren en participatie op alle aspecten te beperken.*
6. *We streven ernaar om alle vormen van discriminatie te minimaliseren.*

In de *Index voor Inclusie* worden deze zes indicatoren uitgebreider verwoord door middel van concrete vragen.

Als de gezamenlijke definitie en visie op inclusie is bepaald, is het belangrijk om te komen tot concrete ambities die in staat stellen inclusief beleid op te stellen en uit te voeren.

Om binnen organisaties te komen tot gedeelde, concrete ambities omtrent inclusie, is het volgens Nilsen (2018) belangrijk uitspraken te doen op drie dimensies: organisatie, socialisatie en didactiek.

Organisatorische dimensie

Bij de organisatorische dimensie gaat het om de wijze waarop onderwijs georganiseerd is voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, oftewel: de mate waarin zij thuis nabij een passende onderwijsplek kunnen vinden.

Sociale dimensie

De sociale dimensie betreft de mate waarin kinderen elkaar niet alleen ontmoeten, maar ook de kans krijgen om van en met elkaar te leren, samen te werken en vriendschappen op te bouwen. Zo kunnen leerlingen elkaar ontmoeten op schoolniveau of (gedeeltelijk of volledig) bij elkaar in dezelfde klas zitten.

Didactische dimensie

De didactische dimensie gaat over de mate van afstemming op de verschillende onderwijs- en ondersteuningsbehoeften, interesses en talenten van kinderen: welke differentiatiemogelijkheden zijn er?

Een hulpmiddel bij het concretiseren van ambities op deze drie dimensies is de Inclusieladder op de volgende pagina.





Thuisnabij naar school	Van en met elkaar leren	Omgaan met verschillen in de klas
ORGANISATORISCHE INCLUSIE	SOCIALE INCLUSIE	DIDACTISCHE INCLUSIE
Elke school kan ieder kind passend onderwijs bieden	Leerlingen zitten bij elkaar in de klas en leren samen	Het onderwijsprogramma is flexibel en sluit aan bij de ondersteuningsbehoefte van elke leerling
Alle kinderen kunnen naar een school in de eigen wijk, buurt of stadsdeel	Leerlingen zitten (soms) bij elkaar in de klas en worden vaak uit de klas gehaald voor aparte instructie/ondersteuning	De school stelt een uitgebreid extra aanbod beschikbaar en voor sommige leerlingen is een eigen leerlijn mogelijk
Elk kind kan binnen de gemeente naar school	Leerlingen krijgen apart les , maar ontmoeten andere kinderen buiten de les op school	De school heeft een extra aanbod , zoals RT of een plusklas
Ieder kind kan binnen het samenwerkingsverband naar een school	Leerlingen gaan naar een aparte school . Kinderen ontmoeten elkaar niet in het reguliere onderwijs	Er wordt gedifferentieerd op drie niveaugroepen in de klas: laag/midden/hoog
Grensverkeer	Thuiszitters	Uniform onderwijsaanbod

Figuur 2. Inclusieladder (gebaseerd op Sardes, 2021).

2. Blijf actief sturen op geldstromen en wees hier open over.

‘Er kunnen alleen maar dingen gedaan worden, als er budget is’, aldus Marlies Peters, projectleider van het Steunpunt Passend Onderwijs. Zij benadrukt het belang van gesprekken over financiën tussen het samenwerkingsverband en de scholen(stichtingen).

Wanneer binnen samenwerkingsverbanden en hun zowel reguliere als gespecialiseerde scholen de overtuiging gedeeld wordt dat zoveel mogelijk leerlingen binnen het reguliere onderwijs een plek zouden moeten krijgen, heeft dat consequenties voor de geldstromen.

De inclusie van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het regulier onderwijs zou immers moeten leiden tot minder gespecialiseerd onderwijs. Daarmee zou er geld vrij moeten komen vanuit het gespecialiseerd onderwijs, dat vervolgens binnen het regulier onderwijs kan worden besteed aan bijvoorbeeld extra ondersteuning (zoals de inzet van gespecialiseerde leerkrachten binnen het regulier onderwijs), expertise binnen de school of het vormen van kleinere klassen.

De verschillen in bedragen per leerling in het regulier versus het speciaal onderwijs zijn namelijk aanzienlijk: in 2024 was het bedrag per leerling in het basisonderwijs € 6420,16 euro, terwijl dit voor een leerling in het speciaal basisonderwijs € 14.389,46 euro was (inclusief ondersteuningsbekostiging) (artikel 3, 12 en 14 van de Staatscourant van 5 juli 2024).

Wanneer gezamenlijk gestreefd wordt naar meer inclusief onderwijs, zou dat kunnen leiden tot andere verdeling van financiële middelen binnen het samenwerkingsverband.





3. Verbeter het zicht op de bereikte resultaten van het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

Volgens De Staat van het Onderwijs (2024) is het zicht van scholen, schoolbesturen en samenwerkingsverbanden op de resultaten van de extra ondersteuning op landelijk niveau beperkt. Dit kan verbeterd worden door de doelen concreter te formuleren en beargumenteren. Dit maakt de evaluatie van de bereikte resultaten ten aanzien van de extra ondersteuning ook mogelijk.

Zicht op bereikte resultaten vergroten: hoe doe je dat?

Hoe kun je op een gedegen manier de problemen die zich voordoen ten aanzien van de ondersteuning, op leerling-, groeps-, school- of bovenscholings niveau, in kaart brengen, een passende aanpak kiezen en de resultaten van deze aanpak monitoren en evalueren? De volgende stappen, nader uitgewerkt in praktijkkaarten door EducationLab (2021), kunnen hierbij helpen.

1. Breng het probleem in kaart.

Voorbeeldzin: We merken/zien dat _____ [aanleiding].

2. Verzamel gegevens m.b.v. een gekozen instrument en analyseer deze gegevens.

Voorbeeldzin: Het bewijs dat is verzameld met _____ [instrument] laat zien dat _____ [het geoperationaliseerde probleem]. Dit is vooral zo sinds/tussen/voor _____ [tijdstip/doelgroep/subonderdeel]. Mogelijke oorzaken hiervoor zijn _____.

3. Stel een concreet en realistisch doel.

Voorbeeldzin: We zouden graag voor _____ [eindtijdstip] willen bereiken dat _____ [doel] gemeten via _____ [instrument].

4. Kies een passende interventie om het doel te behalen.

Voorbeeldzin: Dit willen we bereiken door _____ [kansrijke aanpak] in te zetten voor _____ [doelgroep] voor de periode _____ [duur].

Neem de tijd om kansrijke aanpakken te onderzoeken: onder welke condities is een aanpak voor welke doelgroep effectief?

5. Plan de interventie en voer deze uit.

Voorbeeldzin: De aanpak wordt uitgevoerd door _____ [uitvoerende] onder verantwoordelijkheid van _____ [verantwoordelijke]. Voor de uitvoering is het volgende nodig: _____ [benodigdheden aan materiaal, samenwerking, expertise, tijd].

6. Houd de voortgang bij d.m.v. tussentijdse evaluatie.

Voorbeeldzin: Ik wil graag weten of _____ [interventie] een effect heeft op _____ [uitkomst] voor _____ [doelgroep]. Dit meet ik door _____ [meetinstrument uit stap 2].

Houd daarnaast een logboek bij om het proces te monitoren: wat gaat goed en wie loopt waar tegenaan?

7. Evalueer de aanpak door de resultaten te analyseren.

Voorbeeldzin: Ik wilde graag weten of _____ [interventie] een effect heeft op _____ [uitkomst] voor _____ [doelgroep]. Ik heb dit gemeten door _____ [meetinstrument(en)]. Uit analyse van de resultaten blijkt dat _____ [bevindingen].

Gebaseerd op:

- Korthals, R., Stolp, T., Van Wetten, S., Breuer, T., Naaijken, E., & Bootsma, M. (2021). Praktijkaart Monitoren en evalueren (EducationLab).
- Van Wetten, S., Breuer, T., Naaijken, E., & Bootsma, M. (2021). Praktijkaart Probleemverkenning en Doelstelling (EducationLab).
- Van Wetten, S., Breuer, T., Stolp, T., Naaijken, E., & Bootsma, M. (2021). Praktijkaart Kiezen van een passende aanpak (EducationLab).





4. Zorg voor een effectieve inzet van ambulante begeleiding en externe advisering in de ondersteuning van leerkrachten.

Er heeft sinds de invoering van Passend Onderwijs in 2014 een verschuiving plaatsgevonden in de inzet van ambulante begeleiding gericht op individuele leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften naar ondersteuning van scholen en leraren bij het uitvoeren van de leerlingenzorg (Smeets et al., 2019a).

Wanneer de ambulante begeleiding zich richt op de ondersteuning van scholen en leraren, is het van belang dat de handelingsadviezen van de externe adviseurs voor leerkrachten van goede kwaliteit zijn (Van Veen et al., 2010; Erchul, Raven & Whichard, 2001; Fullan, 1998). De kwaliteit van de adviezen kan worden nagegaan aan de hand van de volgende vragen:

- Zijn de adviezen gebaseerd op voldoende externe praktijk- en wetenschappelijke input?
- Zijn de adviezen bruikbaar binnen de tijd en middelen van de leerkracht?
- Sluiten de adviezen aan bij de inhoud en didactiek van de onderwijspraktijk?
- Zijn de adviezen gericht op het leren van de leerling?
- Zetten de adviezen aan tot actief en onderzoekend leren van de leerkracht (bijvoorbeeld door zelf ook ingezet te worden bij het observeren en bespreken van lessen van anderen)?
- Passen de adviezen binnen het team waarin de leerkracht werkzaam is en binnen het organisatiebeleid van de school?
- Is de duur en de beoogde opbrengst van de interventie duidelijk?
- Heeft de leerkracht inbreng en medezeggenschap over de te realiseren doelen?
- Sluiten de adviezen aan bij de huidige vaardigheden en ervaringen van de leerkracht (in plaats van top-down worden gepresenteerd)?

Vrijwilligster vanuit het vso op een reguliere basisschool

Reguliere basisschool De Zevensprong in Houten heeft een vrijwilligster voor meerdere dagen die jarenlang in het voortgezet speciaal onderwijs (vso) heeft gewerkt. De directeur van deze school beschrijft de bijdrage van deze vrijwilliger:

‘In haar werk binnen het voortgezet speciaal onderwijs begeleidde onze vrijwilliger leerlingen met een diagnose die langdurig thuiszitter waren geweest. Deze leerlingen kregen langzaam weer plezier in school en haalden in sommige gevallen zelfs een diploma. Het hondje van de vrijwilliger speelde daarin een grote rol. Bij woede, verdriet, paniek of angst werkte het aaien of uitlaten van het hondje als een bliksemafleider.

Na haar pensioen is deze vrouw als vrijwilligster gestart op De Zevensprong. Ze voert arrangementen uit met leerlingen uit diverse groepen, met name op het gebied van gedrag. Zij houdt haar activiteiten bij in een logboek in ParnasSys en sluit op ons verzoek ook aan bij oudergesprekken of multidisciplinair overleg. Daarnaast signaleert ze zelf ook leerlingen in de groepen voor wie zij iets zou kunnen betekenen. Zij doet haar werk ook in de klas: ze gaat naast een leerling zitten en stuurt meteen bij. Ook nu neemt zij haar hond mee naar school.

Deze vrijwilliger ontlast de leerkracht, helpt kinderen vooruit in hun gedrag, welzijn en cognitieve vaardigheden en voorkomt soms dat we externe hulp moeten inschakelen. Haar kennis en ervaring vanuit het voortgezet speciaal onderwijs is van meerwaarde in gesprekken met leerkrachten en soms ook met ouders. Ze ziet haar werk niet als vrijblijvend. Haar bijdrage is goud waard!’

5. Zet co-teaching in ter ondersteuning van leerkrachten in het regulier onderwijs.

Een van de vormen van ambulante begeleiding binnen leerling-leerkrachtarrangementen is co-teaching. Co-teaching is volgens Fluijt et al. (2016) een werkwijze waarbij meerdere onderwijsprofessionals op gestructureerde wijze samenwerken, gedurende een langere periode, op basis van een gedeelde visie, en daarbij gezamenlijk de verantwoordelijkheid nemen voor goed onderwijs en de





ontwikkeling van alle leerlingen in de groep. Co-teaching kan bijvoorbeeld plaatsvinden door een leerkracht uit het gespecialiseerd onderwijs samen met een leerkracht in het regulier onderwijs. Over het algemeen leidt co-teaching tot verbetering van de leerresultaten van leerlingen en versterking van hun sociale ontwikkeling en hun emotionele welzijn (Gerst, 2012). Dat geldt niet alleen voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, maar voor alle leerlingen in een groep. Om dit succesvol te laten zijn, is het volgens Takala, Pirttimaa & Törmänen (2009) en Fluijt (2018) belangrijk dat:

- er goede afstemming is van de verwachtingen over ieders inbreng en taken;
- de ambulant begeleider en leerkracht zich gelijkwaardig voelen ten opzichte van elkaar;
- er een redelijke hoeveelheid werk is;
- er een duidelijke ondersteuningsvraag wordt geformuleerd.

Toch zijn de effecten van co-teaching niet altijd optimaal. Factoren zoals onduidelijke rolverdeling, gebrek aan voorbereidingstijd en onvoldoende afstemming van verwachtingen kunnen de effectiviteit van co-teaching beperken (Idol, 2006; Rea, McLaughlin & Walther-Thomas, 2002). Om co-teaching succesvol te laten zijn, moeten beide partijen hun rollen en verantwoordelijkheden helder afstemmen en effectief samenwerken.

De rol van de co-teachende ambulant begeleider is uitdagend. Hij moet in staat zijn om op basis van gelijkwaardigheid gezamenlijk lessen voor te bereiden, uit te voeren en na te bespreken. Daarnaast moet hij de ontwikkeling van de leerkracht ten aanzien van de ondersteuningsvraag kunnen bewaken (Fluijt, 2018). Een goede relatie tussen de co-teachers, een gedeelde visie over effectief onderwijs, voldoende voorbereidingstijd, een duidelijke rolverdeling en sterk klassenmanagement van de co-teachers zijn essentieel voor een effectieve samenwerking en versterking van de inclusieve onderwijsomgeving (Mastropieri et al., 2005; Idol, 2006; Rea, McLaughlin & Walter-Thomas, 2002). Volgens Fluijt (2022) zijn daarnaast de interpersoonlijke en professionele competenties op het gebied van vertrouwen, verbinding, gelijkwaardigheid, respect en communicatie van wezenlijk belang.

Wanneer co-teaching wordt ingezet (hetzij door de ambulant begeleider en de groepsleerkracht, hetzij door andere samenwerkende onderwijsprofessionals), is het raadzaam om vooraf te bespreken wat de onderlinge

verwachtingen en verantwoordelijkheden zijn (Fluijt, 2020). [Het SHARE-formulier](#) (zie bijlage 1, Fluijt, 2020) kan hierbij helpen.

Gespecialiseerde leerkrachten in het reguliere Finse onderwijs

Finland heeft de afgelopen decennia een verschuiving doorgemaakt van segregatie naar inclusie. De gespecialiseerde leerkrachten spelen een cruciale rol in het ondersteunen van deze inclusie. Zij werken binnen het regulier onderwijs ter ondersteuning van de reguliere leerkrachten. De gespecialiseerde leerkrachten in reguliere scholen geven les, overleggen en werken samen met collega's en ouders, en verrichten achtergrondwerkzaamheden. Dit vraagt veel expertise. In deze rol is niet alleen ruime expertise nodig op het gebied van gespecialiseerd onderwijs, maar zijn ook goede interactieve vaardigheden onmisbaar. Daarnaast moeten de gespecialiseerde leerkrachten weten hoe ze de leersituatie zodanig kunnen aanpassen dat alle leerlingen kunnen leren.

Takala et al. (2009) hebben onderzoek gedaan naar de ervaringen van gespecialiseerde leerkrachten binnen het regulier onderwijs. In veel gevallen werkt de gespecialiseerde leerkracht met kleine groepen leerlingen en in sommige gevallen vindt co-teaching plaats in grotere groepen. Hoewel co-teaching effectiever lijkt te zijn (Markussen, 2004), wordt hier niet altijd tijd voor gemaakt of gevonden.

Gespecialiseerde leerkrachten vinden hun werk intensief. Ze zijn vaak de enige binnen de school met deze rol. De gespecialiseerde leerkrachten ervaren de meeste uitdaging in het vinden van voldoende tijd om samen te werken, te overleggen en te plannen, maar ook in werkdruk, in gebrek aan duidelijkheid over hun rol en verantwoordelijkheden en in een gebrek aan beschikbare bronnen. Als er meer tijd is voor planning en co-teaching, zal de gespecialiseerde leerkracht minder snel worden ingezet als assistent en meer als gelijkwaardige leerkracht (Mastropieri et al., 2005; Takala, 2007). Verder moeten gespecialiseerde leerkrachten worden geschoold in het begeleiden van het leren van collega's (Hautamäki et al., 2002).





