Ondersteuning aan leerlingen in een inclusieve onderwijssetting

Een systematische reviewstudie

Maart 2025

Anke de Boer *Rijksuniversiteit Groningen, Orthopedagogiek: Leren & Ontwikkelen*
Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland, cluster 4 (RENN4)
Sanne Kuijper *Rijksuniversiteit Groningen, Orthopedagogiek: Leren & Ontwikkelen*

Samenvatting

In navolging op internationale ontwikkeling worden ook in Nederland stappen gezet naar inclusief onderwijs. Stijgende cijfers van leerlingaantallen in het gespecialiseerd onderwijs laten zien dat het realiseren van inclusief onderwijs nog de nodige uitdaging met zich meebrengt. Een van deze uitdagingen is het tegemoet kunnen komen aan de ondersteuningsbehoefte van leerlingen met cognitieve beperkingen en sociaal-emotionele en gedragsproblematiek. In vele landen om ons heen is hier reeds kennis over beschikbaar en over gepubliceerd in wetenschappelijke tijdschriften. Voor het huidige onderzoek hebben we hier gebruik van gemaakt door een systematische reviewstudie uit te voeren naar ondersteuningsvormen in een inclusieve onderwijssetting. Dit onderzoek is aanpalend aan het stelselonderzoek 'samenwerking regulier-speciaal onderwijs', dat door de Inspectie van het Onderwijs is uitgevoerd.

Het onderzoek had een drietal hoofddoelen:
1) Inzicht krijgen in ondersteuningsvormen en de effecten ervan op leerlingen
2) Inzicht krijgen in de ervaringen van leerlingen en onderwijsprofessionals met inclusief onderwijs en factoren die bevorderend en/of belemmerend zijn
3) Inzicht krijgen in interventies en aanpakken die de belemmerende factoren kunnen beïnvloeden.

Hieronder geven we de belangrijkste uitkomsten weer:

- De meeste studies naar ondersteuningsvormen voor leerlingen met cognitieve beperkingen en sociaal-emotionele en gedragsproblematiek binnen een inclusieve setting richten zich op vormen waarbij er schoolinterne ondersteuning binnen de reguliere klas geboden wordt of waarbij er buiten de reguliere klas extra ondersteuning geboden worden wordt.
- Vaak wordt een onderwijsassistent betrokken bij de uitvoer van de ondersteuning, of worden reguliere klasgenoten betrokken bij de ondersteuning.
- De meeste ondersteuningsvormen laten positieve effecten zien op cognitieve uitkomstmaten en op sociale participatie van leerlingen met cognitieve beperkingen en sociaal-emotionele en gedragsproblematiek.
- Volgens ervaringen van leerlingen zelf en onderwijsprofessionals is het belangrijk op verschilllende niveaus in te zetten voor het laten slagen van inclusief onderwijs:
  - **Schoolniveau**: Beschikbare faciliteiten zoals prikkelarme ruimte, aanpassingen in planning/rooster. Een positieve schoolcultuur. Samenwerking tussen onderwijsprofessionals. Inclusief beleid en inclusieve visie.
  - **Leraarniveau**: Expertise en positieve attitude over de doelgroepleerlingen. Verlagen van ervaren stress van onderwijsprofessionals.
  - **Leerlingniveau**: Inzetten op verhogen sociale participatie. Aandacht voor welbevinden leerlingen. Aandacht voor positieve kenmerken en inzetten op probleemgedrag leerlingen.
- Interventies om belemmerende factoren te verminderen, laten positieve effecten zien. Zo kan de inzet van professionaliseringsprogramma's bijdragen aan het verhogen van expertise, self-efficacy en attitudes. Ook de gerichte inzet van interventies om sociale participatie van de doelgroepleerlingen te vergroten, laten overwegend positieve effecten zien.

Aanbevelingen

Beleid

- Geef de schoolleider een sleutelpositie in de ontwikkeling naar inclusief leiderschap;
- Werk vanuit centraal beleid aan het verbeteren van een positieve attitude, waarin kennisdeling tussen sectoren centraal staat;
- Maak gebruik van reeds bestaande (internationale) kennis op het gebied van inclusief onderwijs en vertaal dit naar de Nederlandse context;
- Maak gebruik van de drie pijlers van de Index voor Inclusie voor de doorontwikkeling van inclusief onderwijs.

Praktijk

- Neem het hoorrecht van leerlingen serieus in de totstandkoming van het ontwikkelingsperspectief;
- Bespreek de behoefte van de leerling aan hulp (= hoorrecht) en vertaal dit naar concrete doelen en ondersteuning/interventies;
- Probeer de extra ondersteuning zoveel mogelijk in de eigen klas te organiseren zodat de leerling zich niet buitengesloten voelt;
- Laat de extra ondersteuning in ieder geval aansluiten op de cognitieve uitkomsten en sociale participatie van leerlingen, en indien wenselijk op andere ontwikkelgebieden;
- Evalueer op gezette momenten of de extra ondersteuning aansluit op het gestelde doel en de behoefte van de leerling;
- Zet de onderwijsassistent gericht in, volgens de aanbevelingen die worden gedaan door het Education Endowment Foundation;
- Betrek klasgenoten om de cognitieve uitkomsten en sociale participatie van leerlingen te bevorderen, door bijvoorbeeld peer-tutoring.

