Ondersteuning aan leerlingen in een inclusieve onderwijssetting

Anke de Boer[1, 2]
Sanne Kuijper[1]
Met medewerking van Miriam Afman, Evelien van Es, Carmen Labee, Lize van der Vegt

[1] Rijksuniversiteit Groningen, Orthopedagogiek: Leren & Ontwikkelen
[2] Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland, cluster 4 (RENN4)

Maart 2025



Inhoudsopgave

Samenvatting.....3

1. Aanleiding.....4

2. Opzet van het onderzoek.....8

3. Beschrijving ondersteuningsvormen.....13

4. Effecten van ondersteuning per ondersteuningslevel.....15

5. Ervaringen van leerlingen en onderwijsprofessionals.....23

6. Interventies voor belemmerende factoren.....37

7. Slotbeschouwing.....41

Referenties.....50

Bijlages.....68

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. 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, en 3) inzicht krijgen in interventies en aanpakken die de belemmerende factoren kunnen beïnvloeden.

Ondersteuningsvormen en de effecten: 64 studies werden onderzocht naar de effecten van verschillende ondersteuningsvormen. Het blijkt dat de meeste interventies positieve effecten hebben op zowel cognitieve uitkomstmaten als op de sociale participatie. De meeste studies richten zich op ondersteuning in de eigen klas en op ondersteuning buiten de eigen klas. 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.

Ervaringen van leerlingen: In 21 artikelen komen ervaringen van leerlingen met inclusief onderwijs aan bod. Bevorderende factoren die naar voren komen, zijn onder andere prikkelarme ruimtes, duidelijke structuur en een inclusieve schoolcultuur. Belemmerende factoren omvatten stress door prestatiedruk en problemen met sociale interactie. Het creëren van mogelijkheden voor sociale interactie en het aanbieden van passende ondersteuning zijn belangrijk om het welzijn van deze leerlingen te bevorderen.

Ervaringen van onderwijsprofessionals: In 27 artikelen wordt beschreven hoe onderwijsprofessionals inclusief onderwijs ervaren. Bevorderende factoren zijn samenwerking, voldoende middelen, een inclusieve schoolcultuur en visie op inclusief onderwijs. Belemmerende factoren zijn onder andere gebrek aan expertise, tijd en geld voor professionalisering, en moeilijkheden bij het omgaan met probleemgedrag van leerlingen. Het verbeteren van de expertise en het bevorderen van sociale participatie wordt als belangrijk gezien voor het succes van inclusief onderwijs.

Samenvattend stellen we dat de gevonden ondersteuningsvormen positieve effecten laten zien op zowel de cognitieve ontwikkeling als op de sociale participatie. Daarnaast geven zowel leerlingen als onderwijsprofessionals het belang van passende ondersteuning aan, en benadrukken zij het belang van een inclusieve cultuur binnen scholen.

1. Aanleiding

Internationaal wordt er al decennialang gewerkt aan het implementeren van inclusief onderwijs. Verschillende verdragen liggen ten grondslag aan deze ontwikkeling, waaronder het Salamanca Statement (Unesco, 1994) en het Verdrag voor de Rechten van Mensen met een Beperking (Verenigde Naties, 2006). In 2015 zijn daarnaast de 17 *Sustainable Development Goals* ontwikkeld, waarvan doel 4 gericht is op het onderwijs (United Nations, 2015). In al deze verdragen staat het realiseren van een inclusieve leeromgeving centraal, waarbij toegewerkt wordt naar zowel positieve cognitieve- en niet-cognitieve ontwikkeling bij alle leerlingen.

De Nederlandse overheid heeft zich gecommitteerd aan bovenstaande verdragen, en stimuleert de ontwikkeling naar inclusief onderwijs. Zo is er naar aanleiding van de evaluatie passend onderwijs een verbeteraanpak Passend Onderwijs opgesteld, wat heeft geleid tot een werkagenda naar inclusief onderwijs (Ministerie van OCW, 2023). Meer recent is het beleidskader 'Met elkaar voor alle kinderen en jongeren werken aan een inclusieve leeromgeving' uitgebracht (Ministerie van OCW, 2024). In dit beleidskader wordt uitgegaan van thuisnabij onderwijs, voor alle kinderen en jongeren, waarbij het onderwijs volwaardig en gelijkwaardig is, waar leerlingen samen ontwikkelen, leren en participeren. Dit vraagt om de inrichting van een inclusieve leeromgeving, waarvoor de volgende definitie is opgesteld:

"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".