6. Investeer in een netwerk van intern begeleiders met het begeleiden van leerkrachten als kerntaak.

Volgens Laros en Laros (2019, zoals geciteerd in Kennisrotonde, 2021) helpt het intern begeleiders om gebruik te maken van elkaars expertise binnen een netwerk, bijvoorbeeld binnen het samenwerkingsverband. Vanuit contextueel perspectief is het belangrijk dat de focus binnen het netwerk van intern begeleiders niet ligt op ondersteuningsvragen van individuele leerlingen, maar op het begeleiden van leerkrachten om de leerlingen goed onderwijs te kunnen geven. Door begeleiding van de intern begeleider voelen leerkrachten zich beter toegerust om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften de juiste begeleiding te bieden (Smeets, Ledoux & Van Loon-Dickers, 2019).

7. Investeer in de voorwaarden voor een succesvolle samenwerking tussen jeugdhulp, kinderopvang en basisonderwijs.

Het integreren van jeugdhulp in kinderopvang en onderwijs staat niet alleen in Nederland, maar ook in andere landen hoog op de agenda (o.a. Widmark et al., 2011; Milbourne et al., 2003; Stone & Charles, 2018). Verondersteld wordt dat door samenwerking tussen jeugdhulp, kinderopvang en basisonderwijs een inclusieve speelleeromgeving ontstaat, waarbinnen alle kinderen zich – ongeacht hun mogelijkheden of beperkingen – goed kunnen ontwikkelen. Uit onderzoek naar de samenwerking tussen jeugdhulp en kinderopvang in de Verenigde Staten (Coleman Selden, Sowa & Sandfort, 2016) blijkt dat de samenwerking de managementprocessen verbetert en de werktevredenheid van leerkrachten vergroot. Daarnaast lijkt de samenwerking een positieve invloed te hebben op de schoolrijpheid van de kinderen. In Nederland is longitudinaal onderzoek gedaan naar de samenwerking in interprofessionele teams tussen medewerkers van de kinderopvang, het onderwijs en de jeugdzorg op de werkvloer. Dit onderzoek laat zien dat medewerkers de samenwerking over tijd steeds positiever ervaren en dat onderlinge afhankelijkheid en teamreflectie voorafgaan aan een goede samenwerking (Fukkink & Van Verseveld, 2019). Tegelijkertijd geven meerdere onderzoeken aan dat het realiseren van positieve samenwerkingsrelaties tijdrovend is (Milbourne, Macrae & Maquire, 2003; Smeets & Wester, 2009). Bovendien zijn langetermijneffecten van samenwerking op de ontwikkeling van leerlingen nog niet bekend.

De voorwaarden voor een succesvolle samenwerking tussen jeugdhulp, kinderopvang en basisonderwijs zijn

echter wel veelvuldig onderzocht. Hieronder worden deze voorwaarden beschreven.

Expertise delen op basis van gelijkwaardigheid

Interdisciplinaire teams van jeugdzorg, onderwijs en kinderopvang functioneren goed wanneer teamleden samen beslissingen nemen op basis van integratie van de diverse input aan kennis en vaardigheden tot gemeenschappelijke kennis (Hesjedal, Hetland & Iversen, 2015). Hiervoor is een gezamenlijke visie, gericht op een domeinoverstijgend doel en vanuit gedeelde waarden, noodzakelijk als basis voor initiatieven en activiteiten (Smeets & Van Veen, 2018; Hesjedal et al., 2015). Daarnaast is het belangrijk dat er goede, gelijkwaardige en open communicatie plaatsvindt en effectieve informatie-uitwisseling. Kennis van elkaars achtergrond en expertise, evenals onderling begrip daarvoor, is tevens noodzakelijk. Ook gezamenlijke professionalisering is een conditie voor succesvolle samenwerking (Smeets & Van Veen, 2018).

Jeugdhulp en onderwijs in het klaslokaal

De Berg en Boschschool is een school voor speciaal onderwijs in Houten. Op deze school is een Onderwijs-Zorg-Arrangementgroep (OZA-groep) aanwezig. In deze groep zitten maximaal twaalf kleuters, waarvan een deel een toelaatbaarheidsverklaring heeft voor het speciaal onderwijs en een deel een OZA-beschikking heeft. De groep is ontstaan vanuit de wens om (thuiszittende) leerlingen met een complexe hulpvraag in de kleuterleeftijd een onderwijsplek te bieden. Leerlingen nemen in principe één jaar (maximaal twee jaar) deel aan deze OZA-groep om vervolgens uit te stromen: naar groep 3 op de Berg en Boschschool of naar een andere onderwijsplek.

De OZA-groep wordt geleid door een klassenteam bestaande uit een leerkracht, een leerkrachtondersteuner en een jeugdzorgmedewerker vanuit Youké, die nauw met elkaar samenwerken. Waar de jeugdzorgmedewerker de focus heeft op de gedragsdoelen van leerlingen met een zorgindicatie, richt de leerkracht zich naast de sociaal-emotionele ontwikkeling ook op de cognitieve ontwikkeling van alle leerlingen in de groep. Buiten school om is bij leerlingen met een zorgindicatie nog een gedragsdeskundige betrokken en is een andere jeugdzorgmedewerker in de thuissituatie betrokken om het kind en ouders te ondersteunen.





Volgens de orthopedagoog van deze school, Rixt van Leeuwen, komt het helaas nog weinig voor dat leerlingen vanuit de OZA-groep of een andere groep binnen de Berg en Boschool uitstromen naar het regulier onderwijs. 'De ondersteuningsbehoeften van de leerlingen zijn te complex en het regulier onderwijs is nog niet voldoende toegerust om deze leerlingen te begeleiden. Daarnaast hebben leerlingen vaak al een heel traject langs meerdere scholen afgelegd voordat ze bij ons op school komen. Als ze dan uiteindelijk bij ons een plek hebben gevonden en open staan voor onderwijs, is dat vaak nog heel kwetsbaar. Het voelt te risicovol om hen dan weer uit deze onderwijscontext te halen. Dit schooljaar zien we ten opzichte van voorgaande jaren wel een lichte groei in uitstroom van onze leerlingen naar het regulier voortgezet onderwijs.'

Wij willen graag bijdragen aan meer inclusief onderwijs. We zien ook in dat we als regulier- en speciaal onderwijs veel van elkaar kunnen leren. We nemen hierin initiatief door workshopmiddagen te organiseren voor collega's uit het regulier onderwijs om onze expertise te delen omtrent gedrag, communicatie en didactisch handelen. Dit wordt gewaardeerd door de deelnemers. We staan open voor meer samenwerking met het regulier onderwijs.'

Duidelijkheid over ieders verantwoordelijkheden, rollen en expertise

Zorg dat de verantwoordelijkheden en rollen van de partners duidelijk worden afgebakend, zodat partijen elkaar daaraan kunnen houden (Smeets & Wester, 2009). Zo moet worden afgestemd wie wanneer contact initieert, wie informatie over de leerling verzamelt, wie interveniëert, wie problemen signaleert en wie daadwerkelijk de activiteiten rondom de leerling uitvoert (Widmark et al., 2011; Stone & Charles, 2018). Ook moet duidelijk zijn welke betrokkenen het mandaat hebben om besluiten te nemen (Smeets en Van Veen, 2018).

Samenwerking kinderopvang en basisscholen in Bunnik

Een aantal jaar geleden zijn kinderopvangorganisaties en basisscholen in Bunnik gestart met een regelmatig kinderopvang-primair onderwijsoverleg (het zogenaamde KOPO-overleg) tussen de verschillende

organisaties met als doel de samenwerking tussen deze organisaties te vergroten. Eén keer per 8 weken vindt er een overleg plaats waarbij de pedagogische visie en de doorgaande lijn in leren en ontwikkelen en overgangsmomenten centraal staan. Zo staat er tijdens een overleg standaard de intervisie omtrent ondersteuningsbehoeften van leerlingen op de agenda en wordt er besproken welke samenwerkingsstructuren eventueel nog kunnen verbeterd of toegevoegd kunnen worden. Ook zijn er bepaalde onderwerpen die uit de intervisie komen waar bij een volgend overleg aandacht aan wordt besteed, zoals kennisdeling over meer-en hoofdbegaafdheid. Deelnemende partijen zien dat zij in hun handelen met betrekking tot de pedagogische visie en doorgaande lijn steeds meer op elkaar zijn afgestemd. Ook weten ze elkaar sneller te vinden wanneer er zorgen zijn over een leerling. Het blijkt echter nog uitdagend om eenzelfde doel van het overleg voor ogen hebben, om elkaar te ontmoeten gedurende de werkdag (vanwege wisselende pieken in de dag) en om vaste contactpersonen te hebben (vanwege vele wisselingen in het personeel).

Horizontale en verticale integratie

Voor een succesvolle samenwerking is afstemming nodig op bestuurlijk niveau, maar ook op de werkvloer zelf (Widmark et al., 2011). Zowel horizontale integratie (afstemming tussen vergelijkbare niveaus binnen verschillende sectoren) als verticale integratie (afstemming tussen verschillende niveaus binnen dezelfde organisatie) is daarbij belangrijk (Kanste et al., 2013). Een voorbeeld van horizontale integratie is het contact tussen de consultant van het samenwerkingsverband met de intern begeleider van scholen.

Een eerste stap voor versterking van de samenwerking is het in kaart brengen van de horizontale en verticale integrale samenwerkingsvormen die er al zijn. Dit ondersteunt onder andere nieuwe medewerkers van betrokken partijen om inzichtelijk te krijgen wie zij voor welke ondersteuningsvraag kunnen benaderen. Daarnaast geeft het een beeld van hiaten in de samenwerking en communicatie tussen niveaus en/of sectoren.

Zorg vervolgens op alle niveaus en tussen alle betrokken organisaties voor nabijheid, goede kennis van elkaars expertise, zorgvuldige implementatie van de samenwerkingsafspraken, ondersteunend management en





voldoende middelen. Inclusief leiderschap, met als kern het faciliteren van verbondenheid en het waarderen van eigenheid, is een veelbelovende aanpak voor een inclusief organisatieklimaat (Shore & Chung, 2021; Randel et al., 2018).

Orthopedagoog in de school

Een manier om horizontale afstemming tussen jeugdhulp en onderwijs op het niveau van de werkvloer vorm te geven, is de inzet van een orthopedagoog op school. Op de Camminghaschool in Bunnik is Ellen Galesloot werkzaam als orthopedagoog en leerkracht. Zij vertelt hierover:

‘Het werkterrein van de orthopedagoog bevindt zich op het snijvlak van zorg en onderwijs. Als orthopedagoog krijg ik te maken met zeer verschillende niveaus van vragen, variërend van preventie en signalering tot begeleiding en verwijzing. De orthopedagoog vervult een belangrijke rol in inclusief onderwijs, onder meer door problemen in en rond de school vroegtijdig te signaleren en begeleiding te bieden bij de oplossing ervan.

De orthopedagoog beschikt over de competenties om leraren te ondersteunen bij het bepalen van de onderwijs- en zorgbehoeften van leerlingen. Ik kan verschillende onderzoeken uitvoeren, zoals onderzoek naar welbevinden, motivatie, intelligentie, signalering gedragsstoornissen, mindset en faalangst. Doordat ik werkzaam ben binnen de school, kan er snel gehandeld worden; zonder lange wachttijden. Hiermee wordt preventief, laagdrempelige en vroeg signalerende hulpverlening geboden.

De dubbelrol van leerkracht en orthopedagoog helpt me om realistische en passende adviezen te geven. In plaats van een orthopedagoog van buitenaf ‘die even komt vertellen hoe het moet met deze leerling’, is er iemand binnen de school met zowel pedagogische als didactische expertise die oog heeft voor de groep als geheel. Naast adviseren kan ik, waar nodig, ook actief meewerken aan de uitvoering. Bovendien stel ik als leerkracht met orthopedagogische kennis andere, verdiepende vragen binnen het team, waardoor de focus verschuift van symptoombestrijding naar het begrijpen en aanpakken van de achterliggende oorzaken van probleemgedrag.

De inzet van experts in basisscholen die de brug slaan tussen zorg en onderwijs zie ik als kans om het aantal doorverwijzingen naar de jeugdzorg te laten afnemen. Door deze experts zou de rol van jeugdconsulenten als eerste screeningspunt minder noodzakelijk moeten worden, waardoor leerlingen sneller de juiste zorg krijgen. Ik raad aan om te investeren in orthopedagogen binnen scholen, zodat vroegtijdige ondersteuning direct op de onderwijsplek plaatsvindt. Dit werkt zowel preventief als efficiënt en levert een mooie bijdrage aan inclusief onderwijs.’

Eenduidigheid in aanpak en financiering

Een van de zaken die samenwerking tussen onderwijs, kinderopvang en jeugdzorg tijdrovend maakt, is het verschil in aanpak, systemen en financiering (Milbourne et al., 2003; Widmark et al., 2011). Wanneer de ene organisatie bijvoorbeeld het individuele kind als object van aanpak ziet en de ander gericht is op systemen als het gezin of de klas, zorgt dit voor ruis. Zorg daarom voor eenduidigheid en openheid in aanpak en financiering van de samenwerkende partijen.

Monitoring van kwaliteit

Zorg voor zicht op de kwaliteit van de samenwerking (Smeets & Van Veen, 2018). Een periodieke evaluatie is belangrijk om de kwaliteit te monitoren en de organisatie en werkwijze zo nodig aan te passen.

Kindcentrum-Scan voor samenwerking kinderopvang en onderwijs

De Kindcentrum-Scan van de Hogeschool van Amsterdam (Kassenberg et al., 2024) is een instrument om het niveau van integratie en interprofessionele samenwerking tussen kinderopvang, basisonderwijs en jeugdzorg in kaart te brengen.

De scan heeft de vorm van een matrix en bestaat uit vijftien thema's (bijvoorbeeld professionalisering, ambitie, uitstraling en samenwerking partners uit de wijk), die elk gescoord kunnen worden op drie niveaus van samenwerking: apart, afgestemd of geïntegreerd.





De scan kan op verschillende manieren worden ingezet, bijvoorbeeld:

- Als eenmalig hulpmiddel om het niveau van samenwerking te bepalen;
- Als terugkerend monitoringsinstrument om de ontwikkelingen te volgen;
- In de beginfase van samenwerking om ambities te verkennen;
- Om op bestuurlijk niveau samenwerking in kaart te brengen en te volgen.

De [Kindcentrum-Scan](#) is weergegeven in bijlage 2.

8. Zorg voor heldere stroomschema's voor kinderopvang en scholen voor het stellen van ondersteuningsvragen.

Het is niet vanzelfsprekend dat intern begeleiders een helder overzicht hebben over welke (personen binnen) organisaties zij kunnen benaderen bij specifieke ondersteuningsvragen. Heldere stroomschema's en overzichten kunnen helpen om adequaat en snel te handelen bij ondersteuningsvragen. Samenwerkingsverbanden zouden kunnen ondersteunen in het opstellen hiervan.



3.2 Adviezen op schoolniveau

Op schoolniveau zijn op vier gebieden adviezen uitgewerkt: 1) schoolcultuur en organisatiestructuur; 2) kwaliteitszorg en beleid; 3) interne ondersteuning en interventies en 4) faciliteiten en voorzieningen.

1. Investeer in een schoolcultuur met gedeelde inclusieve waarden en gezamenlijke verantwoordelijkheid.

Voor het slagen van inclusief onderwijs zijn een positieve schoolcultuur en positieve attituden ten aanzien van inclusie essentieel (Booth & Ainscow, 2002). Een inclusieve schoolcultuur kenmerkt zich volgens Dyson, Howes en Roberts (2002) door gedeelde inclusieve waarden als respect voor verschillen en gezamenlijke verantwoordelijkheid om alle leerlingen toegang te bieden tot leermogelijkheden. Leerlingen die aanpassingen nodig hebben om te kunnen leren, worden gezien als leerlingen die de leerkrachten uitdagen om hun onderwijspraktijk responsiever en flexibeler te maken. Daarnaast is er vaak sprake van een hoog niveau van samenwerking: tussen de teamleden (leerkrachten en andere professionals) en met ouders.

Gedeelde waarden en gezamenlijke verantwoordelijkheid ten aanzien van inclusief onderwijs hebben en praktiseren is uitdagend. Dit lukt volgens Vyrastekova (2023) alleen wanneer een team functioneert als groep, waarbinnen collega's elkaar zowel professioneel (co-teaching, collegiale ondersteuning) als sociaal (prettige omgeving, onderlinge support en begrip) kunnen ondersteunen. De openheid die hiervoor onderling nodig is, wordt gestimuleerd door het observeren van elkaar op de werkvloer en professionele interactie met elkaar. Daarnaast is het belangrijk dat leerkrachten zicht hebben op welke methoden of aanpakken wel en niet goed werken voor inclusief onderwijs.