Onderzoek

- Kijk in interventieonderzoek naar effecten voor leerlingen met cognitieve beperkingen en sociaal-emotionele en gedragsproblematiek, zodat we meer zicht krijgen op ‘wat werkt voor wie’;
- Onderzoek wat de werkzame elementen zijn in interprofessionele samenwerking en professionaliseringsprogramma’s gericht op expertisevergroting;
- Evalueer in welke mate het hoorrecht bijdraagt aan de betrokkenheid en ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte.

Inleiding

Wereldwijd wordt er naar inclusief onderwijs gestreefd, waarbij het uitgangspunt is om alle leerlingen, ongeacht hun ondersteunings-behoeften, volwaardig te laten deelnemen aan het reguliere onderwijs. In Nederland is in de afgelopen jaren meer focus gekomen op de implementatie van inclusief onderwijs, maar de realisatie ervan blijft een uitdaging. Hoewel er allerlei initiatieven in de praktijk zijn om inclusief onderwijs te realiseren, blijkt met name de doelgroep van leerlingen met cognitieve beperkingen en leerlingen met ernstige gedragsproblemen en/of psychiatrische problematiek nog een brug te ver te zijn in het Nederlandse reguliere onderwijs. Met het huidige onderzoek willen we nagaan hoe leerlingen met cognitieve beperkingen en leerlingen met sociaal-emotionele en/of gedragsproblemen effectief ondersteund kunnen worden binnen een

inclusieve onderwijssetting. Voor deze groep leerlingen is inclusief onderwijs op dit moment nog een uitdaging, wat maakt dat deze doelgroep in het huidige onderzoek centraal staat. Er is gekeken naar zowel leerlingen binnen het primair onderwijs als binnen het voortgezet onderwijs.

Het onderzoek heeft drie hoofddoelen:

1. Inzicht verkrijgen in ondersteuningsvormen en hun effecten op leerlingen;
2. De ervaringen van leerlingen en onderwijsprofessionals in inclusief onderwijs in kaart brengen;
3. Interventies en strategieën identificeren die belemmeringen voor inclusief onderwijs kunnen verminderen.

In het huidige onderzoek hebben we gebruik gemaakt van het continuüm van de organisatie van ondersteuning (zie Figuur 1). Dit is een model dat op verschillende niveaus en vormen van ondersteuning beschrijft. In de onderste levels wordt uitgegaan van ondersteuning die zoveel mogelijk binnen de eigen klas plaatsvindt, eventueel met expertise van iemand anders dan de eigen leraar. Hoe hoger het level in het continuüm hoe minder sprake er is van ondersteuning in de eigen reguliere klas. Binnen dit onderzoek kijken we naar ondersteuningsvormen van level 1 tot en met level 5.

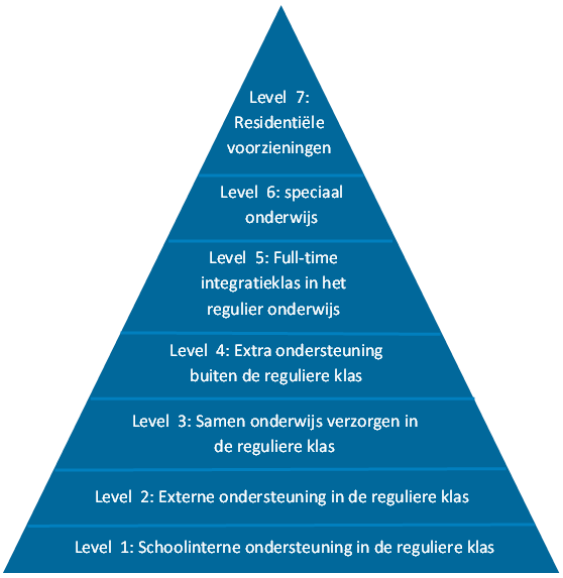
Onderzoeksopzet

Om een breed overzicht te krijgen van effectieve ondersteuningsvormen binnen inclusief onderwijs, is een systematische review uitgevoerd. Er is gebruik gemaakt van verschillende internationale databases (ERIC, PsycINFO, MEDLINE, Psychology and Behavioral Sciences, SocIndex en Web of Science). Er werden twee zoekstrategieën toegepast:

1. Zoekstrategie 1 richtte zich op studies over de effecten van en ervaringen met ondersteuningsvormen in inclusief onderwijs.
2. Zoekstrategie 2 onderzocht interventies en aanpakken om belemmeringen te verminderen.

De eerste zoekstrategie leverde meer dan 19.000 artikelen op, waarvan er uiteindelijk 112 studies aan de inclusiecriteria voldeden.

De artikelen zijn verdeeld in studies over effecten en studies over ervaringen en door middel van een data-extractieschema zijn relevante categorieën uit de artikelen gecodeerd en geanalyseerd. Belemmerende factoren die naar voren kwamen zijn vervolgens gebruikt om een tweede zoekstrategie uit te voeren. Dit leverde bijna 1800 artikelen op waarvan er uiteindelijk 45 artikelen binnen de inclusiecriteria voldeden.