Hoewel er in Nederland in toenemende mate wordt gesproken over inclusief onderwijs, zien we een tegenstrijdig beeld in de toename van het aantal leerlingen dat naar het gespecialiseerd onderwijs gaat[1]. De afgelopen jaren is er een stijging te zien in het leerlingaantal, met name in het speciaal onderwijs (so) en het voortgezet speciaal onderwijs (vso). Hoewel er allerlei initiatieven in beleid en praktijk zijn om inclusief onderwijs te realiseren, is inclusief onderwijs voor leerlingen met een verstandelijke beperking en leerlingen met sociaal-emotionele en gedragsproblematiek nog een brug te ver. In het huidige onderzoek staan deze doelgroepen dan ook centraal. Vanuit de internationale literatuur worden deze groepen leerlingen vaak aangeduid met *Intellectual Disabilities* (ID) en S*ocial-Emotional and Behavioral Difficulties* (SEBD). Gemakshalve worden deze afkortingen vanaf nu in de rest van het rapport gebruikt.

Een continuüm van ondersteuning

Om de ontwikkeling naar inclusief onderwijs verder te stimuleren is het van belang om de ondersteuning aan leerlingen goed in te richten. We zien in de praktijk dat de wijze waarop de ondersteuning wordt vormgegeven divers is, waarbij soms in meer of mindere mate sprake is van inclusie. Gebaseerd op het multi-tiered model of system of support (MTSS) zijn er in Nederland grofweg drie niveaus van ondersteuning te onderscheiden: basisondersteuning, extra ondersteuning en specialistische ondersteuning. Binnen deze drie niveaus is een brede variatie van ondersteuning

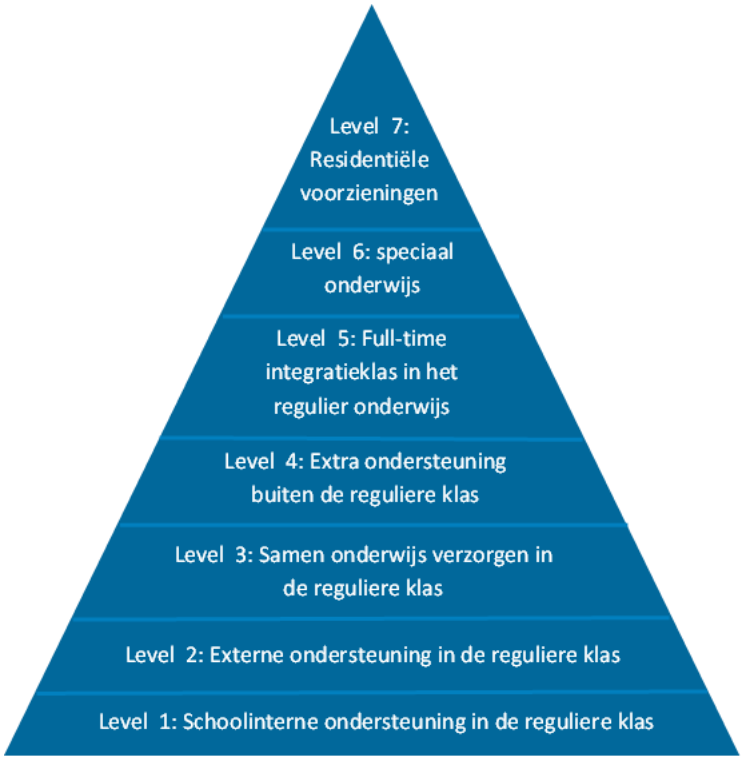
[1] https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/primair-onderwijs/leerlingen/aantallen-ontwikkeling-aantal-leerlingen#:~:text=In%20het%20speciaal%20basisonderwijs%20(sbao,644%20meer%20dan%20in%202022.

mogelijk, die zowel door de school zelf, als een externe partner gegeven kan worden. Om zo goed mogelijk tegemoet te komen aan de ondersteuningsbehoefte van leerlingen is het van belang om niet langer te denken in de strikte scheiding tussen sectoren (regulier basisonderwijs, speciaal onderwijs, (jeugd)zorg), maar gebruik te maken van elkaars expertise.