Tabel 4. Overzicht van adviezen op schoolniveau

Schoolcultuur en organisatie-structuur	1. Investeer in een schoolcultuur met gedeelde inclusieve waarden en gezamenlijke verantwoordelijkheid. 2. Investeer in een organisatiestructuur waarbinnen samenwerking de norm is. 3. Gebruik de huidige situatie en houding ten aanzien van inclusie op school als aanknopingspunt voor de continue beweging richting meer inclusie.
Kwaliteitszorg en beleid	4. Werk planmatig en handelingsgericht. 5. Zorg dat de taken en verantwoordelijkheden op het gebied van ondersteuning duidelijk vastgelegd zijn en bekend zijn bij alle onderwijsmedewerkers.
Interne ondersteuning en interventies	6. Investeer in brede en gelaagde onderwijzorgarrangementen. 7. Stel niet uit: vroegtijdig signaleren en interveniëren is belangrijk. 8. Wees zorgvuldig in de inzet van onderwijsassistenten voor extra ondersteuning.
Faciliteiten en voorzieningen	9. Zorg voor passende faciliteiten en voorzieningen op school- en klasniveau om leerlingen de (extra) ondersteuning te kunnen bieden die zij nodig hebben.





Een positieve attitude van de schoolleider is de basis voor het creëren van een inclusieve schoolcultuur. Allereerst neemt de schoolleider het initiatief in het uitzetten van een visie op inclusief onderwijs (Yan & Sin, 2015). Daarnaast is de attitude van de schoolleider van invloed op de attitude van de leerkrachten (Urton, Wilbert, & Hennemann, 2014) en hun competentiebeleving (Drent, De Boer en Bijstra; Smeets et al., 2015) ten aanzien van inclusief onderwijs.

Zorg verder dat leerkrachten kennis hebben van diversiteit, het effect van vooroordelen en hoge verwachtingen, de effecten van inclusie en de voorwaarden die inclusie succesvol maken (Rout, 2024; Vyrastekova, 2023). Deze kennis helpt om tot de gedeelde overtuiging te komen dat elke leerling, onafhankelijk van zijn of haar achtergrond of mogelijkheden, gelijke toegang moet kunnen krijgen tot kwalitatief goed onderwijs. Meer adviezen omtrent het versterken van de leerkrachtattitude en de leerkrachtcompetenties zijn te vinden in paragraaf 3.3 Adviezen op leerkrachtniveau (advies 1 en 2).

2. Investeer in een organisatiestructuur waarbinnen samenwerking de norm is.

Samenwerking van leerkrachten is een essentieel kwaliteitsaspect van inclusieve scholen (Finkelstein et al., 2019). De samenwerking met andere leerkrachten, professionals en ouders moet ervoor zorgen dat leerkrachten reflectief handelen en kunnen komen tot een meer gecoördineerde, holistische benadering van het onderwijs aan leerlingen.

Samenwerking tussen leerkrachten gaat verder dan alleen het uitwisselen van kennis of het delen van informatie: leerkrachten moeten afhankelijk zijn van elkaar in hun werk als leerkracht en niet meer als geïsoleerde individuen kunnen optreden (Kelchtermans, 2006). Werken binnen structuren met flexibele onderwijsteams draagt bij aan deze onderlinge afhankelijkheid en samenwerking (Hehir et al., 2016).

Rouse en Florian (2012) geven aan dat de organisatiestructuur van een school op zo'n manier moet worden ingericht, dat inclusief onderwijs de verantwoordelijkheid is van alle leerkrachten. Dit betekent onder andere dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften niet buiten de klas moeten worden ondersteund door leerkrachten die hier specifieke expertise in hebben - alsof de ontwikkeling van deze leerlingen buiten de verantwoordelijkheid van de groepsleerkracht valt.

Tegelijkertijd kan een leerkracht niet alles weten over elk type ondersteuningsbehoefte. Specialisten moeten daarom worden ingezet om leerkrachten te ondersteunen en hun competentie te vergroten om een betekenisvolle leersituatie te creëren voor alle leerlingen.

3. Gebruik de huidige situatie en houding ten aanzien van inclusie op school als aanknopingspunt voor de continue beweging richting meer inclusie.

Inzicht in de huidige situatie omtrent inclusie op school laat niet alleen aan het team zien dat inclusie een beweging is (en in essentie niets nieuws), maar geeft ook richting aan het beleid. De afname van de Scan Passend Onderwijs (<https://scanpassendonderwijs.nl>) kan helpen om dit inzicht in de huidige situatie te vergaren. Ook een gesprek met teamleden over belemmeringen en mogelijkheden die zij zien ten aanzien van inclusie, kan belangrijke informatie geven over de huidige situatie én stimuleert om het gesprek te voeren over ieders attitude ten aanzien van inclusie. Houd hierbij voor ogen dat de leerkrachtattitude en –competenties ten aanzien van inclusie nauw met elkaar samenhangen (Hsien, Brown & Bortoli, 2009; Yada et al., 2022).

Op basis van deze analyse van de huidige situatie en houding ten aanzien van inclusie kan realistisch beleid worden opgesteld binnen het voortdurende proces van implementatie van inclusief onderwijs.

Zoeken naar mogelijkheden voor meer inclusie

Booth en Ainscow (2002) geven de onderstaande vijf vragen mee om inzicht te krijgen in de belemmeringen en mogelijkheden ten aanzien van inclusie. Deze vragen kunnen de input vormen voor gesprek binnen schoolteams en een startpunt zijn voor het maken van inclusief beleid.

- Wat zijn belemmeringen om te leren en te participeren binnen onze school?
- Wie ervaart deze belemmeringen?
- Hoe kunnen de belemmeringen om te leren en te participeren worden beperkt?
- Welke middelen hebben we ter beschikking om het leren en participeren te ondersteunen?
- Hoe kunnen we aanvullende middelen inzetten om het leren en participeren te ondersteunen?





4. Werk planmatig en handelingsgericht.

Planmatig werken draagt bij aan het effectief omgaan met verschillen tussen leerlingen (Goei & Kleijnen, 2009). Een opzet voor een planmatige aanpak die ook op leerling- en groepsniveau ondersteunend is, is beschreven bij het advies op bovenschools niveau - extra ondersteuning. Daarnaast is handelingsgericht werken (met de vier fasen waarnemen, begrijpen, plannen en realiseren & evalueren) een effectieve methode om leerkrachten te begeleiden bij het realiseren van een passend aanbod (Laros & Laros, 2019; Pretti-Frontczack & Bricker, 2000). Intern begeleiders kunnen hun leerkrachten begeleiden bij het toepassen van handelingsgericht werken (HGW) door groepsbesprekingen gericht te laten zijn op de toekomst, op de te behalen doelen en wat de leerkracht en de leerlingen nodig hebben om deze doelen te behalen (Van de Waerdt, 2012). Een vertrouwensrelatie tussen de intern begeleider en de leerkracht is essentieel voor het welslagen van deze besprekingen. Daarnaast is het van belang dat de leerkracht tijdens stap 1 uit de HGW-cyclus (waarnemen) zo objectief mogelijk beschrijft wat de leerling doet, zonder het gedrag te classificeren (Pameijer, 2017). Een gerichte vraag (bijvoorbeeld: Hoe lang kan de leerling zich concentreren?) en bewuste, systematische observatie (door leerkracht en intern begeleider) kunnen hierbij helpen (Vernooy et al., 2015).

5. Zorg dat de taken en verantwoordelijkheden op het gebied van ondersteuning duidelijk vastgelegd zijn en bekend zijn bij alle onderwijsmedewerkers.

Vanwege het belang van verticale integratie (zie advies 7 op bovenschools niveau) is het aan te raden de taken en verantwoordelijkheden op het gebied van ondersteuning helder in beeld te brengen. Op deze wijze is voor alle onderwijsmedewerkers duidelijk wat vanuit hun rol van hen wordt verwacht en wat zij van anderen kunnen verwachten.

6. Investeer in brede en gelaagde onderwijszorgarrangementen.

Bij gelaagde aanpakken wordt uitgegaan van een gelaagdheid in drie niveaus voor het realiseren van goed onderwijsaanbod voor elke leerling (Goei & Kleijnen, 2009):

- Laag 1 (voor 80% van de leerlingen): een programma dat de leerkracht kan uitvoeren in de klas (basisondersteuning);
- Laag 2 (voor de 15% leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften): de leerkracht kan dit programma met ondersteuning uitvoeren in de klas;

- Laag 3 (voor de 5% leerlingen die meer nodig hebben): een programma dat wordt uitgevoerd door of met hulp van anderen/professionals.

Brede onderwijszorgarrangementen zijn het meest effectief voor zowel reguliere leerlingen als leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (Blok & Breetveld, 2004). Het gaat om aanpakken waarin intensieve instructie wordt gecombineerd met sterk klassenmanagement (aanpakken in Laag 1). Deze aanpakken hebben hun doorwerking op alle niveaus binnen de schoolorganisatie en zijn gericht op het versterken van het leerkrachthandelen.

Welke aanpakken zijn effectief?

Twee voorbeelden van effectief gebleken schoolbrede aanpakken zijn *School-Wide Positive Behavior Support* en *Universal Design for Learning*.

School-Wide Positive Behavior Support

School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS, ook wel afgekort tot PBS) is een programma waarbij scholen duidelijke gedragsregels opstellen en expliciet onderwijzen. Leerkrachten en personeel stimuleren positief gedrag door beloningen, zoals complimenten of extra tijd voor leuke activiteiten. Wanneer leerlingen zich misdragen, worden er duidelijke, gepaste consequenties gegeven en wordt er gewerkt aan verbetering. De preventie vindt plaats binnen een meerlagig systeem van gedragssteun. Daarnaast wordt gebruikgemaakt van data om gedragsproblemen vroegtijdig te identificeren en aan te pakken. Niet alleen internationaal, maar ook binnen Nederlands onderzoek worden positieve effecten gevonden: SWPBS draagt bij aan het sociaal welbevinden van leerlingen en vermindering van het aantal gedragsincidenten (Nelen et al., 2021; Solomon et al., 2012). Louwe (2014) geeft als kritische noot dat dat SWPBS een smal pedagogisch perspectief heeft: het is slechts een gedragsaanpak is. Scholen die zichzelf een bredere pedagogische taak toekennen, kunnen SWPBS succesvol implementeren wanneer deze systematische aanpak van gedragsontwikkeling gecompleteerd wordt met de eigen pedagogisch gefundeerde visie op opvoeding en onderwijs.

Universal Design for Learning

Universal Design for Learning (UDL) is een onderwijsbenadering gebaseerd op cognitieve neurowetenschappen dat uitgaat van drie principes: representatie





(verschillende manieren om informatie aan te bieden), expressie en actie (leerlingen verschillende manieren geven om hun kennis te tonen) en betrokkenheid (motiveren van leerlingen op diverse manieren). Door deze principes te integreren in de onderwijspraktijk, kunnen leerkrachten drempels in het leren verlagen en een inclusieve leeromgeving bevorderen. Reviewonderzoek van Almeqdad et al. (2023) laat zien dat implementatie van UDL het leren van alle leerlingen (met en zonder extra ondersteuningsbehoeften) versterkt. Daarnaast verhoogt implementatie van UDL de betrokkenheid van leerlingen en wordt de sociale inclusie versterkt. Interventies die alle drie de UDL-principes toepasten, hadden het meest effect hadden op de leerresultaten.

7. Stel niet uit: vroegtijdig signaleren en interveniëren is belangrijk.

Vroegtijdige signalering en snelle interventies bieden betere kansen op een gunstige ontwikkeling van kinderen. Dit geldt voor problemen op zowel lichamelijk, psychisch als sociaal gebied (Glascoe et al., 1994; Van Agt, 2011). Een effectieve aanpak bestaat uit een combinatie van effectief klassenmanagement, positieve gedragsinterventies en gedragsondersteuning (Van Tuijl, 2009). Dit kan binnen een reguliere setting worden uitgevoerd, maar vraagt dan wel om extra professionaliteit en een meer intensieve aanpak.

Signalering en interventie bij hoogbegaafde leerlingen

Vroege signalering en snelle interventie zijn belangrijk; ook voor hoogbegaafde leerlingen. Een aantal aanbevelingen voor intern begeleiders:

- Signaleer (hoog)begaafdheid vroeg met behulp van objectieve en subjectieve informatiebronnen;
- Wees ruimhartig in het toelaten van leerlingen tot een speciaal programma ten aanzien van (hoog)begaafdheid (Peters et al., 2014);
- Bied een verkort/verrijkt programma aan ten behoeve van de leerprestaties en sociaal-emotionele ontwikkeling van (hoog)begaafde leerlingen (Gronostaj et al., 2016; Steenbergen-Hu & Moon, 2011);
- Zorg voor een wetenschappelijke onderbouwing en systematische evaluatie van nieuwe initiatieven. Veel initiatieven voor onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen worden namelijk onvoldoende wetenschappelijk onderbouwd en geëvalueerd, wat

kan leiden tot ineffectieve of zelfs schadelijke onderwijsmethoden (Burger-Veltmeijer, Kroesbergen, & Minnaert, 2018).

8. Wees zorgvuldig in de inzet van onderwijsassistenten voor extra ondersteuning.

Volgens Blatchford, Russell en Webster (2012) draagt de inzet van onderwijsassistenten bij aan vermindering van stressbeleving en toename van effectieve onderwijstijd en werktevredenheid bij leraren. Het is echter belangrijk om zorgvuldig om te gaan met de praktische inzet van de onderwijsassistenten. Wanneer extra ondersteuning aan leerlingen namelijk gegeven wordt door onderwijsassistenten, kan dit de leerprestaties van leerlingen nadelig beïnvloeden. Mogelijke verklaringen hiervoor zijn de lagere kwaliteit van instructies, een lagere kwaliteit van interactie met de leerling en het missen van klassikale instructie door een setting buiten de klas (Rubie-Davis et al., 2010; Radford et al., 2011; Sharples et al., 2016).

Sharples et al. (2016) geven aanbevelingen voor het effectief inzetten van onderwijsassistenten. Zij benadrukken het belang van samenwerking van onderwijsassistenten en leerkrachten binnen de klas op zo'n manier dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften net zo veel tijd met de leerkracht doorbrengen als hun klasgenoten. De bijdrage van de onderwijsassistent moet de leerkracht ondersteunen om de leerlingen toegang te bieden tot hoogwaardig onderwijs. Daarnaast hebben leerkrachten en onderwijsassistenten voldoende tijd nodig om de lessen gezamenlijk voor te bereiden. Ook moeten onderwijsassistenten in staat worden gesteld het zelfstandige leren van leerlingen te stimuleren.

Wanneer onderwijsassistenten één-op-één interventies of interventies in kleine groepjes uitvoeren, is het belangrijk dat deze interventies gestructureerd, goed onderbouwd en goed ondersteund worden uitgevoerd. Interventies van deze aard die effectief zijn, voldoen vaak aan de volgende kenmerken (Evidence for Learning, 2019):

- korte sessies (20-50 minuten), meerdere keren per week (3-5 keer) en gedurende een vastgestelde periode (8-20 weken);
- uitgebreide training voor de onderwijsassistenten door ervaren leerkrachten (5-30 uur per interventie);
- de interventie heeft gestructureerde leerbronnen en lesplannen met duidelijke doelen;
- de onderwijsassistent volgt exact het plan en de





- structuur van de interventie;
- de interventie is passend bij de leerling;
- de leerling begrijpt de relatie tussen het leren buiten de klas tijdens de interventie en het leren in de klas.

9. Zorg voor passende faciliteiten en voorzieningen op school- en klasniveau om leerlingen de (extra) ondersteuning te kunnen bieden die zij nodig hebben.

Om onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het reguliere onderwijs te kunnen realiseren, geven leraren aan dat er voldoende faciliteiten en voorzieningen moeten zijn op school- en klasniveau (Smeets et al., 2019). Dit is niet alleen belangrijk voor de leerlingen: de beschikbaarheid van voldoende faciliteiten is namelijk ook positief gerelateerd aan de attitude van leerkrachten ten aanzien van inclusie (Avramidis & Norwich, 2002).

Bij de voorzieningen en faciliteiten valt allereerst te denken aan het schoolgebouw: schoolgebouwen dienen voldoende ruimte te hebben in lokalen en gangen voor leerlingen met fysieke beperkingen, maar ook bijvoorbeeld passende akoestiek om de hoeveelheid onnodige prikkels te beperken. Maar voorzieningen en faciliteiten zijn breder: het gaat ook om geschikt lesmateriaal, een passende groepsgrootte, ICT-voorzieningen, logopedie en remedial teaching. Verder moet worden gedacht aan de beschikbaarheid van tijd voor overleg in het team en om nieuwe aanpakken uit te werken en uit te proberen.



3.3 Adviezen op groepsniveau

Op groepsniveau zijn op de volgende drie gebieden adviezen uitgewerkt: 1) leerkrachtattitude; 2) leerkrachtcompetenties en 3) sociale participatie.

Tabel 5. Overzicht van adviezen op groepsniveau

Leerkrachtattitude	1. Breng de leerkrachtattitude ten aanzien van inclusie in kaart en maak deze bespreekbaar. 2. Investeer in versterking van het competentiegevoel van leerkrachten door een sterke ondersteuningsschil en scholing. 3. Investeer in het welzijn en werkgelek van leerkrachten, zodat de zelfredzaamheid van de leerkracht toeneemt.
Leerkrachtcompetenties	4. Breng de leerkrachtcompetenties ten aanzien van inclusie in kaart. 5. Versterk de inclusieve leerkrachtcompetenties door professionalisering. 6. Zet in op versterking van differentiatievaardigheden van leerkrachten.
Sociale participatie	7. Ondersteun onderlinge relaties tussen leerlingen. 8. Zet in op tutorleren. 9. Zet in op coöperatief leren.