Figuur 1: Continuüm van de organisatie van ondersteuning (naar Mastropieri & Scruggs, 2018).

Beschrijving ondersteuningsvormen

Van de geïncludeerde studies zijn er 44 studies waarbij er sprake was van een inclusieve vorm van onderwijs, zonder dat het precies gespecificeerd was op welk van de onderstaande levels de ondersteuning uitgevoerd wordt. De studies waarbij het level wel gespecificeerd kon worden zijn ingedeeld per level. De meeste studies beschrijven ondersteuningsvormen op level 1 of op level 4.

- **Level 1: Schoolinterne ondersteuning in reguliere klas** (35 studies). Hierbij wordt ondersteuning binnen de eigen klas aangeboden door leraren, onderwijsassistenten of klasgenoten.
- **Level 2: Externe ondersteuning in reguliere klas** (10 studies). Hier wordt ondersteuning geboden door bijvoorbeeld een externe speciaal onderwijs leraar in de reguliere klas voor een aantal uur in de week, door een externe psycholoog of door externe professionals die de ondersteuning aanbieden samen met de reguliere leraar of samen met reguliere klasgenoten.
- **Level 3: Samen onderwijs verzorgen in de klas** (4 studies). Dit wordt ook wel *co-teaching* genoemd. Hierbij geven speciale en reguliere leraren samen les binnen een reguliere klas. Hierdoor kan er individuele instructie of instructie in kleine groepjes aangeboden worden aan de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, zonder dat ze naar een aparte ruimte buiten de reguliere klas hoeven.
- **Level 4: Extra ondersteuning buiten de reguliere klas** (21 studies). Ondersteuning binnen dit level vindt plaats in een aparte ruimte of speciale klas binnen een reguliere school en wordt geboden door speciaal onderwijs leraren, door onderwijsassistenten of door reguliere klasgenoten die naar deze aparte klas komen. Leerlingen ontvangen deels onderwijs in deze aparte klas en deels binnen een reguliere klas. Het verschilt per leerling hoeveel tijd er binnen de reguliere klas doorgebracht wordt.
- **Level 5: Fulltime integratieklas binnen reguliere school** (8 studies). Leerlingen brengen hun volledige schooldag door in aparte klas binnen een reguliere school waarbij ze onderwijs krijgen met een kleinere leraar-leerling verhouding dan in de reguliere klas. De ondersteuning wordt aangeboden door een speciaal onderwijs leraar met daarbij vaak extra onderwijsassistenten of door reguliere klasgenoten die naar deze klas komen.

Effecten van ondersteuningsvormen

In totaal zijn er 64 studies die effecten onderzoeken van ondersteuningsvormen aan leerlingen met cognitieve beperkingen en leerlingen met sociaal-emotionele en/of gedragsproblemen. Er is gekeken naar effecten op cognitieve ontwikkeling (zoals vakprestaties) en effecten op sociale participatie (zoals vriendschappen, sociale interactie en sociale acceptatie).

Op alle ondersteuningslevels worden in het algemeen positieve effecten van verschillende ondersteuningsvormen gevonden op cognitieve uitkomstmaten en op sociale participatie.

Bij studies waarbij een specifieke interventie uitgevoerd wordt op verschillende levels, zien

we geen verschillen tussen level: de specifieke interventies hebben op beide levels een positief effect op de uitkomstmaten. Vrijwel alle interventies hebben een positief effect op de uitkomstmaten.

Er zijn ook studies die geen specifieke interventie onderzoeken, maar waarin leerlingen met cognitieve beperkingen en leerlingen met sociaal-emotionele en/of gedragsproblemen in een (deels) reguliere onderwijssetting (level 1-5) vergeleken worden met vergelijkbare leerlingen binnen speciaal onderwijs. Hier worden voornamelijk positieve effecten gevonden van onderwijs binnen een reguliere school t.o.v. speciaal onderwijs, hoewel er in één studie een negatief effect te zien is.

Het meeste onderzoek is gedaan naar interventies op level 1 (schoolinterne ondersteuning binnen de reguliere klas). Met name op de effecten van co-teaching (level 3) is weinig onderzoek gedaan bij leerlingen met cognitieve beperkingen en leerlingen met sociaal-emotionele en/of gedragsproblemen. Verder valt op dat op vrijwel alle ondersteuningslevels interventies uitgevoerd worden waarbij reguliere klasgenoten betrokken worden. Niet alleen binnen de eerste levels, waarbij de ondersteuning ook binnen de reguliere klas wordt aangeboden, maar ook bij de onderwijssetting waarbij leerlingen met cognitieve beperkingen en leerlingen met sociaal-emotionele en/of gedragsproblemen (deels) onderwijs ontvangen buiten de klas. Het in dat geval samenbrengen van reguliere leerlingen naar de speciale setting (aparte klas) lijkt een goede interventie om met name de sociale participatie tussen reguliere leerlingen en leerlingen met cognitieve beperkingen en/of leerlingen met sociaal-emotionele en gedragsproblemen te verhogen. Ook ondersteuning van onderwijsassistenten, leerkrachten en andere onderwijsprofessionals laat positieve effecten zien.