Binnen de drie niveaus van ondersteuning is een nadere specificatie van ondersteuning mogelijk, ook wel het continuüm van ondersteuning genoemd (de Boer & Nijs, 2022). Figuur 1 laat zien hoe dit continuüm eruitziet: 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.

Figuur 1

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



Wanneer er ondersteuning geboden wordt aan leerling, is het van belang dat dit de ontwikkeling van leerlingen ten goede komt. In artikel 24 van het Verdrag voor de Rechten van Mensen met een Beperking wordt aangegeven dat de ondersteuning ten goede moet komen aan de academische en sociale ontwikkeling van leerlingen (United Nations, 2006). In dit onderzoek kijken we daarom naar zowel de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling. Wat betreft de cognitieve ontwikkeling gaat het om bijvoorbeeld uitkomsten voor taal, rekenen enz. Internationaal onderzoek naar de effecten van inclusief onderwijs laat een wisselend beeld zien: diverse studies geven aan dat de effecten over het algemeen positief zijn voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte (zie Krämer et al., 2021; Ruijs & Peetsma, 2009), terwijl een recente reviewstudie van Dalgaard et al. (2022) aangeeft dat inclusief onderwijs geen negatieve dan wel positieve effecten heeft op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte.

Wat betreft de niet-cognitieve ontwikkeling wordt er vaak gekeken naar de sociale ontwikkeling van leerlingen, waarbij internationaal veel aandacht is voor de sociale participatie van leerlingen (Van Mieghem et al., 2018). Volgens Koster e.a. (2009) bestaat sociale participatie uit vier aspecten: interacties met leeftijdsgenoten, acceptatie door en vriendschappen met leeftijdsgenoten, en sociale zelfperceptie. Onderzoek naar de sociale participatie van leerlingen laat zien dat dit voor met name leerlingen met SEBD niet vanzelfsprekend is: in vergelijking met leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoefte hebben deze leerlingen vaker moeite hebben met acceptatie door leeftijdsgenoten en het sluiten van vriendschappen (Koster et al., 2009; Wang et al., 2023).

In bovenstaande onderzoeken naar de effecten van inclusief onderwijs gaan doorgaans een vergelijking gemaakt tussen leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte en leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoefte. Het gaat hierbij niet specifiek om de effecten van de hierboven beschreven ondersteuningsvormen, laat staan dat er onderscheid is gemaakt tussen leerlingen met ID en SEBD.

Ervaringen met inclusief onderwijs

In de ontwikkeling naar inclusief onderwijs neemt de stem van de leerling een belangrijke rol in (Messiou, 2019). Dit komt voort uit het recht van kinderen om gehoord te worden, zoals dat is opgenomen in artikel 12 van het VN-verdrag Rechten van het Kind (Unicef, 1989). In Nederland wordt hier invulling aan gegeven door leerlingen hoorrecht te geven in het opstellen van het ontwikkelingsperspectief. Het hoorrecht treedt in werking met ingang van augustus 2025. Internationaal is er de nodige aandacht geweest voor de stem van leerlingen, wat inzicht kan geven in hoe leerlingen inclusief onderwijs ervaren en wat volgens hen bevorderend en/of belemmerend is. Naast de stem van de leerling kunnen ook de ervaringen van onderwijsprofessionals inzicht geven in hoe zij inclusief onderwijs ervaren. De beschrijving van ervaringen van leerlingen en onderwijsprofessionals kan factoren blootleggen die volgens hen als bevorderend dan wel belemmerend worden ervaren. Meer zicht op deze factoren kunnen richting geven in waar we op kunnen inzetten om de ontwikkeling naar inclusief onderwijs te stimuleren. Vele landen hebben onderzoek gedaan naar deze onderwerpen, waardoor er de nodige internationale literatuur beschikbaar is. Een reviewstudie naar deze onderwerpen kan de Nederlandse ontwikkeling naar inclusief onderwijs stimuleren.