1. Breng de leerkrachtattitude ten aanzien van inclusie in kaart en maak deze bespreekbaar.

Een belangrijke basis voor inclusief onderwijs wordt gelegd door een positieve leerkrachtattitude ten aanzien van uitgangspunten van inclusie (De Boer et al., 2022). De positieve houding ten opzichte van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften is dan ook een gemeenschappelijke factor van inclusieve scholen. De houding van leerkrachten lijkt sterk beïnvloed te worden door de ernst van de beperkingen/behoeften waar ze mee te maken hebben (kindvariabelen), maar ook variabelen in de onderwijsomgeving, zoals fysieke en sociale ondersteuning, hangt samen met de attitude van leerkrachten (Avramidis & Norwich, 2002).

Naarmate leerkrachten en schoolleiding een positievere houding hebben richting leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, spannen zij zich meer in om leerlingen in het reguliere onderwijs te houden (Avramidis & Norwich, 2002). Hierdoor neemt de kans op verwijzing af. Dit is echter alleen significant op klasniveau en niet op schoolniveau (Smeets et al., 2007; Van der Veen et al., 2010; Zweers et al., 2019; in Kennisrotonde, 2023). In het *Salamanca Statement* (zie hoofdstuk 1) is beschreven dat schoolleiders de verantwoordelijkheid hebben positieve attitudes ten aanzien van inclusie binnen hun team te stimuleren. Een eerste stap hierbij is het in kaart brengen van de leerkrachtattituden binnen het team. Er zijn verschillende manieren om deze in kaart te brengen. Hieronder worden er twee besproken: de attitudestellingen van De Boer et al. (2022) en de attitudeopvattingen en bijbehorende vragen van Roose et al. (2019: uit *Potential to Teach*, 2025).





Tabel 6. Attitudestellingen voor leerkrachten ten aanzien van inclusie (De Boer et al., 2022)

	Niet mee eens	Een beetje mee oneens	Neutraal	Een beetje mee eens	Mee eens
Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften hebben recht om onderwijs te volgen op een reguliere school. (overtuiging)					
Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften horen de mogelijkheid te krijgen om te functioneren in een reguliere klas. (overtuiging)					
Ik voel me niet geërgerd als een leerling met extra ondersteuningsbehoeften het dagelijks lesprogramma niet kan bijhouden. (gevoel)					
Ik voel me niet gefrustreerd als ik het programma moet aanpassen om aan de individuele ondersteuningsbehoeften van leerlingen te voldoen. (gevoel)					
Ik ben bereid om de klas zo in te richten dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas les kunnen volgen. (handelen)					
Ik ben bereid leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op te nemen in de klas en ze te voorzien van de nodige ondersteuning. (handelen)					

Attitudestellingen

Deze attitudestellingen van De Boer et al. (2022) zijn een middel om inzichtelijk te maken waar een leerkracht tegenaan loopt in het geval van een minder positieve attitude ten aanzien van inclusie: een overtuiging, een gevoel of de bereidheid om te handelen. Inzicht hierin kan helpen om het gesprek aan te gaan en te zoeken naar mogelijke oplossingsrichtingen voor een positievere leerkrachtattitude.

Attitudeopvattingen en -vragen

Een andere manier om het gesprek aan te gaan over attitude zijn de opvattingen ten aanzien van inclusie. Volgens Potential to Teach (2023) zijn de volgende

complementaire opvattingen essentieel voor een inclusieve kijk op onderwijs: 1) kijk op diversiteit; 2) groeigericht denken en 3) sensitiviteit t.a.v. sterktes en behoeften.

Deze opvattingen bepalen in hoeverre leerkrachten vinden dat zij zelf verantwoordelijk zijn voor het leren van al hun leerlingen. Als leerkrachten de overtuiging hebben dat het leren afhangt van de mogelijkheden en beperkingen van een leerling, kunnen leerkrachten zich minder competent voelen. Voelen leerkrachten echter dat het leren afhangt van de leeromgeving, dan zullen ze eerder op zoek gaan naar manieren om deze leeromgeving af te stemmen op wat leerlingen nodig hebben.

Tabel 7. Attitudeopvattingen en -vragen t.a.v. inclusie (Potential to Teach, 2023)

Kijk op diversiteit	In welke mate zie jij de diversiteit in je klas en school vooral als een probleem, of eerder als een meerwaarde en een bron of kans om van te leren?
Groeigericht denken	In welke mate ben je ervan overtuigd dat de capaciteiten of beperkingen van kinderen vaststaan, of vertrouw je erop dat iedereen de capaciteit heeft om te blijven leren en groeien?
Sensitiviteit t.a.v. sterktes en behoeften	In welke mate zie je het curriculum als een vastomlijnd kader met doelen die iedereen moet bereiken, of benut je het flexibel om een antwoord te bieden op de sterktes en de behoeften van de leerlingen in je groep?





Inclusieve attitude leidt tot inclusief handelen

Judith Rook, schoolbestuurder van WIJ de Venen, vertelt in een recent interview met de PO-raad over inclusief onderwijs uitvoerig over de inclusieve mindset van leerkrachten. Sinds deze organisatie daarin uitvoerig heeft geïnvesteerd sinds 2022, zijn er vrijwel geen verwijzingen meer naar sbo-scholen. 'Je moet af van het idee: je hebt regulier, je hebt sbo, je hebt so, en het ene kind hoort hier en het andere daar. In plaats daarvan moet de gedachte worden: hoe kun je in een setting van een groep van vijftien tot dertig kinderen op een goede manier met álle kinderen, dus ook kinderen met bijvoorbeeld gedragsproblemen of een lichamelijke beperking, omgaan?

Je moet eerst je manier van denken veranderen en dan pas kun je leren hoe je het anders moet gaan doen. Het werkt echt totaal niet om te zeggen: we schaffen nú het speciaal onderwijs af, als die gedachte niet ondersteund wordt door een veranderende mindset. Het gaat uiteindelijk veel meer over het handelen van de leerkracht dan over het specifieke probleem van de leerling. Als je de blik wegtrekt van het individuele probleem en verschuift naar het grotere geheel, is de oplossing niet meer zo snel dat het kind moet verdwijnen uit het regulier onderwijs' (PO-raad, 2025).

2. Investeer in versterking van het competentiegevoel van leerkrachten door een sterke ondersteuningsschil en scholing.

De leerkrachtattitude ten aanzien van inclusief onderwijs hangt nauw samen met het competentiegevoel, ook wel self-efficacy genoemd, en vervolgens met de mate waarin de leerkracht in staat is ondersteuning te bieden aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (Hsien, Brown & Bortoli, 2009; Yada et al., 2022; Smeets & Ledoux, 2019). De self-efficacy van leerkrachten kan allereerst worden versterkt door ontwikkeling van kennis en vaardigheden. Wanneer leerkrachten scholing op het gebied van special educational needs hebben gevolgd, hangt dit namelijk samen met een positievere houding (Smeets & Ledoux, 2019; Avramidis & Norwich, 2002). Leerkrachten die kennis hebben van de specifieke behoeften van leerlingen, zijn vaak beter toegerust om de juiste ondersteuning te bieden. Ten tweede hangt de mate waarin de leerkracht zich ondersteund voelt samen met de self-efficacy van de leerkracht (Smeets &

Ledoux, 2019). Ondersteuning van de leerkrachten kan op verschillende manieren: beschikbaarheid van faciliteiten en ondersteuning, persoonlijke ondersteuning en ondersteuning vanuit de schoolleiding.

- Beschikbaarheid van faciliteiten en ondersteuning: ruimtes, materiaal, tijd om voor te bereiden, maar ook tijd voor overleg in het team en het kunnen uitproberen.
- Persoonlijke ondersteuning: ondersteuning vanuit bijvoorbeeld de intern begeleider.
- Ondersteuning vanuit de schoolleiding: bijvoorbeeld een professionele cultuur, discussie op school over het onderwijs aan deze leerlingen, uitwisselen van ervaringen, visie op inclusief onderwijs vormgeven. Wanneer de schoolleiding bijvoorbeeld positief staat tegenover het opnemen van leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte, draagt dit bij aan het draagvlak in het team.

Ten derde is het opdoen van ervaring van belang. Leerkrachten en teams die ervaring hebben met inclusief onderwijs staan positiever ten opzichte van inclusief onderwijs dan leerkrachten zonder ervaring (De Boer et al., 2012) en zijn beter in staat te voorzien in de ondersteuningsbehoeften van leerlingen (Jepma & Meijnen, 2001; Jepma, 2003).

Investeren in een positieve leerkrachtattitude

Basisschool De Boogerd in 't Goy is een kleine dorpschool die relatief veel zij-instromers met extra ondersteuningsbehoeften en voormalig thuiszittende leerlingen een plek weet te geven op hun school. Volgens de intern begeleider Saskia Mensonides heeft het succes hiervan alles te maken met de leerkrachtattitude van de teamleden van De Boogerd: de leerkrachten op deze school hebben een groot hart voor inclusie. Daar worden leerkrachten tijdens de sollicitatie ook op bevraagd. Wat in het leiderschap van en ondersteuning door de schoolleider en intern begeleider maakt dat de leerkrachten hun hart kunnen laten spreken?

Saskia: 'Als er aanmeldingen zijn op onze school van zij-instromers of thuiszitters, worden leerkrachten nauw in het proces van keuze voor plaatsing betrokken. Na een kennismakingsgesprek met ouders ga ik als intern begeleider eerst met de leerkracht in gesprek van de groep waar deze leerling eventueel geplaatst gaat worden. We bespreken de leerling en





ik peil bij de leerkracht of hij het ziet zitten. Alleen als de leerkracht er vertrouwen in heeft, gaan we verder in het proces. De leerkracht moet het immers gaan doen. En als er later hobbels op de weg komen, is het erg waardevol dat de leerkracht zelf keuze heeft gehad in het plaatsen van deze leerling. Als de leerkracht het ziet zitten, bespreken we de leerling ook met de rest van ons team. Regelmatig twijfel ik zelf als intern begeleider of we deze leerling kunnen bedienen, maar zien de leerkrachten het wel zitten. Als we toch twijfelen, ga ik samen met de leerkracht observeren bij de leerling. Als een leerling uiteindelijk wordt geplaatst, blijf ik nauw betrokken om te monitoren bij de leerkracht: lukt het, en zo niet, is er behoefte om mee te denken of te schakelen?

Naast het aanspreken van de autonomie van en het werken vanuit de relatie met de leerkracht, is het versterken van de leerkrachtcompetenties ook een belangrijke component van ons leiderschap. Team-scholing op de basics van de ondersteuningsbehoeften van de eigen leerlingpopulatie is ontzettend belangrijk. Zo hebben wij veel leerlingen met autismespectrumstoornis op school en zijn als onze leerkrachten geschoold in Geef me de vijf. Zo spreken we dezelfde taal en kunnen we deze leerlingen zo goed mogelijk ondersteunen'.

3. Investeer in het welzijn en werkgeeluk van leerkrachten, zodat de zelfredzaamheid van de leerkracht toeneemt.

Wanneer een school de beweging richting inclusief onderwijs maakt, kan dit uitdagingen voor de leerkrachten met zich meebrengen, zoals het aanpassen van leermateriaal en het ontwikkelen van competenties voor inclusief onderwijs. Dit kan resulteren in een gevoel van stress en een verminderd competentiegevoel.

Er zijn volgens McKay (2016) vier soorten mogelijke uitdagingen wanneer een school investeert in meer inclusief onderwijs:

- Verwarring als de organisatie van de inclusieve omgeving onduidelijk is. Ook de nadruk op prestaties kan verwarring opleveren, met name als er gebruik wordt gemaakt van strikte leerlingvolgsystemen (Enrich, 2021: uit Steunpunt Passend onderwijs, 2025).

- Frustratie als leerkrachten moeten voldoen aan prestatie- en inclusie-eisen, die als tegenstrijdig ervaren kunnen worden.
- Schuldgevoelens als er een dilemma is tussen het prestatiegerichte systeem en de sociale rechtvaardigheid van inclusief onderwijs.
- Uitputting als er te veel van leerkrachten gevraagd wordt.

Leerkrachten hebben ondersteuning nodig om aan de verandering naar inclusief onderwijs te werken. Gezamenlijke verantwoordelijkheid van leerkrachten kan helpen om met deze uitdagingen van inclusief onderwijs om te gaan. Als er open gecommuniceerd wordt en doelen geprioriteerd worden, kunnen verwarring en frustratie verminderd worden. Daarnaast is het belangrijk te investeren in het welzijn van de leerkrachten: hun tevredenheid, hun gevoel gewaardeerd te worden en positieve interacties tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerkrachten onderling (Steunpunt Passend Onderwijs, 2025).

4. Breng de leerkrachtcompetenties ten aanzien van inclusie in kaart.

Uit bovengenoemde adviezen blijkt dat leerkrachten een positiever houding hebben ten aanzien van inclusie als ze zich competentier voelen. Onderzoek laat zien dat leerkrachten zich echter vaak onvoorbereid voelen en zich zorgen maken of ze de situatie wel aan kunnen (Blanton et al., 2011; Lambe & Bones, 2006, uit: Pit- Ten Cate, 2018). Het vraagt immers extra competenties om les te kunnen geven in een inclusieve onderwijsomgeving. Ook inclusieve basisscholen geven aan dat de competenties van leerkrachten een knelpunt vormen en dat het als een hoge prioriteit wordt gemarkeerd (NCOJ, 2021).

Daarbij rijzen de volgende drie vragen:

1. Welke leerkrachtcompetenties zijn nodig om les te kunnen geven in een inclusieve onderwijsomgeving?
2. Hoe kunnen deze leerkrachtcompetenties in kaart worden gebracht?
3. Hoe kunnen de leerkrachtcompetenties ten aanzien van inclusief onderwijs worden versterkt?

De eerste twee vragen worden op de volgende pagina beantwoord door twee indelingen in competenties. Op de derde vraag wordt ingegaan in advies 5.





Basiscompetenties inclusief onderwijs

De European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022) spreekt van vier basiscompetenties die een leerkracht nodig heeft om inclusief onderwijs te geven.

Tabel 8. Basiscompetenties voor leerkrachten t.a.v. inclusief onderwijs (EASNIE, 2022)

Competentie	Omschrijving	Leerkrachtvraag
1. Diversiteit van leerlingen waarderen	Verschillen tussen leerlingen worden gezien als hulpbron en meerwaarde voor het onderwijs.	In welke mate merk ik de overeenkomsten en verschillen tussen mijn leerlingen op, waardeer ik ze en benut ik ze als een sterkte en bron om samen van te leren?
2. Alle leerlingen ondersteunen	Leerkrachten hebben hoge en realistische verwachtingen van de leerprestaties van alle leerlingen. Twee componenten: 1. Inzetten op positieve relaties in een veilig klas-klimaat 2. Ontwerpen en hanteren van krachtige leerprocessen in een toegankelijke en flexibele leeromgeving	In welke mate creëer ik een veilig leerklimaat door krachtige relaties te stimuleren, zowel tussen mezelf en de leerlingen als tussen de leerlingen onderling? In welke mate zet ik verschillende werkvormen en strategieën doordacht in om een leeromgeving te creëren waarin al mijn leerlingen tot leren kunnen komen?
3. Samenwerken met anderen	Samenwerking en teamwerk zijn essentiële benaderingen voor alle leerkrachten.	In welke mate werk ik samen met collega's om mijn onderwijs af te stemmen? Hoe betrek ik daarbij de leerlingen, ouders en andere partners rondom de school?
4. Persoonlijke professionele ontwikkeling	Lesgeven is een leeractiviteit en leerkrachten nemen verantwoordelijkheid voor hun levenslang leren.	In welke mate blijf ik reflecteren op mijn handelen, op de ontwikkeling van mijn competenties en op mijn professionele ontwikkeling?

Effectieve leerkrachtcompetenties bij inclusief onderwijs

De bovengenoemde vier basiscompetenties bieden een praktische, algemene richtlijn ten aanzien van leerkrachtcompetenties. Mogonea & Popescu (2018) geven een andere indeling van leerkrachtcompetenties, die dieper ingaat op de psychologische, didactische en strategische dimensies van inclusief onderwijs. Dit betreft een indeling op de volgende drie niveaus:

1. Motiverend: Een vorm van motivatie is van belang bij het vormgeven van inclusief onderwijs; denk aan tolerantie, oordeelvrij, empathie, communicatievaardigheden en interactie. Waarom doet een leerkracht wat hij/zij doet?

2. Informatief: Technische kennis over leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte, maar ook kennis over de methodes, instrumenten en omgevingsfactoren om leerlingen te begeleiden. Hoe ontwerp je activiteiten voor leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte?

3. Operationeel: Strategische competenties waardoor het in de onderwijspraktijk werkt: ontwerpen, implementeren, evalueren van het onderwijs. Hoe zorg je daadwerkelijk voor ontwikkeling bij leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte?

In de tabel op de volgende pagina zijn leerkrachtcompetenties bij deze drie niveaus nader uitgewerkt.