Ervaringen van leerlingen en onderwijsprofessionals

Er zijn 21 studies geanalyseerd waar ervaringen van leerlingen met cognitieve beperkingen en/of leerlingen met sociaal-emotionele en/of gedragsproblemen met inclusieve vormen van onderwijs aan bod kwamen. Ervaringen van onderwijsprofessionals met inclusieve vormen van onderwijs komen in 27 studies aan bod.

Positieve ervaringen van leerlingen of onderwijsprofessionals met onderwijs in een inclusieve setting en factoren die volgens hen bevorderend werken op de uitvoering van inclusief onderwijs zijn hieruit gecodeerd en in drie hoofdcategorieën verdeeld:

1) Schoolfactoren
2) Leraarfactoren
3) Leerlingfactoren

Binnen deze hoofdcategorieën zijn de factoren ondergebracht in verschillende thema's. Volgens dezelfde manier zijn negatieve ervaringen van leerlingen of onderwijsprofessionals ervaren en factoren die volgens hen belemmerend werken gecategoriseerd onder dezelfde drie hoofdcategorieën. De meeste thema's komen zowel bij bevorderende factoren terug als (in omgekeerde zin) bij belemmerende factoren.

Ervaringen van leerlingen

Op **schoolniveau** komen factoren onder het thema **faciliteiten** vaak voor. Het is het volgens leerlingen bijvoorbeeld belangrijk dat er ingezet wordt op prikkelarme ruimtes en de mogelijkheid om zich terug te kunnen trekken in een aparte ruimte, en dat er een duidelijke structuur en organisatie is op school en in de

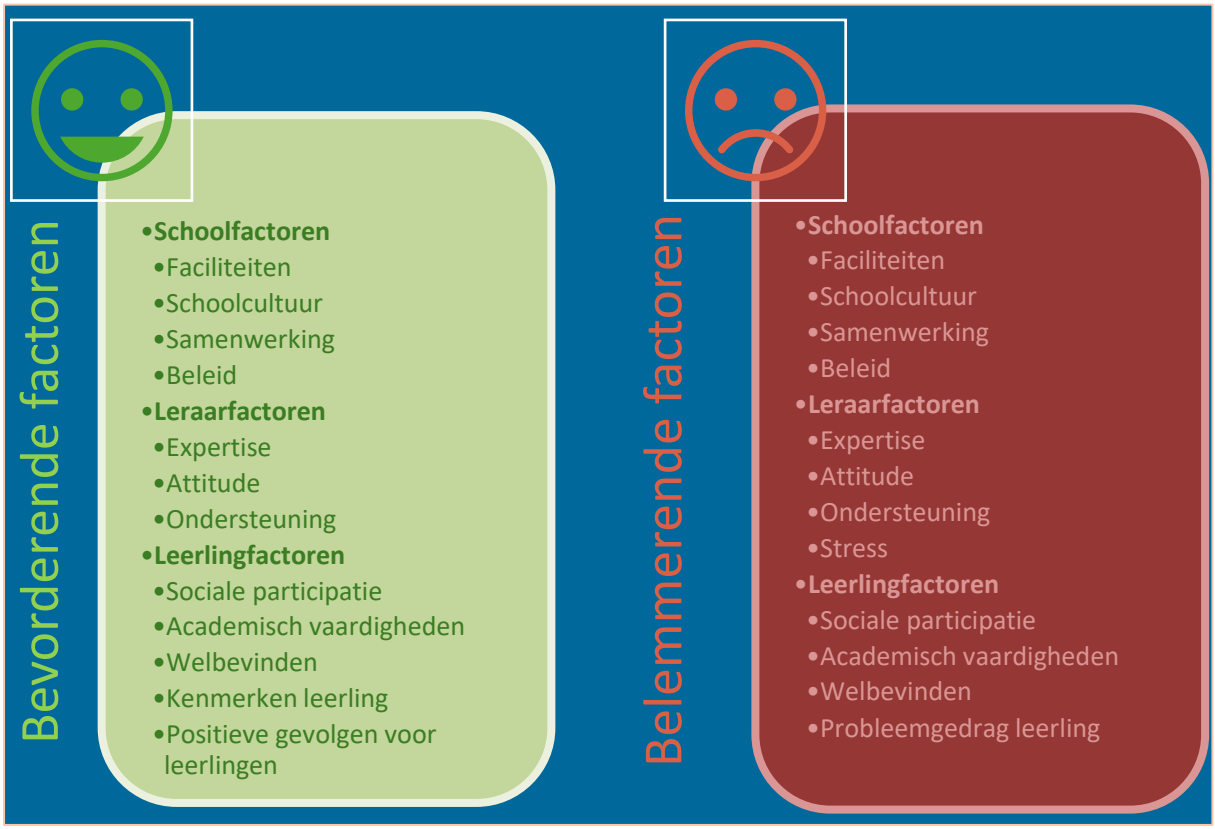
klas. Verder noemen leerlingen dat ze het prettig ervaren wanneer er toegepast op persoonlijke behoeften aanpassingen gedaan kunnen worden. Ook een **inclusieve schoolcultuur** waarin alle leerlingen zich gewaardeerd voelen is een belangrijk terugkerend thema.