Interventies en aanpakken

Inzicht in de ervaringen en bevorderende en/of belemmerende factoren geeft ons handvatten om na te gaan of er interventies of aanpakken zijn die ingezet kunnen worden om de belemmerende factoren te verbeteren. Ook hiervoor kunnen we gebruik maken van internationale literatuur, aangezien de verwachting is dat hier de nodige literatuur over beschikbaar is.

Het huidige onderzoek

Om de ontwikkeling naar inclusief onderwijs te stimuleren worden er in het huidige onderzoek verschillende onderwerpen nader onder de loep genomen waar op dit moment overzicht over ontbreekt. Met die reden is er een systematische reviewstudie uitgevoerd. Dit onderzoek wordt uitgevoerd in samenwerking met de Inspectie van het Onderwijs, en is aanpalend aan het praktijkonderzoek naar de samenwerking tussen regulier en speciaal onderwijs. Ten eerste willen met deze systematische reviewstudie inzicht krijgen in ondersteuningsvormen en de effecten ervan op leerlingen (doel 1). Ten tweede kijken we naar de ervaringen van leerlingen en onderwijsprofessionals

met inclusief onderwijs en factoren die bevorderend en/of belemmerend zijn (doel 2), en ten slotte kijken we naar interventies en aanpakken die de belemmerende factoren kunnen beïnvloeden (doel 3).

Onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen gericht op het *eerste doel* zijn:

1a. Wat is er in de literatuur bekend over de ondersteuning gericht op leerlingen met ID en/of SEBD?

1b. Wat is het effect van de ondersteuning op de cognitieve- en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen met ID en/of SEBD?

De onderzoeksvraag gericht op het *tweede doel* is:

2. Wat zijn de ervaringen met inclusief onderwijs volgens leerlingen en onderwijsprofessionals en wat zijn volgens hen bevorderende- en belemmerende factoren zijn om inclusief onderwijs te realiseren?

De onderzoeksvraag gericht op het *derde doel* is:

3. Welke interventies en/of aanpakken zijn er om deze belemmerende factoren te doen verminderen?

In hoofdstuk 2 volgt de beschrijving van de onderzoeksopzet, waarbij de zoekstrategie en selectieprocedure is beschreven. Daarna volgen de hoofdstukken waarin de doelen van het onderzoek achtereenvolgens naar voren komen (hoofdstuk 3 t/m 6). Elk hoofdstuk begint met een beknopte beschrijving van de aanpak en wijze waarop er gerapporteerd wordt over de uitkomsten. Het rapport sluit af met hoofdstuk 7 waarin de algehele conclusie en slotbeschouwing worden gepresenteerd.

2. Opzet van het onderzoek

De systematische reviewstudie bestond uit twee zoekstrategieën. Binnen de eerste zoekstrategie werden artikelen gezocht over de eerste twee doelen: de effecten van en ervaringen met verschillende ondersteuningsvormen van inclusief onderwijs (zie Bijlage 1 voor de zoekstrategieën). Daaruit werden bevorderende en belemmerende factoren gehaald. In de tweede zoekstrategie werd er gezocht naar interventies ter vermindering van de belemmerende factoren (doel 3).

Zoekstrategie 1

Effecten van en ervaringen met ondersteuningsvormen binnen inclusief onderwijs

Er werd een brede zoekstrategie uitgevoerd, waar zowel gezocht werd op 1) cognitieve effecten van ondersteuningsvormen, 2) effecten van ondersteuningsvormen op sociale participatie, 3) ervaringen van leerlingen met ID en/of SEBD met inclusieve vormen van onderwijs; 4) ervaringen van onderwijsprofessionals met inclusieve vormen van onderwijs aan leerlingen met ID en/of SEBD.