Tabel 9. Effectieve leerkrachtcompetenties op drie niveaus (Mogonea & Popescu, 2018)

Motiverend	Informatief	Operationeel
Positieve houding t.o.v. leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften.	Kennis hebben van de kenmerken en behoeften van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.	Samenwerken met collega's, zorgmedewerkers, sociaal team, ouders, etc.
De overtuiging dat elke leerling met alles mee mag doen.	Kennis van het signaleren van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.	Adaptief toetsen, zodat elke leerling op zijn/haar niveau getoetst wordt.
Een begripvolle en innovatieve houding t.o.v. inclusief onderwijs en het invoeren van een adaptief curriculum.	Kennis van en creatief omgaan met methoden en technieken om een adaptief inclusief programma vorm te geven.	Creatief omgaan met methoden om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te signaleren.
Hoge, maar alternatieve en aangepaste verwachtingen voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.	Kennis van verschillende manieren van instructie geven en het aan kunnen passen van materialen en doelen.	Probleemoplossend vermogen: informeel leerlingvaardigheden testen i.p.v. alleen terugvallen op het standaard curriculum.
Alle vaardigheden die leerlingen meebrengen waarderen, niet alleen academische vaardigheden.	Kennis van de rechten van een leerling met extra ondersteuningsbehoeften.	Gebruik maken van de interesse en motivatie van een leerling om zich te ontwikkelen.
Verantwoordelijk voelen voor elke leerling en de wil om zelf uit te willen zoeken hoe een leerling 'werkt'.	Bijscholen om innovatieve praktijken te leren kennen en uitdagingen aan te gaan.	Het ontwerpen van alternatieve opdrachten die voldoen aan de hoge verwachtingen voor elke leerling.
Durven bediscussiëren van het onderwerp 'inclusief onderwijs'.		Aangepaste activiteiten ontwerpen waar elke leerling aan mee kan doen.
Om hulp durven vragen bij gespecialiseerd personeel.		Zorgen dat elke leerling een succesvolle ervaring op de dag heeft.
Reflecteren op eigen handelen en leren.		Het stellen van gepaste, realistische en meetbare doelen met een OPP.

De bovenstaande twee indelingen in leerkrachtcompetenties kunnen gebruikt worden als instrument om leerkrachten te laten reflecteren op hun eigen competenties ten aanzien van inclusie. Een meer uitgewerkte, bruikbare versie van de [indeling in basiscompetenties](#) is weergegeven in bijlage 3.

Instrumenten voor het in kaart brengen van inclusieve leerkrachtcompetenties

Het is van belang niet alleen de leerkrachtperceptie ten aanzien van zijn eigen competenties in kaart te brengen, maar ook in de lespraktijk te observeren (als schoolleider, intern begeleider of andere leerkracht) om de inclusieve leerkrachtcompetenties in kaart te brengen. Observatie-instrumenten en kijkwijzers zijn hiervoor een bruikbaar middel, met name als deze wordt ingezet als gespreksinstrument.

[De Kijkwijzer inclusieve klaspraktijk](#) (de Vroey, et al., 2016, zie bijlage 4) is hiervoor een bruikbaar instrument. Deze uitgebreide kijkwijzer onderscheidt drie domeinen: klasklimaat en vriendschappen, kwaliteit van het format van de les en de kwaliteit van de instructie. Een andere, beknoptere kijkwijzer is het observatieschema Competenties en vaardigheden van Smeets et al. (2019). Dit observatieschema heeft als focus het handelen van de leerkracht. Het gaat om de klas als geheel, met een specifieke focus op leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Dit observatieschema is op de volgende bladzijde weergegeven.





Tabel 10. Observatieschema Competenties en vaardigheden (Smeets et al., 2019)

Competentie	Vaardigheid	Opmerkingen
Pedagogische structuur	• Werkt met regels en past ze consequent toe • Werkt met routines • Signaleert probleemgedrag en stuurt dit bij (tijdig) • Stimuleert taakgericht gedrag • Spreekt verwachtingen voor gedrag uit	
Emotionele ondersteuning.	• Heeft positieve interacties met leerlingen; zorgt voor een plezierig klimaat • Gaat respectvol om met de leerlingen • Zorgt ervoor dat leerlingen zich op hun gemak voelen en toont interesse • Anticipeert op de behoeftes van leerlingen	
Didactiek	• Differentieert op verschillende niveaus • Zorgt dat elke leerling de doelen kent • Gebruikt verschillende werkvormen • Geeft feedback op taak en proces • Stimuleert zelfstandigheid en verantwoordelijkheid	

5. Versterk de inclusieve leerkrachtcompetenties door professionalisering.

Wanneer de leerkrachtcompetenties en de mogelijke knelpunten hierbij in kaart gebracht zijn, is het belangrijk om de professionele ontwikkeling van leraren te ondersteunen middels professionaliseringsinitiatieven (Van Mieghem et al., 2018). Deze zijn volgens Struyf, Verschueren en Van Mieghem (2020) het meest effectief wanneer:

- Leerkrachten rechtstreeks in contact komen met leerlingen met diverse specifieke onderwijsbehoeften (zogenaaamde field experiences);
- Vorming concreet duidelijk maakt hoe de leerkracht kan inspelen op deze specifieke onderwijsbehoeften (niet slechts algemene informatie over inclusief onderwijs of specifieke onderwijsbehoeften);
- Er terugkomdagen of follow-up sessies georganiseerd worden, waarop leerkrachten authentieke casussen bespreken en gerichte feedback ontvangen over de eigen klaspraktijk.

Hierbij is het belangrijk dat de professionalisering vertrekt vanuit de context van de leerkracht én de concrete leerlingen met specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften. Daarnaast moet de professionalisering voortbouwen op goede praktijkvoorbeelden, ruimte maken voor intervisie of de bespreking van concrete casussen achteraf en als gevolg daarvan leiden tot succesvolle ervaringen. Hiervoor is één enkel initiatief niet voldoende. Er zijn meerdere professionaliseringsinitiatieven nodig die ingaan op de verscheidenheid van extra onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van leerlingen.

Tijdens professionaliseringsinitiatieven is het belangrijk dat leerkrachten succeservaringen met elkaar delen en positieve feedback geven en ontvangen. Daarnaast is het ook van belang dat fysiologische en emotionele reacties bespreekbaar worden gemaakt, bijvoorbeeld stress of onzekerheid. Deze elementen dragen bij aan positieve ervaringen van leraren in het lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Op deze wijze kunnen professionaliseringsinitiatieven als hefboom dienen voor de bereidheid van leerkrachten en schoolteams om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun school op te nemen (Pijl, 2010; Subban en Sharma, 2005).





Didactische en pedagogische adviezen vanuit het speciaal onderwijs

Volgens Rixt van Leeuwen, de orthopedagoog van de Berg en Boschool voor speciaal onderwijs in Houten (zie ook advies 7 in paragraaf 3.1), liggen er kansen voor het regulier onderwijs om op een relatief eenvoudige manier de onderwijssetting inclusiever te maken voor leerlingen met een intensieve gedragsvraag. Deze adviezen liggen vooral op leerkrachtniveau op het gebied van voorspelbaarheid en structuur:

- Leer gedragsregels expliciet aan en herhaal deze dagelijks;
- Expliciteer dagelijks en gedurende de dag het dagritme (visueel en verbaal);
- Gebruik een time-timer en zorg dat deze zowel zichtbaar als hoorbaar is in de hele klas (bijvoorbeeld op het digibord);
- Gebruik concrete taal;
- Houd de instructie kort;
- Maak gebruik van de methodiek *Geef me de vijf*.

6. Zet in op versterking van differentiatievaardigheden van leerkrachten.

Een belangrijke didactische competentie ten aanzien van inclusief onderwijs betreft de differentiatievaardigheden van de leerkracht. Immers, bij grotere verschillen tussen leerlingen, is het nog belangrijker dat leerkrachten in staat zijn hun onderwijs af te stemmen op al de verschillende onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de leerlingen.

Duidelijke kaders

Om te kunnen sturen op differentiatievaardigheden en leskwaliteit, is het belangrijk om te definiëren wat de school verstaat onder een goede les, in aansluiting op de onderwijsvisie van de school (Helmz-Lorenz & Visscher, 2022; Bijlsma, 2024).

Van daaruit kunnen beargumenteerde keuzes worden gemaakt ten aanzien van differentiatie: wanneer wordt er convergent en wanneer divergent gedifferentieerd? Waar convergente differentiatie voor de meeste leerwinst bij zwakker presterende leerlingen zorgt, is deze vorm van differentiatie voor bijvoorbeeld hoogbegaafde leerlingen niet voldoende. Dan kan er ook gekozen worden voor divergente differentiatie, waarbij rekening gehouden wordt met het ontwikkelingspotentieel van de leerlingen (Bakx et al., 2021).

Wanneer op schoolniveau heldere kaders worden geboden voor hoe een goede les eruit ziet (bijvoorbeeld in kwaliteitskaarten), biedt dit een referentiekader voor zowel de leerkrachten zelf als de schoolleiding.





Voorbeeld van een kwaliteitskaart Rekenonderwijs

De Barbaraschool in Bunnik heeft gekozen om voornamelijk divergent te differentiëren. Dit past bij de onderwijsvisie die de leerlingen wil laten leren voor het leven. Daarbij past dat een leerling zijn eigen leerlijn mag volgen. De kaders ten aanzien van differentiëren tijdens de instructie weergegeven in kwaliteitskaarten. Hieronder is een vereenvoudigde versie van hun kwaliteitskaart Rekenonderwijs weergegeven. In dit instructiemodel is er ruimte voor instructie aan alle leerlingen. Alle rekenlessen worden op hetzelfde tijdstip gegeven, zodat er ook ruimte is om leerlingen mee te laten rekenen in een hogere of lagere groep wanneer dat nodig is.

	Intensief	Basis	+	++
Start van de les 10 min	Automatiseren	Automatiseren	Instructie/uitleg verrijkingswerk	Instructie/uitleg verrijkingswerk
Terugblik/ oriëntatie 5 min	Ophalen voorkennis, presenteren lesoverzicht, aangeven belang van het lesdoel			
Instructie 10 min	Instructie	Instructie	Verkorte instructie	Zelfstandig werken aan de les + 10 min. automatiseren + rekenverrijking
Begeleide inoefening 10 min	Instructie	Instructie	Zelfstandig werken aan de les + 10 min. automatiseren + rekenverrijking	Zelfstandig werken aan de les + 10 min. automatiseren + rekenverrijking
Zelfstandig werken 20 min	Verlengde instructie	Zelfstandig werken aan de les	Zelfstandig werken aan de les + 10 min. automatiseren + rekenverrijking	Zelfstandig werken aan de les + 10 min. automatiseren + rekenverrijking
Evaluatie/terug- & voorblik 5 min	Reflectie proces/ product De leerkracht plaatst de les in de context van de andere lessen en geeft aan welke vervolgactiviteit komt			

ADAPT

Een algemeen hulpmiddel voor het in kaart brengen van de differentiatievaardigheden van een leerkracht is het ADAPT-observatie-instrument (Assessing Differentiation in All Phases of Teaching, Keuning, Van Geel & Dobbelaer, 2022). In het instrument worden vier fasen onderscheiden waarin de leerkracht keuzes maakt op het gebied van differentiatie: 1) de blok- of periodevoorbereiding; 2) de lesvoorbereiding; 3) de lesuitvoering en 4) de lesevaluatie. In al deze fasen zijn de volgende principes leidend:

- Werk doelgericht: houd de doelen van de periode en de les voor ogen en zorg ervoor dat de leerlingen weten wat de doelen zijn, waarom ze die doelen moeten

gaan behalen en wat succescriteria zijn om het doel te behalen.

- Monitor voortdurend: verzamel in elke fase informatie over het begrip en de voortgang van de leerlingen. Dat kan op verschillende manieren (toetsgegevens, observaties, vragen stellen etc.). Vergeet niet ook na de les even stil te staan bij wat het resultaat van de les is geweest.
- Daag uit: heb hoge verwachtingen. Dat is gemakkelijker gezegd dan gedaan. Uit dit door passende instructie en verwerking aan te bieden in de zone van de naaste ontwikkeling van de leerlingen.
- Stem instructie(s) en verwerking af: pas het tempo, de moeilijkheidsgraad, de hoeveelheid instructie en





het abstractieniveau aan op basis van de verschillen die bij de leerlingen geconstateerd zijn.

- Stimuleer zelfregulatie: leer de leerlingen zelf nadenken over wat ze nodig hebben om doelen te behalen. Geef ze verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces. Dat betekent loslaten en fouten laten maken waarvan ze kunnen leren. Het is een valkuil te denken dat de leerling volledig in het diepe gegooid moet worden. Het is van groot belang dat je de keuzes die de leerlingen maken monitort en erbij helpt door ze ook bij te sturen waar nodig.

Het [ADAPT-instrument](#) kan worden gebruikt voor het observeren van lessen met de focus op differentiatie, maar ook als kennisinput voor het team over wat nodig is ten aanzien van differentiatie. Het ADAPT-instrument is weergegeven in bijlage 5. Het gebruik hiervan vraagt echter nadere bestudering. Het is dan ook raadzaam de volledige handleiding te raadplegen.

Instructie inclusiever maken

Het afstemmen van het onderwijs op de behoeften van alle leerlingen in een klas is uitdagend, zeker wanneer de verschillen tussen leerlingen groter zijn. Afstemming en variatie kan worden gerealiseerd op diverse aspecten. De tabel op de volgende bladzijde (gebaseerd op Cole et al., in NCOJ, 2025) geeft inzicht in de aspecten waarop gedifferentieerd kan worden om de instructie inclusiever te maken. Deze aspecten kunnen dienen als checklist wanneer een plan wordt gemaakt voor onderwijsaanpassingen voor individuele of kleine groepen leerlingen. Het aanpassen van het curriculum hierbij is altijd de laatste stap: alle andere aspecten zijn erop gericht om het aanpassen van het curriculum te voorkomen.

Tabel 11. Mogelijkheden tot differentiatie om te komen tot inclusievere instructie (gebaseerd op Cole et al., in NCOJ, 2025)

HOEEVEELHEID Pas het aantal items dat een leerling met leren of afronden aan. <i>Bijvoorbeeld:</i> <i>Halveer het aantal begrippen dat een leerling per keer moet leren.</i>	TIJD Pas de tijd voor het leren van de stof en het maken van opdrachten of toetsen aan. <i>Bijvoorbeeld:</i> <i>Stem de tijd die aan een opdracht mag worden besteed af op de leerling en pas het leertempo (langzamer of sneller) voor sommige leerlingen aan.</i>	MATE VAN ONDERSTEUNING Bied individuele leerlingen meer persoonlijke ondersteunen. <i>Bijvoorbeeld:</i> <i>Begeleiding door snelle leerlingen uit de groep, peer-tutors, onderwijsassistenten.</i>
INPUT Pas de manier waarop je de leerstof aan de leerling aanbiedt aan. <i>Bijvoorbeeld:</i> <i>Gebruik verschillende visuele hulpmiddelen, geef concrete voorbeelden, creëer hands-on activiteiten, laat leerlingen samenwerken in groepen.</i>	MOEILIKHEID Pas het niveau, de aard en de benadering van de taak aan. <i>Bijvoorbeeld:</i> <i>Sta het gebruik van een rekenmachine toe bij reken-taken, vereenvoudig de instructie en stem de regels af op de behoeften van de leerling.</i>	OPBRENGST Pas de manier waarop de leerling de opdracht beantwoordt aan. <i>Bijvoorbeeld:</i> <i>Sta i.p.v. een schriftelijk antwoord, een mondeling antwoord toe.</i>
PARTICIPATIE Pas de mate waarin een leerling actief betrokken is bij de opdracht aan. <i>Bijvoorbeeld:</i> <i>Bij aardrijkskunde laat je een leerling de wereldbol vasthouden, terwijl de andere leerlingen de plaatsnamen benoemen.</i>	VARIATIE IN DOELEN Gebruik hetzelfde materiaal, maar pas de doelen of opbrengstverwachtingen aan. <i>Bijvoorbeeld:</i> <i>Bij topografie hoeft de ene leerling enkel de landen te kunnen aanwijzen, terwijl anderen ook de hoofdsteden moeten kennen.</i>	AANGEPAST CURRICULUM Pas de instructie en materialen aan aan de individuele leerdoelen van de leerling. <i>Bijvoorbeeld:</i> <i>Tijdens een taaltoets werkt een leerling aan zijn computervaardigheden.</i>





7. Ondersteun onderlinge relaties tussen leerlingen.

Voor sociale acceptatie en onderlinge relaties is het belangrijk dat leerlingen elkaar écht leren kennen. Hiervoor is niet alleen onderlinge interactie nodig, maar is het ook belangrijk dat leerlingen geïnformeerd worden over de talenten en uitdagingen die hun klasgenoot met extra ondersteuningsbehoeften ervaart (Rademaker et al., 2020). Deze combinatie tussen informatie en interactie is nader uitgewerkt in een onderzoek van Bükükcebeci en Demirkiran (2024). Zij onderzochten het effect van een psycho-educatieprogramma bij leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften die elkaar vooraf niet kenden. Dit programma bevatte de volgende elementen: 1) informatie over beperkingen die leerlingen kunnen hebben; 2) gezamenlijke activiteiten die interactie stimuleerde (zoals buitenspel, sport en kunstprojecten); 3) rollenspellen om de ervaringen van kinderen met een beperking na te bootsen en 4) reflectieve gesprekken over de gevoelens en gedachten van leerlingen in reflectiegesprekken. Na deelname aan dit programma was er meer onderlinge acceptatie bij de leerlingen en minder neiging om leerlingen met een beperking te vermijden.