Op **leraarniveau** is het volgens de leerlingen zelf belangrijk dat er **begrip**, een respectvolle houding en juiste **expertise** is bij leraren en ondersteunend personeel en dat de **ondersteuning** wordt aangepast aan de behoefte van de leerling. Hierbij wordt onder andere genoemd dat leerlingen het prettig vinden wanneer de ondersteuning niet opvalt.

Op **leerlingniveau** komt de **sociale participatie** met klasgenoten zowel als bevorderende als belemmerende factor terug. Leerlingen noemen dat het voor hen helpend is om vriendschappen en sociale contacten te hebben. In verschillende studies komt terug dat leerlingen het prettig vinden wanneer ze specifieke ondersteuning ontvangen voor sociale moeilijkheden die ze tegenkomen op school en dat er aan klasgenoten uitleg wordt gegeven over de problematiek, om begrip en acceptatie te verhogen. Echter, ook ervaart een deel van de leerlingen problemen in sociale participatie. Verder komt de kijk op hun eigen **academische vaardigheden** terug. Enerzijds zien we dat leerlingen werk- en prestatiedruk ervaren binnen een inclusieve setting. Anderzijds beschrijven leerlingen zelf hun academische vaardigheden hoger binnen een inclusieve setting dan binnen een gesegregeerde setting. Tenslotte zien we ook een wisselend beeld ten aanzien van **welbevinden**. Sommige leerlingen beschrijven dat ze zich prettig voelen in de klas, en geen hoge waarden van stress hebben, terwijl anderen wel angst en stress ervaren.

Ervaringen van leraren en ondersteunend personeel

Op **schoolniveau** komen de thema's **samenwerking** en **faciliteiten** sterk naar voren. Bij het laten slagen van inclusief onderwijs is het van groot belang dat de middelen aanwezig zijn om de benodigde



aanpassingen te doen en tijd en ruimte in te richten voor samenwerking tussen de verschillende onderwijsprofessionals die betrokken zijn bij de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Ook inzetten op een **inclusieve schoolcultuur** en de betrokkenheid en inclusieve visie en **beleid** vanuit de schoolleiding komen terug als factoren die nodig zijn voor het laten slagen van inclusief onderwijs.

Op **leraarniveau** komt naar voren dat (het gebrek aan) **expertise** grote invloed heeft volgens de onderwijsprofessionals. Tijd en geld voor professionalisering is nodig. Andere leraarfactoren die naar voren komen zijn **attitude** en ervaren **stress**. Deze drie factoren zijn onderling gerelateerd: met meer expertise ervaren onderwijsprofessionals een betere attitude en minder stress. Wat betreft **ondersteuning** komt naar voren dat onderwijsprofessionals voorkeur hebben voor ondersteuning binnen de reguliere klas in plaats van buiten de reguliere klas, om de integratie met klasgenoten te bevorderen. Ook de inzet van klasgenoten als *buddies* wordt positief ervaren.

Tenslotte komt op **leerlingniveau** naar voren dat het **probleemgedrag** van leerlingen negatief ervaren wordt. Ook hierbij geldt dat verbetering van expertise en het inzetten van gerichte interventies invloed kan hebben om het verminderen van het probleemgedrag. De **sociale participatie** is bij leerlingen met cognitieve beperkingen en/of leerlingen met sociaal-emotionele en gedragsproblemen vaak moeilijk. Gericht inzetten op de sociale participatie heeft volgens de ervaring van onderwijsprofessionals een positief effect op de ontwikkeling van vriendschappen en sociale contacten.

Interventies en strategieën voor verbetering

Er werden 45 studies gevonden die interventies onderzochten gericht op het verminderen van belemmeringen op school-, leraar-, en leerlingniveau.

Binnen **schoolfactoren** zijn er geen specifieke interventies gevonden. Echter, het stimuleren van positieve **attitudes** van klas- en schoolgenoten en van onderwijsprofessionals, kan leiden tot een inclusievere schoolcultuur ten aanzien van leerlingen met cognitieve beperkingen en/of leerlingen met sociaal-emotionele en gedragsproblemen. Dus inzetten op deze interventies kan ook schoolbreed belemmeringen wegnemen. Verder is het voor het laten slagen van inclusief onderwijs van groot belang dat de **faciliteiten** aanwezig zijn om de benodigde aanpassingen te doen en tijd en ruimte in te richten voor **professionalisering** en **samenwerking** tussen de verschillende onderwijsprofessionals die betrokken zijn bij de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

Binnen **leerkrachtfactoren** zijn verschillende interventies die **expertise**, **self-efficacy** en **attitude** van onderwijsprofessionals verhogen. Deze interventies laten overwegend positieve effecten zien. Het inzetten van professionaliseringsprogramma's lijkt dus werkzaam. Hierbij wordt ingezet op het bieden van kennis, en van praktijkgerichte handvatten voor gedragsinterventies in de klas of op school. Wel is de vraag of de positieve effecten van deze trainingen blijvend zijn op lange termijn.