De zoektermen werden opgesteld aan de hand van drie categorieën (Persoon, Setting, Uitkomst; zie Bijlage 1). Binnen *Persoon* werden zoektermen gebruikt die betrekking hebben op leerlingen met ID en/of SEBD, binnen de leeftijdscategorie van het primair en/of voortgezet onderwijs. Binnen *Setting* werden zoektermen over ondersteuningsvormen binnen een (deels) inclusieve setting gebruikt. Omdat de *Uitkomst*maten binnen deze zoekopdracht breed waren opgesteld en zowel op effecten van ondersteuningsvormen als op ervaringen van leerlingen en onderwijsprofessionals betrekking hadden, zijn hier geen specifieke zoektermen toegevoegd. Wel werden de artikelen gescreend op deze vier uitkomstmaten (zie Bijlage 1). De zoektermen werden ingevoerd binnen verschillende internationale databases: ERIC, Psycinfo, MEDLINE, Psychology and Behavioral Sciences, SocIndex en Web of Science. Hierbij werd gezocht naar *peer-reviewed* artikelen. In eerste instantie is gezocht op artikelen vanaf 1994. Hier werden in totaal 19438 artikelen gevonden, waarvan 5785 duplicaten (zie Bijlage 2). Vanwege de grote hoeveelheid artikelen, is er tijdens de eerste selectiefase besloten om de selectie te beperken tot artikelen in de laatste 20 jaar (van 2003 tot en met 2023).

Selectieprocedure

De selectieprocedure bestond uit twee fasen, waarin de volgende inclusiecriteria zijn toegepast:

1) Het onderzoek betreft een Nederlands- of Engelstalige studie, gepubliceerd tussen 2003 en 2024.
2) Artikel gaat over inclusief onderwijs (level 1-5, zie Figuur 1).
3) Artikel gaat over inclusief onderwijs voor leerlingen met ID en/of SEBD.
4) Artikel gaat over inclusief onderwijs binnen primair of voortgezet onderwijs.
5) Artikel bevat empirisch onderzoek.
6) Artikel gaat over of bevat (een of meerdere van) onderstaande uitkomsten:
    a. De effecten van de ondersteuning op de
        i. cognitieve en/of
        ii. sociale participatie

        ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte, en/of:
    b. De ervaringen van
        i. leerlingen en/of
        ii. onderwijsprofessionals en/of

c. Bevorderende en/of belemmerende factoren in het includeren van leerlingen met ID en/of SEBD.

Ad 2. Leerlingen waarbij er sprake was van lichamelijke beperkingen werden geëxcludeerd. Ook artikelen over leerlingen waarbij er alleen sprake was van leerproblemen (zonder dat er sprake was van ID of SEBD) werden geëxcludeerd.

Ad 3. Artikelen over leerlingen in *middle school (junior high, lower secondary school)* werden meegenomen onder voortgezet onderwijs.

Ad 6.c.ii. Alleen ervaringen van onderwijsprofessionals die daadwerkelijk werken met leerlingen uit de doelgroepen binnen een inclusieve setting zijn meegenomen.

De eerste fase van de selectie bestond uit screenen op titel en samenvatting van de 13653 artikelen die gevonden. Bovenstaande inclusiecriteria werden toegepast. Wanneer het artikel niet binnen de inclusiecriteria viel, werd het geëxcludeerd. Wanneer het op basis van de titel en samenvatting niet duidelijk was of het artikel op basis van de inclusiecriteria geïncludeerd of geëxcludeerd kon worden, dan werd het artikel geïncludeerd om in het hele artikel de inclusiecriteria te kunnen toepassen. Bijvoorbeeld: er werd in de samenvatting gesproken van SEN-leerlingen (leerlingen met *Special Educational Needs*), zonder verdere specificatie van de problematiek van de leerlingen, waardoor het niet helder was of het leerlingen met ID en/of SEBD betrof. In dat geval werd het artikel geïncludeerd voor de tweede selectiefase om in het artikel zelf te controleren of de doelgroep gespecificeerd werd en of dat een van de twee doelgroepen was, zoals beschreven onder inclusiecriterium 3. Wanneer een deel van de proefpersonen onder deze doelgroepen viel, maar een ander deel niet, werd het artikel alleen meegenomen als de data apart gerapporteerd werd voor de leerlingen uit een van de twee doelgroepen.