Bij het stimuleren van onderlinge relaties binnen de klas of school adviseren Callens en De Vries (2023) om in te zetten op de volgende vier waarden:

1. **Belonging:** ik hoor erbij zoals ik ben. Zorg dat elke leerling een eigen plek heeft in de klas en dus ook gemist wordt bij afwezigheid. Probeer materiaal aan te passen, zodat het er visueel zoveel mogelijk hetzelfde uitziet als dat van andere leerlingen.
2. **Independence:** ik doe het zelf en mag steunen op anderen. Zorg voor hulpmiddelen die de zelfstandigheid van de leerling ondersteunen en benadruk richting alle leerlingen de waarde van samenwerking.
3. **Mastery:** ik kan het. Zorg dat leerlingen zich zelfstandig en bekwaam voelen. Zorg verder voor lesactiviteiten waarin talenten van leerlingen naar voren kunnen komen.
4. **Generosity:** ik doe het voor jou. Zorg dat alle leerlingen de kans hebben om een bijdrage te leveren aan de groep en waardeer de bijdrage van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften expliciet.

8. Zet in op tutorleren.

Bij tutorleren ondersteunt een leerling het leerproces van een andere leerling. Het tutorleren kan ook worden toegepast bij het ondersteunen van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (De Vries, 2023). De effectiviteit van tutorleren ligt niet alleen bij de geholpen leerling, maar ook bij de tutor (die leert door uit te leggen) en de leerkracht (die wordt ontlast). Er worden verschillende vormen van tutorleren toegepast in de praktijk. De volgende aspecten zijn belangrijk voor het slagen van tutorleren (Topping, 2005; De Vries, 2023):

- zowel de tutor als de geholpen leerling wordt cognitief uitgedaagd;
- de tutor en geholpen leerling worden zorgvuldig geselecteerd;
- de tutor wordt getraind om de ondersteuning te kunnen geven. Het werken met vaste formats, werkvormen, regels, afspraken en succes-indicatoren kan hierbij helpen;
- zet tutorleren in binnen een klassenklimaat waarin elkaar helpen en onderlinge afhankelijkheid de norm zijn;
- zet waar mogelijk de leerling met extra ondersteuning zelf ook in als tutor voor een andere leerling. Dit zorgt ervoor dat tutorleren geen besef van ongelijkheid in de hand werkt.

9. Zet in op coöperatief leren.

Coöperatief leren wordt door meerdere onderzoeken genoemd als een van de manieren die inclusief onderwijs kunnen versterken (Paschal, Nyoni, & Mkulu, 2020; Van Leeuwen & Janssen, 2019). In coöperatieve leersituaties helpen leerlingen elkaar om de lesstof te begrijpen, wat niet alleen het academisch succes, maar ook sociale integratie en wederzijds respect bevordert (Nzuza & Chitiyo, 2024). Niet iedere vorm van samenwerkend leren is ook daadwerkelijk coöperatief te noemen. Coöperatief leren onderscheidt zich van andere vormen van samenwerking door de volgende vier principes: gelijke deelname, individuele aansprakelijkheid, positieve wederzijdse afhankelijkheid en simultane actie. De volgende aspecten zijn onder andere belangrijk voor het slagen van coöperatief leren:

- Leerlingen moeten heterogeen gegroepeerd zijn om elkaar te kunnen helpen (Völlinger & Supanc, 2020);
- De leerkracht moet in staat zijn geschikte opdrachten te selecteren die coöperatief kunnen worden verwerkt (De Vries, 2023);
- De leerkracht moet goed voorbereid zijn en sterk klassenmanagement neerzetten (Nzuza & Chitiyo, 2024).





3.4 Adviezen op leerlingniveau

Op leerlingniveau zijn op de volgende drie gebieden adviezen uitgewerkt: 1) communicatie met ouders; 2) samenwerking met ouders en 3) inspraak van de leerling in de eigen ontwikkeling.

Tabel 12. Overzicht van adviezen op leerlingniveau

Communicatie met ouders	1. Zorg voor transparantie richting ouders in het aanbod van ondersteunende voorzieningen. 2. Investeer in sociale netwerken voor ouders en laagdrempeligheid ten aanzien van jeugdzorg in de eerste lijn.
Samenwerking met ouders	3. Investeer in de relatie met ouders en zorg voor een actieve samenwerking.
Inspraak van de leerling in de eigen ontwikkeling	4. Betrek leerlingen in hun eigen ontwikkeling, ook als er sprake is van extra ondersteuningsbehoeften.

1. Zorg voor transparantie richting ouders in het aanbod van ondersteunende voorzieningen.

Uit het onderzoek van Van Eck & Exalto (2019) blijkt dat de tevredenheid van ouders uiteenloopt en dat de invoering van passend onderwijs dit niet heeft veranderd. Het aanbod is door passend onderwijs wel flexibeler, maar niet transparanter geworden. Het is voor ouders nog niet altijd duidelijk wat de leerling aan ondersteuning ontvangt. Het schoolondersteuningsplan (SOP) moet ouders een houvast bieden over de procedures, maar deze is niet altijd goed te vinden of bevat bijvoorbeeld te veel algemene voorzieningen. Het is dan ook raadzaam om de tevredenheid van ouders binnen de eigen school of stichting in beeld te brengen ten aanzien van hun zicht op ondersteunende voorzieningen en de transparantie indien nodig te versterken. Hiervoor dient ook de Wet versterking positie ouders en leerlingen in passend onderwijs die in 2025 in werking is getreden. Hierin staan de volgende drie punten:

1. Ieder samenwerkingsverband dient een ouder- en jeugdsteunpunt te hebben;
2. Het schoolondersteuningsplan (SOP) komt te vervallen en deze informatie dient opgenomen te worden in de schoolgids;
3. Leerlingen met een ontwikkelingsperspectief hebben het recht gehoord te worden in elke fase van het ontwikkelingsperspectief: het opstellen, bijstellen, vaststellen en evalueren.

2. Investeer in sociale netwerken voor ouders en laagdrempeligheid ten aanzien van jeugdzorg in de eerste lijn.

Volgens Van Yperen, Van de Maat en Prakken (2019) gaan het verlagen van de drempel voor ouders om gebruik te maken van de jeugdzorg enerzijds en het terugdringen van het gebruik van de jeugdzorg hand in

hand, al lijkt dit tegenstrijdig. Zij geven aan dat er geïnvesteerd moet worden in vermindering van van het jeugdzorggebruik op de volgende vier aspecten:

Versterking van de basis

Een goed pedagogisch klimaat speelt zich af in gezin, buurt, kinderopvang en school. Samenwerking tussen jeugdzorg, kinderopvang en onderwijs kan gericht zijn op versterking van deze basis. Geef als school samen met jeugdzorgmedewerkers bijvoorbeeld een voorlichting aan opvoeders en beroepsopvoeders over het gewone opgroeien en opvoeden, wat daarvoor nodig is en hoe volwassenen elkaar hierin kunnen ondersteunen. Geef hierbij aan dat problemen in opgroeien en opvoeden onontbeerlijk zijn en benadruk de waarde van de beschermende factoren en de veerkracht van kinderen, zodat professionele hulp alleen wordt ingeschakeld bij ernstige problemen.

Versterking van preventie

Pak niet alleen dreigende problemen aan, maar investeer ook in versterking van beschermende factoren, zoals ouderbetrokkenheid en sociale netwerken. Ga na hoe de school haar netwerkfunctie voor ouders kan versterken om een tegenwicht bieden aan risico's en problemen.

Verbetering van de eerste lijn

De laagdrempeligheid van jeugdzorg kan het beste versterkt worden binnen jeugdhulp vanuit de eerste lijn. De regelmatige aanwezigheid van een hulpverlener van bijvoorbeeld het Centrum voor Jeugd en Gezin of het wijkteam op school kan verwijzingen naar gespecialiseerde hulp voorkomen (Doornenbal et al., 2017). Op deze wijze vergroot de jeugdzorg het probleemoplossend vermogen van kinderen, jongeren, opvoeders en beroepsopvoeders (Van Yperen & Stam, 2010).





Intensieve hulp binnen de eigen context

Wanneer een leerling intensieve hulp krijgt, is het belangrijk dat de context hierbij betrokken wordt; ook de school. Zorg daarom voor afstemming met de zorgverlener over de risicofactoren of beschermende factoren die de leerling heeft ten aanzien van de school en welke rol de school kan spelen in het versterken van de beschermende factoren en het verminderen van de risicofactoren.

3. Investeer in de relatie met ouders en zorg voor een actieve samenwerking.

De betrokkenheid van en actieve samenwerking met ouders zijn van groot belang bij de plaatsing van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het reguliere onderwijs (Smeets et al., 2019). Het gaat hierbij niet alleen om de algemene ouderbetrokkenheid, maar ook om de houding van ouders ten aanzien van inclusief onderwijs. Deze is namelijk van invloed op de attitudeontwikkeling van hun kind, die op hun beurt weer invloed heeft op de acceptatie van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften (De Boer, 2012). Volgens De Vries (2024) wordt inclusief onderwijs onder andere gestimuleerd wanneer ouders zien hoe goed leerlingen samenwerken, ook wanneer sprake is van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Zorg daarom dat ouders regelmatig kunnen delen in de successen van hun kind.

Bovendien zijn ouders een belangrijke partner in de ondersteuning van de ontwikkeling van hun eigen kind. Zij beschikken over veel kennis over hun kind en kunnen vanuit hun ervaringsdeskundigheid aangeven wat wel en niet werkt bij hun kind. Erken daarom dat alle ouders het beste willen voor hun kind en investeer in de relatie met en het begrijpen van de ouder (De Vries, 2024). Volgens Vandenbussche en Van Putten (2019) geven ouders zelf de volgende adviezen aan scholen ten aanzien van de onderlinge samenwerking en inclusie:

- Luister naar de inbreng van ouders: wees open en oprecht betrokken in het contact met ouders. Dit legt de basis van vertrouwen die noodzakelijk is om samen te werken in de ondersteuning van de ontwikkeling van hun kind. Om dat te bereiken is regelmatig formeel en informeel overleg essentieel.

- Respecteer de geschiedenis en keuzes van ouders: heb respect voor de onderwijs- en levensgeschiedenis van ouders, voor wie ze zijn en wat ze inbrengen voor de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind.
- Wees toegankelijk en doelgericht: houdt overlegmomenten doelgericht en maak heldere afspraken.
- Heb oog voor het onzichtbare pedagogische werk van ouders: geef erkenning aan ouders voor hetgeen zij doen om de ontwikkeling van hun kind te stimuleren, ook wanneer de normen en waarden van de ouders daarbij verschillen van die van de leerkracht.
- Neem de tijd: wees enthousiast over elke kleine stap die wordt genomen en houdt het langetermijnperspectief voor ogen.

4. Betrek leerlingen bij hun eigen ontwikkeling, ook als er sprake is van extra ondersteuningsbehoeften.

Met de inwerkingtreding van de Wet versterking positie ouders en leerlingen in passend onderwijs in 2025 zijn scholen verplicht leerlingen te horen in elke fase van het ontwikkelingsperspectief: het opstellen, bijstellen, vaststellen en evalueren. Dat is niet voor niets: onderzoek in zowel het primair als voortgezet onderwijs laat zien dat leerlinggesprekken, met een actieve rol van de leerling, bijdragen aan het eigenaarschap van de leerling (Aanen-Zilvold & Bulterman-Bos, 2013). Volgens leerkrachten helpen de gesprekken met leerlingen bovendien om de onderwijsbehoeften van leerlingen beter in beeld te krijgen en versterken deze gesprekken de pedagogische relatie (Aanen-Zilvold & Bulterman-Bos, 2013).

Het is belangrijk dat de gesprekken met leerlingen gericht zijn op groei in plaats van prestatie of beheersing, juist ook bij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (Assor, Kaplan, & Roth, 2002). Daarnaast zou de ontwikkeling van inclusief onderwijs op de agenda van de leerlingenraad gezet kunnen worden om de betrokkenheid van leerlingen bij dit onderwerp te vergroten.



Overzicht adviezen Op weg naar meer inclusie



3.1 Adviezen op bovenschools niveau

1. Zorg voor een gezamenlijke definitie, een eenduidige visie en concrete ambities ten aanzien van inclusief onderwijs, die zowel op alle niveaus binnen de organisatie als met samenwerkingspartners gedragen worden.
2. Blijf actief sturen op geldstromen en wees hier open over.
3. Verbeter het zicht op de bereikte resultaten van het onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.
4. Zorg voor een effectieve inzet van ambulante begeleiding en externe advisering in de ondersteuning van leerkrachten.
5. Zet co-teaching in ter ondersteuning van leerkrachten in het regulier onderwijs.
6. Investeer in een netwerk van intern begeleiders met het begeleiden van leerkrachten als kerntaak.
7. Investeer in de voorwaarden voor een succesvolle samenwerking tussen jeugdhulp, kinderopvang en basisonderwijs.
8. Zorg voor heldere stroomschema's voor kinderopvang en scholen voor het stellen van ondersteuningsvragen.



3.2 Adviezen op schoolniveau

1. Investeer in een schoolcultuur met gedeelde inclusieve waarden en gezamenlijke verantwoordelijkheid
2. Investeer in een organisatiestructuur waarbinnen samenwerking de norm is.
3. Gebruik de huidige situatie en houding ten aanzien van inclusie op school als aanknopingspunt voor de continue beweging richting meer inclusie.
4. Werk planmatig en handelingsgericht.
5. Zorg dat de taken en verantwoordelijkheden op het gebied van ondersteuning duidelijk vastgelegd zijn en bekend zijn bij alle onderwijsmedewerkers.
6. Investeer in brede en gelaagde onderwijszorgarrangementen.
7. Stel niet uit: vroegtijdig signaleren en interveniëren is belangrijk.
8. Wees zorgvuldig in de inzet van onderwijsassistenten voor extra ondersteuning.
9. Zorg voor passende faciliteiten en voorzieningen op school- en klasniveau om leerlingen de (extra) ondersteuning te kunnen bieden die zij nodig hebben.



3.3 Adviezen op groepsniveau

1. Breng de leerkrachtattitude ten aanzien van inclusie in kaart en maak deze bespreekbaar.
2. Investeer in versterking van het competentiegevoel van leerkrachten door een sterke ondersteuningsschil en scholing.
3. Investeer in het welzijn en werkgelek van leerkrachten, zodat de zelfredzaamheid van de leerkracht toeneemt.
4. Breng de leerkrachtcompetenties ten aanzien van inclusie in kaart.
5. Versterk de inclusieve leerkrachtcompetenties door professionalisering.
6. Zet in op versterking van differentiatievaardigheden van leerkrachten.
7. Ondersteun onderlinge relaties tussen leerlingen.
8. Zet in op tutorleren.
9. Zet in op coöperatief leren.



3.4 Adviezen op leerlingniveau

1. Zorg voor transparantie richting ouders in het aanbod van ondersteunende voorzieningen.
2. Investeer in sociale netwerken voor ouders en laagdrempeligheid ten aanzien van jeugdzorg in de eerste lijn.
3. Investeer in de relatie met ouders en zorg voor een actieve samenwerking.
4. Betrek leerlingen bij hun eigen ontwikkeling, ook als er sprake is van extra ondersteuningsbehoeften.