De meeste studies richten zich op leerkrachten, met slechts twee op onderwijsassistenten. Tevens laat een van de studies zien dat onderwijsassistenten minder kennis hadden van de doelgroep dan de

leraren, zowel voor als na de interventie. Omdat onderwijsassistenten een belangrijke rol spelen bij het bieden van onderwijs aan leerlingen met cognitieve beperkingen en sociaal-emotionele en gedragsproblematiek bínnen een reguliere klas, is het van belang dat er meer aandacht komt voor professionalisering van deze groep onderwijsprofessionals.

Wat betreft **leerlingfactoren** lijkt het inzetten van interventies die gericht zijn op **de sociale participatie** van leerlingen met cognitieve beperkingen en/of leerlingen met sociaal-emotionele en gedragsproblemen binnen inclusieve vormen van onderwijs over het algemeen effectief. Omdat bij deze groepen leerlingen sociale participatie vaak een probleem is, is het aan te bevelen om hier gericht op in te zetten. Dit kan op verschillende levels van ondersteuning: binnen de reguliere klas, maar ook buiten de reguliere klas, bijvoorbeeld door reguliere leerlingen naar de aparte klas binnen de reguliere school te laten komen.

Interventies om **attitudes** en **kennis** bij leeftijdsgenoten te verhogen, laten positieve effecten zien. Op het gebied van interventies om welbevinden van leerlingen met cognitieve beperkingen en/of leerlingen met sociaal-emotionele en gedragsproblemen te verhogen, is slechts een studie gevonden. Die laat wel een positief effect zien, door het inzetten van *peer mentoring*. Echter, meer onderzoek is nodig naar interventies die het welbevinden bij deze doelgroep verbeteren.

Conclusies

Het onderzoek had een drietal hoofddoelen:

1. Inzicht krijgen in ondersteuningsvormen en de effecten ervan op leerlingen
2. Inzicht krijgen in de ervaringen van leerlingen en onderwijsprofessionals met inclusief onderwijs en factoren die bevorderend en/of belemmerend zijn
3. Inzicht krijgen in interventies en aanpakken die de belemmerende factoren kunnen beïnvloeden. Inzicht verkrijgen in ondersteuningsvormen en hun effecten op leerlingen;

Wat betreft het **eerste doel** zien we dat ondersteuningsvormen binnen inclusief onderwijs overwegend positieve effecten hebben op cognitieve en uitkomsten en op sociale participatie voor leerlingen met cognitieve beperkingen en/of sociaal-emotionele en gedragsproblemen.

De meeste studies richten zich op ondersteuning in de eigen klas (level 1) en ondersteuning buiten de eigen klas (level 4). De ondersteuning is gericht op diverse cognitieve uitkomsten bij leerlingen (denk aan rekenen, taalontwikkeling), en op de sociale participatie van leerlingen (interactie met leeftijdsgenoten, acceptatie, vriendschappen, zelfperceptie). In de meeste gevallen wordt een onderwijsassistent betrokken bij de uitvoer van de ondersteuning, of worden klasgenoten betrokken. We concluderen dat de ondersteuning binnen beide levels resulteren in vrijwel alleen positieve effecten, op zowel cognitieve uitkomsten als sociale participatie. Met name naar de effecten van co-teaching (level 3) is weinig onderzoek gedaan bij leerlingen met cognitieve beperkingen en/of leerlingen met sociaal-emotionele en gedragsproblemen, evenals onderzoek naar de inzet van externe ondersteuning (level 2), en integratieklassen (level 5).

Er zijn ook studies die geen specifieke interventie onderzoeken, maar waarin leerlingen met ID en/of SEBD in een (deels) reguliere onderwijssetting (level 1-5) vergeleken worden met vergelijkbare

leerlingen binnen speciaal onderwijs. Hier worden voornamelijk positieve effecten gevonden van onderwijs binnen een reguliere school ten opzichte van het speciaal onderwijs, hoewel er in één studie een negatief effect te zien is.

Voor het **tweede doel** is gekeken naar de ervaringen van leerlingen en onderwijsprofessionals met inclusief onderwijs. Daarbinnen hebben we gekeken naar factoren die volgens hen bevorderend en/of belemmerend zijn. De ervaringen en genoemde bevorderende- en belemmerende factoren zijn gegroepeerd in drie hoofdcategorieën: schoolfactoren, leraarfactoren en leerlingfactoren.

Volgens **leerlingen** zijn de volgende **schoolfactoren** belangrijk: beschikbare faciliteiten waaronder prikkelarme ruimte, aanpassingen in planning/rooster, extra ruimte en tijd bij toetsen en overgang naar ander klaslokaal. Een inclusieve schoolcultuur is volgens leerlingen ook belangrijk, gericht op kennis en leren en het gevoel dat ze erbij horen. Deze schoolfactoren komen ook terug bij onderwijsprofessionals: ook zij benadrukken het belang van beschikbare faciliteiten en inzetten op een inclusieve schoolcultuur. Verder komt het thema samenwerking tussen de verschillende onderwijsprofessionals naar voren evenals de betrokkenheid en een inclusieve visie vanuit de schoolleiding als factoren die nodig zijn voor het laten slagen van inclusief onderwijs.