De eerste fase werd uitgevoerd door twee beoordelaars (studentassistenten betrokken bij dit onderzoek). Bij twijfel werd er afgestemd met de tweede auteur van dit rapport. Vijf procent van de artikelen (*n* = 682) werd blind gecodeerd door beide beoordelaars, onafhankelijk van elkaar (percentage overeenstemming = 86%; κ = .64 (= voldoende tot goede interbeoordelaarsbetrouwbaarheid)). Verschillen werden besproken tot er overeenstemming was tussen de beide beoordelaars, en waar nodig werden de inclusiecriteria aangescherpt. Binnen de eerste fase werden 11754 artikelen geëxcludeerd: 1761 omdat het jaartal van het artikel vóór 2003 viel, 314 artikelen omdat ze niet Engelstalig of Nederlandstalig waren en 9679 artikelen omdat ze buiten de inclusiecriteria vielen. De overgebleven 1899 artikelen werden geselecteerd voor de tweede selectiefase.

De tweede fase werd uitgevoerd door vier beoordelaars (studentassistenten betrokken bij dit onderzoek). Hier werd het volledige artikel getoetst op de inclusiecriteria. In deze fase werd 10% van de artikelen (*n* = 190) blind gecodeerd door twee beoordelaars (percentage overeenstemming = 93%; κ = .75 (= voldoende tot goede interbeoordelaarsbetrouwbaarheid)). In deze fase werden 1794 artikelen geëxcludeerd: van 147 artikelen was geen volledige tekst beschikbaar, 1647 artikelen vielen buiten de inclusiecriteria. In totaal werden 105 artikelen geïncludeerd. Binnen deze artikelen werd gezocht of er nog artikelen in de referenties stonden die relevant waren (zogenoemde sneeuwbalartikelen). Hieruit werden nog zeven artikelen toegevoegd. In totaal waren er 112 artikelen, die gelabeld werden onder de vier verschillende onderwerpen (cognitieve effecten (*n* = 27), effecten

op sociale participatie (*n* = 37), ervaringen leerlingen (*n* = 21) en ervaringen onderwijsprofessionals (*n* = 27)).

Data-extractie en analyse

Uit de gevonden artikelen werden op basis van een data-extractieschema verschillende categorieën gecodeerd (zie Bijlage 3 en 4). De artikelen over de effecten op zowel cognitief gebied als op het gebied van sociale participatie werden gecategoriseerd per level van ondersteuningsvorm (zie Figuur 1, hoofdstuk 1). De kwaliteit van de studies werd gecodeerd op basis van Houwen et al. (2014) (zie Tabel 1). Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen onderzoek met groepen leerlingen en onderzoek met individuele leerlingen (*multiple baseline across participants*). Alleen artikelen op Level I-IV werden geïncludeerd, omdat Level V non-empirische methodes betreft, die geëxcludeerd werden (zie selectiecriterium 5) Waar mogelijk werden hierbij de uitkomsten tijdens een follow-up (na de interventie) vergeleken met de metingen tijdens de baseline (voorafgaand aan de interventie). Wanneer de opzet geen follow-up meting had, werd de uitkomst tijdens de interventie vergeleken met de uitkomst tijdens de baseline. Het statistisch bewijs en effectgrootte werden daarbij gecodeerd volgens het schema in Tabel 2, gebaseerd op Rademaker et al. (2020). Wanneer dit in de studie werd gerapporteerd werden deze waarden gebruikt. Waar de effectgrootte ontbrak, werd deze -indien mogelijk- berekend. Als dat niet mogelijk was, werd dit gecodeerd als NR (Niet gerapporteerd).