Referenties

- Aanen-Zilvold, E., & Bulterman-Bos, J. (2013). Identificatie van onderwijsbehoeften met behulp van kindgesprekken. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 52(2), 57-66.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- 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.
- Allan, J. (2014). Inclusive education and the Arts. *Cambridge Journal of Education* 44(4), 511-523.
- Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. R., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2003). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), 1-24.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Baer, R. M., Daviso, A. W., Flexer, R. W., Queen, R. M., & Meindl, R. S. (2011). Students With Intellectual Disabilities: Predictors of Transition Outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(1), 132-141.
- Bakker, J. T. A. & Bosman, A. M. T. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, 26, 5-14.
- Bakker, J. T. A., Denessen, E., Bosman, A. M. T., Krijger, E. M., & Bouts, L. (2007). Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 47-62.
- Bakx, A., Van Gerven, E., & Weterings-Helmons, A. (2021). *Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Pica.
- Bijlsma, H. (2024). Zicht op de les: *Het meten en verbeteren van leskwaliteit in het onderwijs*. Huizen: Uitgeverij. Pica.
- Blanton, L. P., Pugach, M., & Florian, L. (2011). *Preparing general education teachers to improve outcomes for students with disabilities*. AACTE & NCLD
- Blatchford, P., Russell, A., & Webster, R. (2012). *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy*. Oxford: Routledge.
- Blok, H., & Breetvelt, I. (2004). Adaptief onderwijs: Betekenis en effectiviteit. *Pedagogische Studiën*, 81(1), 5-27.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Burger-Veltmeijer, A., Kroesbergen, E., & Minnaert, E. (2018). *Passend onderwijs voor dubbel-bijzondere (hoog)begaafde leerlingen. Fabels en feiten over (het voorkomen van) frustratie van talent*. Nijmegen/Eindhoven/Groningen: Radboud Universiteit/ABV, Praktijk GZ-psychologie K&J/ Rijksuniversiteit Groningen.
- Büyükebeci, A., & Demirkiran, F. (2024). Changing attitudes towards people with disabilities in a positive direction: A pilot practice of psychoeducation in primary education. *International Journal of Educational Research Review*, 9(3), 238-252.
- Callens, S., & De Vries, P. (2023). Het belang van vriendschappen voor leerlingen met een beperking. In S. Sergeant & P. de Vries (Red.), *Perspectieven op inclusief onderwijs* (pp.114-124). Antwerpen/'s Hertogenbosch: Gompel & Svacina.
- Coleman Selden, S., Sowa, J. E., & Sandfort, J. (2006). The impact of nonprofit collaboration in Early Child Care and education on management and program outcomes. *Public Administration Review*, 66(3), 412-425.
- De Boer, A. A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. E. M. G. (2012). Attitudes van leerkrachten, ouders en klasgenoten ten aanzien van inclusief onderwijs: een overzichtsstudie. *Pedagogische studiën*, 89(1), 39-55.
- De Boer, A. A., Struyf, E., Nijs, S. & Doolaard, S. (2022). *Samen inclusief onderwijs realiseren: Een handboek voor professionals binnen en buiten het onderwijs*. Leuven: Acco.
- De Graaf, G., & Van Hove, G. (2015). Learning to read in regular and special schools: A follow-up study of students with Down syndrome. *Life Span and Disability*, 18(1), 7-39.
- De Monchy, M., Pijl, S.P., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 317-330.
- De Vries, P. (2023). Buddy- en tutorleren & coöperatief leren. In S. Sergeant & P. de Vries (Red.), *Perspectieven op inclusief onderwijs* (pp.151-157). Antwerpen/'s Hertogenbosch: Gompel & Svacina.
- De Vries, P. (2024, 18 september). Ouderbetrokkenheid: Inclusief onderwijs = inclusief ouders. *DNM online*. Geraadpleegd op 3 april 2025, van <https://dnmonline.nl/2024/09/18/inclusief-onderwijs-inclusief-ouders/>.



- De Vroey, A., Roelandts, K., Struyf, E., & Petry, K. (2016). *Inclusive classroom practices in secondary schools. Towards a universal teaching approach*. In: B. De Wever, R. Vanderlinde, M. Tuytens, A. Aelterman (Eds.) *Professional learning in education. Challenges for teacher educators, teachers and student teachers*. (p.179-202).
- Doornenbal, J., Fukkink, R., Van Yperen, T., Balledux, M., Spoelstra, J., & Verseveld, M. (2017). *Inclusie door interprofessionele samenwerking. Resultaten van de proeftuinen van PACT*. Kinderopvangfonds.
- Drent, T., de Boer, A. A., & Bijstra, J. O. (2015). Passend onderwijs: competenties, huidige ondersteuning en ondersteuningsbehoeften van leraren in het reguliere basisonderwijs. *Orthopedagogiek: Onderzoek & Praktijk*, 54(2), 47-59.
- Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Elbaum, B. (2002). The self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17(4), 216-226.
- Enrich, S. R. (2021). Understanding Cross-National Differences in Inclusive Education Coverage: An Empirical Analysis. *IAFOR Journal of Education*, 9(1), 21-40.
- Erchul, W. P., Raven, B. H., & Whichard, S. M. (2001). School psychologist and teacher perceptions of social power in consultation. *Journal of School Psychology*, 39(6), 483-497.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). *Profile for inclusive teacher professional learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion*. (A. De Vroey, A. Lecheval and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2024). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2020/2021 School Year Dataset Cross-Country Report*. (P. Drál, A. Lenárt and A. Lecheval, eds.). Odense, Denmark.
- Evidence for Learning (2019). *Making best use of Teaching Assistants*. Sydney: Evidence for Learning.
- Fluijt, D. (2018). Passend onderwijzen met co-teaching: *Studie naar de gemeenschappelijke betekenisverlening van co-teaching teams*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Fluijt, D. (2020). Bouwen aan vertrouwen. *Tijdschrift voor Interne Begeleider*, 10(4), 6-12.
- Fluijt, D. (2022). Inclusiever onderwijs met co-teaching. In A. de Boer, E. Struyf, S. Nijs en S. Doolaard (Red.), *Samen inclusief onderwijs realiseren: Een handboek voor professionals binnen en buiten het onderwijs* (pp. 141-161). Acco Learn.
- Fullan, M. (1998). *The new meaning of educational change*. Cassel: London.
- Glascoe, F. P., Foster, E. M., & Wolraich, M. L. (1997). An economic analysis of developmental detection methods. *Pediatrics*, 99(6), 830-837.
- Goei, S. L., & Kleijnen, R. (2009). *Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen. Literatuurstudie uitgevoerd voor de Onderwijsraad*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Gronostaj, A., Werner, E., Bochow, E. & Vock, M. (2016). How to learn things at school you don't already know: Experiences of gifted grade-skippers in Germany. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 31- 46.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P., & Scheinin, P. (2002). *Assessing Learning-to-Learn a Framework*. Centre for Educational Assessment. University of Helsinki: National Board of Education in Finland.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). A Summary of the Evidence on Inclusive Education. *Abt Associates*.
- Helms-Lorenz, M., & Visscher, A. J. (2022). Unravelling the challenges of the data-based approach to teaching improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(1), 125-147.
- Hesjedal, E., Hetland, H., & Iversen, A. C. (2015). Interprofessional collaboration: Self-reported successful collaboration by teachers and social workers in multidisciplinary teams. *Child & Family Social Work*, 20, 437-445.
- Hilt, L. T. (2015). Included as excluded and excluded as included: Minority language pupils in Norwegian inclusive policy. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 165-182.
- Hsien, M., Brown, M. P., & Bortoli, A. (2009). Teacher qualifications and attitudes toward inclusion. *Australasian Journal of Special Education*, 33(1), 26-41.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27, 77-94.
- Jepma, E. & Meijnen, W. (2001). Risicoleerlingen in het regulier basisonderwijs: handhaving of verwijzing? *Pedagogische Studiën*, 78, 313-329.
- Jepma, IJ. (2003). *De schoolloopbaan van risicoleerlingen in het primair onderwijs*. rimailCO: Amsterdam.
- Jepma, IJ. (2020). De (on)bedoelde effecten op alle leerlingen. *Perspectief op inclusief onderwijs*, 26, 45-47.
- Kalambouka, K., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382.
- Kassenberg, A., Ooms, M., Nitert, E., Zijlstra, B., & Fukkink, R. (2024). *Kindcentrum Scan: Instrument om de samenwerking tussen kinderopvang, basisonderwijs en Jeugdzorg in kaart te brengen*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Kausik, N. H. & Hussain, D. (2021). The impact of inclusive education on academic motivation, academic self-efficacy and well-being of students with learning disability. *Journal of Education*, 1-7.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.



- Kennisrotonde. (2021). *Hoe kunnen intern begeleiders de leerkrachten effectief begeleiden bij het realiseren van passend onderwijs voor (hoogbegaafde) leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften?* (KR. 1080) Den Haag: Kennisrotonde.
- Kennisrotonde. (2023). *Wat is het effect van een vroege of late verwijzing naar het speciaal onderwijs op de ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften?* (KR. 1843) Den Haag: Kennisrotonde.
- Keuning, T., Van Geel, M., & Dobbelaer, M. (2022). *ADAPT: Krijg zicht op differentiatievaardigheden*. Pica
- Kroesbergen, E. H., Sontag, L., Van Steensel, R. C. M., Leseman, P. P. M., & Van der Ven, S. H. G. (2010). Plaatsing van leerlingen met een beperking in het reguliere onderwijs; De ontwikkeling van schoolvaardigheden, competentiebeleving en probleemgedrag. *Pedagogische Studiën*, 87, 350-366.
- Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 167-186.
- Ledoux, G., Waslander, S., & Eimers, T. (2020). *Evaluatie passend onderwijs: Eindrapport mei 2020*. Kohnstamm Instituut; TIAS School for Business and Society, Tilburg University; KBA Nijmegen.
- Ledoux, G. (2021). Wat heeft de invoering van passend onderwijs in Nederland opgeleverd voor leerlingen? *Pedagogische Studiën*, 98, 285-302.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. and Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: what it is and how it influences pupil learning*. DfES Research Report 800. London: Department for Education and Skills (DfES).
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education / mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Louwe, J. J. (2014). School Wide Positieve Behavior Support: Ook voor de scholen in Nederland hét Antwoord op de gedragsproblemen? *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 53(5), 200-215.
- Maras, P., & Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 337-351.
- Markussen, E. (2004). Special education: Does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 33-48.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & McDuffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260-270.
- McKay, L. (2016). Beginning teachers and inclusive education: frustrations, dilemmas and growth. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 383-396.
- Meijer, C. J. W. (2004). *WSNS Welbeschouwd*. Antwerpen: Garant.
- Milbourne, L., Macrae, S., & Maguire, M. (2003). Collaborative solutions or new policy problems: Exploring Multi-agency partnerships in education and health work. *Journal of Educational Policy*, 18(1), 19-35.
- Mogonea, F. & Popescu, A.M. (2018). The roles and competencies of a teacher in an inclusive class. Future Academy. *EDU WORLD 2018: The 8th International Conference*.
- Myklebust, J. O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: Competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 215-231.
- Nakken, H., & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: A review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 47-61.
- NCOJ. (2025). *Instructie: instructie bij inclusiever onderwijs*. Geraadpleegd op 31 maart van https://www.klassenmanagement.ncoj.nl/km_bouwstenen/instructie/instructie-bij-inclusiever-onderwijs.
- Nelen, M. J. M., Scholte, R. H. J., Blonk, A. M., Van der Veld, W. M., Nelen, W. B. L., & Denessen, E. (2021). School-wide positive behavioral interventions and supports in Dutch elementary schools: Exploring effects. *Psychology in the Schools*, 58(6), 951-1184.
- Nilson, S. (2018). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 1-17.
- Nzuza, Z., & Chitiyo, M. (2024). Cooperative learning as an approach to enhance the implementation of inclusive education. *International Journal of Whole Schooling*, 20(2), 1-15.
- OCW Beleidskader (2024). *Met elkaar voor alle kinderen en jongeren werken aan een inclusieve omgeving*.
- Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 80-92.
- Pameijer, N. (2017). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Nieuwste handreiking voor het schoolteam*. Leuven: Acco.
- Paschal, M. J., Nyoni, T. T., & Mkulu, D. G. (2020). The role of Cooperative Learning in Attaining Inclusive Education in the Classroom, Creativity and Innovation in Secondary schools in Mwanza Region-Tanzania. *International journal of English Literature and Social Sciences*, 5(2). 2456-7620.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in Education: comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125-135.
- Peters, M. (2021). Op weg naar meer inclusiever onderwijs. *PO Magazine*, 9(5), 6-11.
- Peters, S. J., Matthews, M., McCoach, D. B., & McBee, M. (2014). *Beyond gifted education: Designing and implementing advanced academic programs*. Waco: Prufrock Press.
- Pijl, S. J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special*



Educational Needs, 10(1), 197-201.

- Pit-ten Cate, I., Markova, M., Kriskler, M. & Krolak Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63.
- PO-raad (2025, 3 april). Van passend naar inclusief onderwijs bij WIJ de Venen: 'Je moet eerst je manier van denken veranderen'. *PO-raad*. Geraadpleegd op 8 april 2025, van <https://www.poraad.nl/kind-onderwijs/passend-en-inclusiever-onderwijs/van-passend-naar-inclusief-onderwijs-bij-wij-de>.
- Potential (2023, 20 januari). *Groeibundel Spring-in-'t-veld: Samen groeien naar inclusie*. Geraadpleegd op 3 april 2025, van: <https://www.potentialtoteach.be/zoek-materiaal/detail-2/groeibundel-spring-in-t-veld-samen-groeien-naar-inclusie?from=17>.
- Potential to Teach. (2025). *Hoe ontwikkel ik een inclusieve kijk?* Geraadpleegd op 31 maart 2025, van <https://potentialtoteach.be/veelgestelde-vragen/detail/hoe-ontwikkel-ik-een-inclusieve-kijk>.
- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2000). Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 92-105.
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-81.
- Rademaker, F., De Boer, A., Kupers, E., & Minnaert, A. (2020). Applying the Contact Theory in inclusive education: A systematic review on the impact of contact and information on the social participation of students with disabilities. *Frontiers in Education*, 5, 1-21.
- Radford, J., Blatchford, P., & Webster, R. (2011). Opening up and closing down: Comparing teacher and TA talk in mathematics lessons. *Learning and instruction*, 21(5), 625-635.
- Rafferty, Y., Piscitelli, V., & Boettcher, C. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 467-479.
- Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A., & Kedharnath, U. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28(2), 190-203.
- Rea, P., McLaughlin, L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities and pullout programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203-222.
- Rouse, M., & Florian, L. (2012). *Inclusive Practice Project: Final Report*. Aberdeen: University of Aberdeen.
- Rout, R. (2024). Inclusive teacher training programs: Empowering educators for all students. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 9(1), 647-649.
- Rubie-Davies, C., Blatchford, P., Webster, R., Koutsoubou, M., & Bassett, P. (2010). Enhancing student learning? A comparison of teacher and teacher assistant interaction with pupils. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 429-449.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.
- Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, É., Simard, C., & Piéarard, B. (1998). Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 239-253.
- Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 268-279.
- Salend, S. J., & Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20, 114-126.
- Sardes (2021). *Inclusieladders: Een gezamenlijke taal voor inclusief onderwijs*.
- Scharples, J., Blatchford, P., & Webster, R. (2016). *Making best use of teacher assistants. Guidance report*. London: Education Endowment Foundation (EEF).
- Schifter, L. A. (2015). Using survival analysis to understand graduation of students with disabilities. *Exceptional Children*, 82(4), 479-496.
- Schmidt, M. & Čagran, B. (2008). Self-concept of students in inclusive settings. *International Journal of Special Education*, 23(1), 8-17.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43-44, 72-79.
- Sermier Dessemontet, R., Bless, G., & Morin, D. (2011). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587.
- Shore, L. M., & Chung, B. G. (2021). Inclusive leadership: How leaders sustain or discourage work group inclusion. *Group & Organization Management*, 47(4), 723-754.
- Solomon, B. G., Klein, S. A., Hintze, J. M., Cressey, J. M., & Peller, S. L. (2012). A meta-analysis of schoolwide positive behavior support: An exploratory study using single case synthesis. *Psychology in the Schools*, 49(2), 105-121.
- Smeets, E. F. L. (2003). *Op weg naar samenhang. De Samenwerkingsverbanden 'Weer samen naar school'*. Nijmegen: ITS.
- Smeets, E., De Boer, A., Van Loon-Dijkers, A. L. C., Rossen, L., & Ledoux, G. (2019). *Passend onderwijs op school en in de klas: Eerste meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Nijmegen: KBA Nijmegen.
- Smeets, E., & Ledoux, G. (2019). *Competenties en ondersteuning van leraren*. In Ledoux, G., Smeets, E., & Van Eck, P. (red.), *Centrale thema's in de Evaluatie Passend onderwijs. Deel 2: Onderzoek naar toewijzing van ondersteuning en hulp op maat, dekkend aanbod en het schoolondersteuningsprofiel, en competenties en ondersteuning van leraren* (pp. 1-17). Kohnstamm Instituut.
- Smeets, E., Ledoux, G., Regtvoort, A., Felix, C., & Mol Lous, A. (2015). *Passende competenties voor passend onderwijs. Onderzoek naar*



competenties in het basisonderwijs. Nijmegen / Amsterdam / Leiden: ITS / Kohnstamm Instituut / Hogeschool Leiden.