Wat betreft **leraarfactoren** geven **leerlingen** aan dat er expertise en begrip van de problematiek en ondersteuningsbehoeften van de leerling nodig is, en dat de ondersteuning wordt aangepast aan de behoefte van de leerling. Gebrek aan kennis, begrip en respect wordt als belemmerend ervaren, evenals het onvoldoende aansluiten bij de behoefte van de leerling. **Onderwijsprofessionals** geven aan dat (het gebrek aan) expertise invloed heeft volgens de onderwijsprofessionals op het slagen van inclusief onderwijs. Tijd en geld voor professionalisering is nodig volgens de onderwijsprofessionals. Andere thema's die genoemd worden binnen leraarfactoren zijn een negatieve attitude en ervaren stress bij de inclusie van leerlingen met cognitieve beperkingen en/of sociaal-emotionele en gedragsproblemen in de reguliere klas.

Tenslotte komen een aantal **leerlingfactoren** naar voren. Zo blijkt de sociale zelfperceptie/participatie een veelgenoemde factor te zijn. Aan de ene kant wordt een inclusieve onderwijssetting als positief ervaren door sommige **leerlingen**. Aan de andere kant worden belemmeringen ervaren in de sociale participatie. Gericht inzetten op de sociale participatie heeft volgens **onderwijsprofessionals** een positief effect op de ontwikkeling van vriendschappen en sociale contacten. Het academisch zelfconcept wordt ook genoemd als thema, bij zowel positieve als negatieve ervaringen. Enerzijds kunnen leerlingen zich optrekken aan klasgenoten zonder extra ondersteuningsbehoefte, en anderzijds ervaren ze stress, het gevoel het niet bij kunnen benen en hebben ze moeite met huiswerk. Binnen het thema welbevinden worden overwegend belemmerende factoren gevonden, zoals de angst, stress, vermoeidheid, en (toets)druk in een reguliere klas, terwijl leerlingen die zich ondersteund en gewaardeerd voelen, positiever zijn over hun welbevinden. Tenslotte blijkt dat het probleemgedrag van leerlingen negatief ervaren wordt door onderwijsprofessionals.

Tenslotte werd er voor het **derde doel** gekeken naar interventies om belemmerende factoren te verminderen. We concluderen dat wat betreft **schoolfactoren** geen studies zijn gevonden waarin een gerichte interventie werd onderzocht. Dit heeft mogelijk te maken met de specifieke zoektermen die zijn gebruikt. Hoewel er internationaal het nodige

onderzoek gedaan is naar bijvoorbeeld faciliteiten, in de vorm van de inzet van onderwijsassistenten, gaat het in dergelijk onderzoek vaak niet om specifieke interventies, noch zijn deze interventies specifiek gericht op de doelgroep in het huidige onderzoek (leerlingen met cognitieve beperkingen en/of sociaal-emotionele en gedragsproblemen).

Interventies op **leraarfactoren** waren met name gericht op het verbeteren van de expertise, self-efficacy en attitudes van onderwijsprofessionals ten aanzien van leerlingen met cognitieve beperkingen en/of sociaal-emotionele en gedragsproblemen. De studies laten overwegend positieve effecten zien. Het inzetten van professionaliseringsprogramma's lijkt dus werkzaam. Hierbij wordt ingezet op het bieden van kennis, en van praktijkgerichte handvatten voor gedragsinterventies in de klas of op school. Wel is de vraag of de positieve effecten van deze programma's blijvend zijn op lange termijn. De enige studie die naar lange termijneffecten heeft gekeken, toont dat de effecten verdwijnen. Op het gebied van verminderen van stress, is slechts een studie gevonden, die geen effecten laat zien van de interventie.

Studies op **leerlingfactoren** richten zich op het verbeteren van de sociale participatie van leerlingen met cognitieve beperkingen en/of sociaal-emotionele en gedragsproblemen binnen een inclusieve onderwijssetting. De effecten hiervan zijn over het algemeen positief. De enige studie die werd gevonden om het welbevinden te bevorderen, laat een positief effect zien.

Reflecties op de uitkomsten

Hieronder wordt op de hoofduitkomsten gereflecteerd, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen beleid, praktijk en onderzoek.