Tabel 1

Levels of Evidence for Group and Single individual research

Level	Group research (G)	Single individual research (S)
I	**Level I-G** Randomized controlled trials	**Level I-S** *n* = 1 randomized controlled trial
II	**Level II-G** Non-randomized controlled trials Prospective cohort studies with concurrent control group	**Level II-S** multiple baseline across participants ABABA design ABACA design
III	**Level III-G** case studies with control participants cohort studies with historical control group	**Level III-S** multiple baseline across participants ABA design (met follow-up)
IV	**Level IV-G** case series without control participants	**Level IV-S** multiple baseline across participants AB design (zonder follow-up)
V	**Level V-G** case reports non-empirical methods	**Level V-S** case reports non-empirical methods

Gebaseerd op Houwen et al., 2014.

Tabel 2

Classificatie van statistisch bewijs en effectgroottes

Statistisch bewijs			**Effectgrootte**				
Code	Betekenis	p-waarde	Code	Betekenis[a]	Cohen's *d*	η_p^2	NAP_{50-100}
-	Significant negatief effect	$p \leq .05$	N	Negatief effect	≤ -0.20		
Ns	Niet significant effect	$p > .05$	G	Geen effect	-0.19-0.19	<0.01	<0.50
+	Significant positief effect	$p \leq .05$	S	Small effect	0.20-0.49	0.01-0.05	0.50-0.65
++	Zeer significant positief effect	$p \leq .01$	M	Moderate effect	0.50-0.79	0.06-0.13	0.66-0.92
			L	Large effect	≥0.80	≥0.14	0.93-1.0

[a]Gebaseerd op Rademaker et al. (2020)

Zoekstrategie 2

Interventies op belemmerende factoren

De tweede zoekstrategie was gericht op interventies op belemmerende factoren, doel 3 van het huidige onderzoek (zie Bijlage 1 voor de zoektermen). De zoektermen werden opgesteld aan de hand van vier categorieën (Persoon, Setting, Interventie en Uitkomst). Binnen *Persoon* werden zoektermen gebruikt die betrekking hebben op leerlingen met ID en/of SEBD. Binnen *Setting* werden zoektermen over ondersteuningsvormen binnen een (deels) inclusieve setting binnen het primair en/of voortgezet onderwijs gebruikt. Binnen *Interventie* werden zoektermen gebruikt die betrekking hadden op een interventie of training. Tenslotte werd in *Uitkomst* termen van verschillende beperkende factoren ingevoerd, zoals gevonden binnen ervaringen van leerlingen en onderwijsprofessionals. De zoektermen werden ingevoerd binnen dezelfde internationale databases als zoekstrategie 1: ERIC, Psycinfo, MEDLINE, Psychology and Behavioral Sciences, SocIndex en Web of Science. Hierbij werd gezocht naar *peer-reviewed* artikelen van 2003 tot en met 2023). Dit leverde 1778 artikelen op. Tevens waren binnen de eerste zoekactie artikelen gelabeld die op basis van titel, abstract of artikel passend leken bij deze zoekopdracht (*n* = 244). Van deze 2022 artikelen waren er 452 duplicaten waardoor er 1570 unieke artikelen overbleven voor de eerste selectiefase (zie Bijlage 2).

Selectieprocedure

Binnen zoekstrategie 2 werden onderstaande inclusiecriteria gebruikt.

1) Het onderzoek betreft een Nederlands- of Engelstalige studie, gepubliceerd tussen 2003 en 2024.
2) Artikel gaat over inclusief onderwijs (level 1-5, zie Figuur 1).
3) Artikel gaat over inclusief onderwijs voor leerlingen met ID en/of SEBD.
4) Artikel gaat over inclusief onderwijs binnen primair of voortgezet onderwijs.
5) Artikel bevat empirisch onderzoek.
6) Artikel bevat interventie/training om belemmerende factoren te verminderen (schoolfactoren, leraarfactoren, leerlingfactoren)

Wederom werden de gevonden artikelen in twee fases gescreend: binnen de eerste fase werd er gescreend op titel en samenvatting, en in de tweede fase werd het hele artikel beoordeeld. De eerste fase werd uitgevoerd door drie beoordelaars (studentassistenten betrokken bij het onderzoek). Bij twijfel werd er afgestemd met de tweede auteur van dit rapport. Tien procent van de artikelen (*n* = 157) werd blind gecodeerd door twee beoordelaars, onafhankelijk van elkaar (percentage overeenstemming = 98%; *κ* = .89 (= bijna perfecte interbeoordelaarsbetrouwbaarheid)). Verschillen werden besproken tot er overeenstemming was tussen de beide beoordelaars, en waar nodig werden de inclusiecriteria aangescherpt. Binnen de eerste fase werden 1416 artikelen geëxcludeerd: 20 artikelen omdat ze niet Engelstalig of Nederlandstalig waren en 1396 artikelen vielen buiten de inclusiecriteria. De overgebleven 129 artikelen werden geselecteerd voor de tweede selectiefase.