- Smeets, E., Ledoux, G., & Van Loon-Dijkers, L. (2019). *Passend onderwijs op school en in de klas. Tweede meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Nijmegen: KBA Nijmegen/Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Smeets, E. F. L. & Rispens, J. (2008). *Op zoek naar passend onderwijs: Overzichtsstudie van de samenhang tussen regulier en speciaal (basis)onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Smeets, E., & Wester, M. (2009). *Knelpunten in de samenwerking tussen onderwijs- en zorginstellingen*. Nijmegen: ITS.
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53.
- Steunpunt Passend Onderwijs. (2025). *Inclusief onderwijs en het welzijn van leerkrachten*. Geraadpleegd op 31 maart van <https://www.steunpuntpassendonderwijs-povo.nl/document/wetenschap-over-inclusief-onderwijs-het-welzijn-van-leerkrachten/>
- Stone, S. I., & Charles, J. (2018). Conceptualizing the problems and possibilities of interprofessional collaboration in schools. *Children & Schools*, 40(3), 185-192.
- Stoutjesdijk, R., & Scholte, E. M. (2009). Cluster 4 speciaal onderwijs: Een vergelijking tussen leerlingen op cluster 4 scholen en cluster 4 rugzakleerlingen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, (161-169).
- Struyf, E., Verschueren, K., & Van Mieghem (2020). *Hefbomen voor de realisatie van een meer inclusief onderwijssysteem: schoolleiderschap en professionaliseringsinitiatieven*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Subban, P., & Sharma, U. (2005). Understanding educator attitudes toward the implementation of inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 25(2).
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33-54.
- Takala, M., Pirttimä, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162-172.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168.
- Van Agt, H. M. E. (2011). *Language disorders in children. Impact and the effects of screening*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Van Eck, P. & Exalto, R. (2019). De positie van ouders in passend onderwijs. (uit Ledoux, G., Linden, C. van der, Stege, H. van der, Hoeven, J. van der, Eck, P. van & Exalto, R. (2019). *Centrale thema's in de Evaluatie Passend onderwijs*. Deel I: Onderzoek over de werking van zorgplicht, werken met ontwikkelingsperspectieven en de positie van ouders in passend onderwijs. Amsterdam / Rotterdam / Utrecht: Kohnstamm Instituut / CED Groep / Oberon)
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.
- Vandenbussche, H. & Van de Putte, I. Dynamische samenwerking met ouders. Sneltrain of boemeltrein. In: W. Vantieghem & I. Van de Putte (Red.), *Vol Potentieel. Krachtig lesgeven in diversiteit* (pp. 155-169). Acco.
- Van der Veen, I., Smeets, E., & Derriks, M. (2010). Children with special educational needs in the Netherlands: Number, characteristics and school career. *Educational Research*, 52(1), 15-43.
- Van der Waardt, B. (2012). *Intern begeleider in het speelveld van Passend Onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij VBSP.
- Van Yperen, T. A., & Stam, P. (2010). *Opvoeden versterken: Advies in opdracht van de Nederlandse Vereniging van Gemeenten*. Den Haag: VNG.
- Van Yperen, T. A., Van de Maat, A., & Prakken, J. (2019). *Het groeiend jeugdzorggebruik: Duiding en aanpak*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Van Leeuwen, A., & Janssen, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 27, 71-89.
- Van Tuijl, C. (2009). *Uitdagende kinderen tijdig in beeld. Vroegtijdige onderkenning en aanpak van (jonge) risicokinderen*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Vernooy, K., Van Minderhout, M., & Koomen, H. (2015). Didactisch en pedagogisch handelen van leerkrachten. In K. Verschueren & H. Koomen (Red.), *Handboek diagnostiek in de leerlingbegeleiding: Kind en context* (pp. 273-299). Antwerpen: Garant.
- Völlinger, V. A., & Supanc, M. (2020). Student teachers' attitudes towards cooperative learning in inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 35(3), 727-749.
- Vyrastekova, J. (2023). Inclusie als een sociale norm. In S. Sergeant & P. de Vries (Red.), *Perspectieven op inclusief onderwijs* (pp.62-71). Antwerpen/'s Hertogenbosch: Gompel&Svacina.
- Wagner, M., Blackorby, J., Cameto, R., & Newman, L. (1993). *What Makes a Difference? Influences on Postschool Outcomes of Youth with Disabilities. The Third Comprehensive Report from the National Longitudinal Transition Study of Special Education Students*. Menlo Park, CA: SRI International.



- Widmark, C., Sandahl, C., Piuva, K., & Bergman, D. (2011). Barriers to collaboration between health care, social services and school. *International Journal of Integrated Care*, 11, 1-9.
- Wienen, B. (2023). *Van individueel naar inclusief onderwijs: Pleidooi voor minder labelen en meer aandacht voor de kracht van het onderwijs*. Dordrecht: Instondo B.V.
- Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special educational placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, 20–32.
- UNESCO (1994). *Final report – World conference on special needs education: Access and quality*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2024). *The Salamanca Statement Anniversary: 30 Years of Progress?* Paris: UNESCO.
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109(4), 103521.
- Yan, Z., & Sin, K. (2015). Exploring the intentions and practices of principals regarding inclusive education: An application of the Theory of Planned Behavior. *Cambridge Journal of Education*, 45(2), 205-211.
- Zeleke, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 145–170.
- Zweers, I. Bijstra, J.O., Orobio de Castro, B., Tick, N.T., & Van de Schoot, R.A.G.J. (2019). Which school for whom? Placement choices for inclusion or exclusion of dutch students with social, emotional, and behavioral difficulties in primary education. *School Psychology Review*, 48(1), 46-67



Bijlage 1

SHARE-formulier ter voorbereiding op co-teaching

Werken met SHARE: Sharing Hopes, Attitudes, Responsibilities and Expectations, (Murawski, 2003,: Murawski & Dieker, 2010, Nederlandse bewerking Fluijt, 2020).

Opdracht:

In tweetallen:

- Neem een paar minuten om het werkblad voor jezelf in te vullen. Je bevindingen deel je door eerst het werkblad van je co-teaching partner te lezen. Hierbij maak je geen opmerkingen tijdens het lezen.
- Neem enkele minuten de tijd om de informatie van je partner te laten bezinken. Bespreek daarna jullie reacties.
- Wissel de bevindingen uit met het invullen van het SHARE reflectie-instrument.
- Hoe zou je het SHARE-formulier kunnen inzetten in de eigen praktijk? Welke vragen zou je aanpassen?

Het doel van deze bespreking is om:

- A. het met elkaar eens te zijn;
- B. compromissen te sluiten, af te stemmen;
- C. agree tot disagree.

1. Mijn grootste wens/ hoop in deze co-teaching situatie is:

.....

.....

2. Mijn houding en ideeën over leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in een reguliere klassensituatie zijn:

.....

.....

3. In een co-teaching groep zou ik graag de volgende verantwoordelijkheden hebben:

.....

.....

4. Ik zou graag willen dat mijn co-teachingpartner de volgende verantwoordelijkheden heeft:

.....

.....



5. Ik heb de volgende verwachtingen in het klaslokaal

a. t.a.v. normen en waarden

.....

.....

b. t.a.v. het werken in de groep

.....

.....

c. t.a.v. het gebruik van materialen

.....

.....

d. t.a.v. planning

.....

.....

e. t.a.v. huiswerk

.....

.....

f. t.a.v. aanpassingen voor individuele leerlingen

.....

.....

g. t.a.v. het geven van beoordelingen/ cijfers

.....

.....

h. t.a.v. leerruis/-lawaaï

.....

.....

i. t.a.v. zelfstandig werken, coöperatief werken

.....

.....

j. t.a.v. geven/ontvangen van feedback

.....

.....

k. andere belangrijke verwachtingen die ik heb:

.....

.....



Bijlage 2

Kindcentrum-Scan

Instrument om de samenwerking tussen kinderopvang, basisonderwijs en Jeugdzorg in kaart te brengen

Klik op de afbeelding om de brochure te lezen.



Bijlage 3

Formulier voor in kaart brengen van eigen leerkrachtcompetenties t.a.v. inclusie

Competenties voor inclusie	Deelcompetenties	Voorbeelden	Mijn sterktes en uitdagingen
1. Diversiteit (h)erkennen, waarderen en benutten	- Diversiteit (h)erkennen in de maatschappij en in het onderwijs. - Diversiteit waarderen vanuit een groeigericht perspectief. - Diversiteit benutten als een meerwaarde en kans om te leren.	- Ik vind verschillen tussen leerlingen vanzelfsprekend in het onderwijs. - Ik ben ervan overtuigd dat alle leerlingen kunnen blijven leren en ontwikkelen. - Ik ben me ervan bewust dat labels en etiketten een negatieve invloed kunnen hebben op de leerkansen van leerlingen.	
2. Inzetten op positieve relaties in een veilig klasklimaat	- Inzetten op een positieve leerkracht-leerlingrelatie. - Inzetten op positieve leerlingrelaties en sociale cohesie tussen leerlingen. - Inzetten op de autonomie van elke leerling. - Het competentiegevoel van elke leerling stimuleren.	- Ik speel in op de sociale, emotionele, cognitieve, motorische en morele onderwijsbehoeften van alle leerlingen. - Ik zorg ervoor dat alle leerlingen op een respectvolle manier met elkaar omgaan. - Ik stel uitdagende, maar realistische verwachtingen ten aanzien van het leerproces, de zelfsturing en de prestaties van alle leerlingen.	
3. Krachtige leerprocessen in een toegankelijke en flexibele leeromgeving ontwerpen en hanteren	- Een brede waaier van onderwijsmethoden en benaderingen inzetten. - Een toegankelijke en universele klaspraktijk ontwerpen. - Flexibele en gedifferentieerde leerwegen voorzien. - Begeleiden en evalueren van (individuele) leerprocessen. - Coöperatief leren stimuleren.	- Ik bied verschillende onderwijsmethoden, leermaterialen en hulpmiddelen aan die toegankelijk zijn voor elke leerling. - Ik bied informatie aan op verschillende manieren. - Ik hanteer verschillende werk- en groeperingsvormen in functie van het leren van elke leerling. - Ik differentieer in het curriculum en hanteer het flexibel. - Ik gebruik evaluatie en feedback als informatie om mijn onderwijsaanbod aan te passen aan wat leerlingen nodig hebben.	



Competenties voor inclusie	Deelcompetenties	Voorbeelden	Mijn sterktes en uitdagingen
4. Samenwerken met diverse actoren	• Samenwerken als een meerwaarde beschouwen om inclusieve leeromgevingen te creëren. • Een duurzame en gelijkwaardige samenwerking realiseren met alle betrokken actoren in de school en in een breed netwerk rondom de school. • Communicatievaardigheden inzetten die de samenwerking bevorderen. • Actief partner zijn voor ouders, leerlingen en collega's.	• Ik werk op verschillende manieren samen met mijn collega's en wissel vaak ervaringen en ideeën met hen uit. • Ik sta in goed contact met externe partners (pedagogische begeleiding, therapeuten, revalidatiecentra, etc.). • Ik geef en vraag constructief feedback aan leerlingen, ouders, collega's en andere partners. • Ik vraag aan leerlingen, ouders en collega's welke ondersteuning zij nodig hebben. • Ik betrek ouders actief bij de ondersteuning van hun kind.	
5. Doelgericht werken aan de eigen professionalisering	• Vanuit een actief onderzoekende houding de eigen professionaliteit blijven ontwikkelen. • De eigen professionele identiteit blijven ontwikkelen door samenwerking met diverse interne en externe partners.	• Ik evalueer systematisch het effect van mijn manier van lesgeven. • Ik reflecteer samen met anderen over mijn onderwijspraktijk. • Ik sta ervoor open te blijven leren van collega's en andere professionals.	

Bron: Potential to teach. (2023). *Competentieloop*. Geraadpleegd op 31 maart 2025, van <https://potentialtoteach.be/zoek-materiaal/detail-2/competentieloop?from=17#block-76>.



Bijlage 4

Kijkwijzer inclusieve klaspraktijk

KLIMAAT EN VRIENDSCHAPPEN		OBSERVATIE
Positief klimate	De leerkracht is graag in deze klas en straalt dit uit. Er zijn positieve relaties tussen leerkracht en leerlingen en positieve relaties tussen de leerlingen onderling. Er is plezier in de klas, emotionele verbondenheid, wederzijds vertrouwen.	
Sensitieve - responsieve leerkrachten	Relatie leerkracht-leerling is open en responsief. De leerkracht toont zich gevoelig voor interesses, bezorgdheden, vragen van de leerlingen.	
Coöperatieve klas	Leerlingen helpen elkaar en komen voor elkaar op. De leerlingen tonen zich bereid om ook de leerkracht te helpen. Informele peersupport.	
Sociale interventies	Expliciete aandacht voor sociale relaties. De leerkracht schrikt er niet voor terug om tijdig conflicten aan te pakken en te bespreken. Relaties in de klas worden bespreekbaar gemaakt.	
Positieve beeldvorming en aanvaarding	De leerkracht staat model voor het betrekken van de leerling met specifieke vragen bij het groepsgebeuren. Hij zorgt ervoor dat de leerling een actieve inbreng heeft in de groep en zet de leerling positief in de kijker. De klasgenoten betrekken de leerling bij spontane interacties en groepsactiviteiten. De leerling weet zich omringd door zijn klasgenoten, hoort erbij.	
Zelfbepaling	De leerkracht vermijdt betutteling van de leerling en respecteert diens keuze wat betreft een zelfstandige aanpak en sociale contacten. Leerkracht en klasgenoten respecteren de zelfstandigheid en eigenheid van de leerling en komen enkel tussen op vraag of na bevestiging van de leerling.	
KWALITEIT VAN LESFORMAT		OBSERVATIE
Routines en efficiëntie	Een herkenbaar onderwijsformat en vaste afspraken bieden houvast aan de leerlingen, vooral vaste afspraken bij toetsen, bij zelfstandig werk of bij overgangsmomenten.	
Effectief gedragsmanagement	Preventie, begeleiding en bijsturing van moeilijk gedrag. De leerkracht verwijst naar regels en verwachtingen m.b.t. werkhouding en participatie en speelt soepel in op onvoorziene omstandigheden.	
Gedifferentieerde lespraktijk	Onderwijsformat met oog voor diversiteit. Er is een aanzet tot universeel design, lesontwerp met alle leerlingen in gedachten. De leerkracht zet hiertoe gevarieerde werkvormen doelmatig in, met oog voor autonomie, competentiegevoel, participatie en motivatie van alle leerlingen.	



KWALITEIT VAN LESFORMAT		OBSERVATIE
Peer support, co-operatief leren en co-teaching	De leerkracht nodigt de leerlingen uit tot wederzijdse ondersteuning bij het leren: via een doelmatige inzet van partnerwerk, groepswerk, coöperatief leren of via de inzet van tutors of buddy's. Bij co-teaching bieden beide leerkrachten of leerkracht/ondersteuner ondersteuning in de klas en wordt er doelmatig samengewerkt.	
Effectief inzetten van maatregelen en hulpmiddelen	De leerkracht maakt gebruik van beschikbare hulpmiddelen en vak-ondersteunend materiaal en voegt soepel compenserende hulpmiddelen en maatregelen toe waar nodig (bv. technologische hulpmiddelen).	
Evenwichtig klas-sen-management	De leerkracht verdeelt op een ontspannen en natuurlijke manier de aandacht over alle leerlingen. Hij/zij betreft hen op een gelijkwaardige manier bij de activiteiten in de klas en weet een goede balans te vinden in de begeleiding. Hij toont hiermee soepelheid en draagkracht.	
Actieve participatie aan het curriculum	Hoge verwachtingen en participatie. De leerkracht betreft de leerling expliciet bij de instructies en dialoog in de klas, er is een voortdurende uitnodiging tot leren. De leerling wordt volledig betrokken bij de klassikale activiteiten. Aangepaste maatregelen belemmeren de leerling niet om volledig te participeren en de leerstof te verwerken.	
Toegankelijk curriculum	De leerkracht vertaalt het lesaanbod zodat de leerstof van een bepaald vak voor de leerling toegankelijk wordt. Er wordt tijdens de les of toets rekening gehouden met specifieke afspraken omtrent curriculumaanpassingen: logistieke aanpassingen, gebruik laptop en gescand materiaal, selectie van oefeningen, aangepaste doelen.	
KWALITEIT VAN INSTRUCTIE		OBSERVATIE
Focusing	De leerkracht richt de aandacht op de essentie van de les, helpt leerlingen te richten op een gemeenschappelijk onderwerp of doel, bv. door herhaling of samenvatting.	
Denkstimulerende instructie en dialoog	De leerkracht gaat in dialoog dieper in op een thema, verheldert het leerproces en nieuwe concepten, verruimt de context van het geleerde door 'bridging'. De leerkracht zet de leerlingen aan tot inzichtelijk leren en reflectie over het eigen leergedrag.	
Individualisering	De leerkracht zet individuele leerlingen op weg, helpt te oriënteren in de leerstof en herhaalt instructies, zorgt voor verlengde leertijd voor individuele leerlingen indien nodig. Individuele feedback en begeleiding zijn inherent aan de lespraktijk van de leerkracht.	
Zelfinstructie	De leerkracht toont expliciet aandacht voor het verbeteren en ondersteunen van een zelfstandige leer- en werkhouding van de leerling. Hij helpt de leerling om zich te oriënteren, te starten, overzicht te bewaren en na te kijken. Hij biedt de leerling voorbeelden aan van een zelfstandige aanpak.	

Bron: De Vroey, A., Roelandts, K., Struyf, E., & Petry, K. (2016). *Inclusive classroom practices in secondary schools. Towards a universal teaching approach*. In: B. De Wever, R. Vanderlinde, M. Tuytens, A. Aelterman (Eds.) *Professional learning in education. Challenges for teacher educators, teachers and student teachers*. (p.179-202).



Bijlage 5

ADAPT-instrument

Instrument om zicht te krijgen op de differentiatievaardigheden van onderwijsprofessionals

Klik op de afbeelding om de brochure te lezen.



Trynke Keuning
Marieke van Geel
Marjoleine Dobbelaer

ADAPT

**Krijg zicht op
differentiatievaardigheden**

pica







op weg naar meer
inclusie

APRIL 2025

KS Fectio • Papiermolen 24 • 3994 DK Houten
030 638 11 21 • info@ksfectio.nl • www.ksfectio.nl



Katholieke Scholentichting
FECTIO