Beleid

Volgens leerlingen is het nodig dat er een inclusieve cultuur heerst op school, waar acceptatie, en leren en ontwikkelen centraal staat. Voor onderwijsprofessionals is het belangrijk dat leiderschap de inclusieve cultuur ondersteunt, waar positieve attitudes en een gedragen visie onder ligt. Deze factoren sluiten aan de Index voor Inclusie van Booth en Ainscow (2004). De factoren leiderschap, visie en attitude vallen onder de pijler inclusieve cultuur. Inclusief leiderschap vraagt, net als elke onderwijsverandering, om een inspirerende visie die gedeeld wordt door het hele schoolteam. Daarbij moet rekening gehouden worden met wat er nodig is in het primaire proces, denk aan faciliteiten, maar ook aan het vergroten van kennis en expertise en samenwerken met andere professionals. Door het vergroten van kennis en expertise wordt de attitude mogelijk positief beïnvloed. Gerichte inzet van professionaliseringsprogramma's om attitudes, kennis en vaardigheden te vergroten is aan te raden. Hierbij kan expertise vanuit andere sectoren (denk aan de jeugdhulp en het speciaal onderwijs) gebruikt worden, waarmee gelijk de intersectorale samenwerking gestimuleerd wordt.

Praktijk

Inclusief onderwijs vraagt om maatwerk en aansluiten op de behoefte van de leerling. In de basis lijkt het nodig dat er in de ontwikkeling naar inclusief onderwijs in ieder geval aandacht is voor extra ondersteuning op cognitief en sociaal vlak. Hier kan mogelijk een grote groep leerlingen van profiteren. Echter, het is ook nodig om aan te sluiten bij de individuele behoefte van leerlingen. Dit vraagt om gesprek hierover en sluit aan bij de invoering van het hoorrecht in Nederland dat ingaat per 1 augustus 2025. Het hoorrecht komt voort uit één van de kinderrechten,

namelijk dat zij het recht hebben om mee te denken, te praten en te beslissen over hulp die zij krijgen. Wanneer leerlingen actief worden betrokken bij het opstellen van een ontwikkelingsperspectief en daarin gehoord worden, kan er geprobeerd worden om zo goed mogelijk aan te sluiten bij de behoeften van de leerlingen. Het is van belang om in dat proces na te gaan waar de ondersteuningsbehoefte van de leerling ligt en welk doel ermee beoogd wordt te behalen. Tijdens de evaluatiegesprekken moet besproken worden met onder andere de leerling, en andere betrokkenen, of de ondersteuning nog aansluit op de gestelde doelen, of dat het aangepast moet worden.

Onderwijsassistenten zijn veelal betrokken bij de uitvoer van de ondersteuning, op meerdere levels. Het is van belang om deze professionals gericht in te zetten, en gebruik te maken van reeds beschikbare internationale kennis. Hiermee is de kans groter dat de ondersteuning effectief wordt ingezet. De *Education Endowment Foundation* in Engeland heeft verschillende (*evidence-informed*) adviezen en tools ontwikkeld om onderwijsassistenten zo optimaal mogelijk in te zetten.

Naast de inzet van onderwijsassistenten worden ook klasgenoten vaak betrokken bij de uitvoer van interventies. Een voorbeeld hiervan is (een vorm van) *peer-tutoring*, die ook in het huidige onderzoek veelvuldig naar voren komt als ondersteuningsvorm.

Onderzoek

In Nederland is volop aandacht voor het verbeteren van de basisvaardigheden van leerlingen, in zowel het regulier als speciaal onderwijs. Met speciaal daarvoor geselecteerde interventies wordt onderzocht hoe de basisvaardigheden bevorderd kunnen worden. Tot nu toe richt dergelijk onderzoek zich met name op de effecten op leerlingen in ofwel het regulier ofwel het speciaal onderwijs. In het onderzoek dat wordt uitgevoerd in het reguliere onderwijs is weinig aandacht voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte, terwijl het in onderzoek binnen het speciaal onderwijs alleen gaat om leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte. Onderzoek waarin wordt gekeken naar ‘wat werkt voor wie’ in het reguliere onderwijs (en ook in het speciaal onderwijs) is nog schaars. We pleiten ervoor om dit in toekomstig onderzoek mee te nemen zodat hiermee de ontwikkeling naar inclusief onderwijs gestimuleerd kan worden. De ondersteuningsvormen die in het huidige onderzoek positieve effecten hebben laten zien kunnen mogelijk aanknopingspunten bieden voor doorontwikkeling in de Nederlandse context.

Goede samenwerking tussen de leraar en andere professionals essentieel is voor het laten slagen van de ondersteuning. In alle levels van ondersteuning is er (vaak) betrokkenheid van een andere professional naast de leraar, wat vraagt om interprofessionele samenwerking. Interprofessionele samenwerking tussen sectoren heeft in Nederland de afgelopen jaren meer aandacht gekregen, waar met name aandacht is voor de samenwerking tussen (jeugd)zorg en het onderwijs (zie Geveke, de Jong, Smit, & Steenbeek, 2024). Samenwerking tussen professionals werkzaam bínnen (verschillende) onderwijssectoren heeft nog minder aandacht gehad. In de ambitie die door het Ministerie van OCW is uitgesproken in het recente beleidskader ‘Met elkaar voor alle kinderen en jongeren werken aan een inclusieve leeromgeving’ (Ministerie van OCW, 2024) wordt appel gedaan op de inzet van professionals binnen en buiten het onderwijs om inclusief onderwijs mogelijk te maken. Hoe deze inzet eruit zou moeten zien en wat de werkzame elementen zijn in een goede samenwerking is vooralsnog onbekend.