De tweede fase werd uitgevoerd door drie beoordelaars (studentassistenten betrokken bij het onderzoek). Hier werd het volledige artikel getoetst op de inclusiecriteria. In deze fase werd tien procent van de artikelen (*n* = 26) blind gecodeerd door twee beoordelaars (percentage overeenstemming = 80%; *κ* = .61 (= voldoende tot goede interbeoordelaarsbetrouwbaarheid)). In de tweede fase werden 37 studies geïncludeerd. Via de sneeuwbalmethode werden de referenties van deze artikelen bekeken om relevante artikelen te vinden. Daar werden nog acht artikelen gevonden die toegevoegd werden. In totaal werden er 45 artikelen gebruikt.

Data-extractie en analyse

Uit de gevonden artikelen werden met behulp van een data-extractieschema verschillende categorieën gecodeerd (zie Bijlage 5). De artikelen werden per niveau van factoren gecategoriseerd (schoolniveau, leraarniveau, leerlingniveau). De kwaliteit van de studies, het statistisch bewijs en effectgrootte werden daarbij op dezelfde manier bepaald als tijdens de analyse bij de eerste zoekstrategie.

3. Beschrijving ondersteuningsvormen

In dit hoofdstuk worden ondersteuningsvormen beschreven waar empirisch onderzoek is gedaan naar ofwel de effecten van ofwel ervaringen met de ondersteuningsvorm. Artikelen die ondersteuning slechts beschrijven, zonder empirische resultaten, zijn geëxcludeerd (zie selectiecriterium 5, hoofdstuk 2), omdat uit deze artikelen geen positieve of negatieve effecten of bevorderende of belemmerende factoren gehaald kunnen worden. Binnen het huidige hoofdstuk worden de verschillende ondersteuningsvormen samenvattend beschreven. In hoofdstuk 4 worden de effecten van de ondersteuningsvormen per level besproken en in hoofdstuk 5 komen ervaringen van leerlingen en onderwijsprofessionals met de ondersteuningsvormen aan bod.

Resultaten

Bij 44 van de gevonden artikelen is er sprake van een inclusieve vorm van onderwijs, zonder dat het precieze level van de ondersteuningsvorm bekend is. Dit betekent dat leerlingen met ID en/of SEBD ondersteuning krijgen tussen level 1 en 4 (zie Figuur 1), zonder dat dat gespecificeerd wordt. Dit wordt in dit rapport beschreven als Level NR (Niet gerapporteerd). Studies waarbij er ondersteuningsvormen beschreven worden op meerdere levels, zijn bij elk van de betreffende levels ondergebracht in Tabel 3. Hieronder wordt per level beschreven welke ondersteuningsvormen geboden worden aan beide doelgroepen.

Tabel 3

Aantal artikelen per ondersteuningslevel

Ondersteuningslevel	**Aantal artikelen[a]**
Level 1	35
Level 2	10
Level 3	4
Level 4	21
Level 5	8
Level NR	44

[a]Tien artikelen beschreven ondersteuningsvormen op meerdere levels. Deze artikelen zijn binnen de telling onder beide levels gescoord, waardoor het totaal op 122 uitkomt, waarvan 112 unieke artikelen.

Level 1: schoolinterne ondersteuning in de reguliere klas

Binnen level 1 wordt er schoolinterne ondersteuning binnen de reguliere klas aangeboden. Dit wordt op verschillende manieren uitgevoerd. Zo zijn er onderwijsassistenten/paraprofessionals binnen de klas om leerlingen met ID en/of SEBD te ondersteunen binnen de reguliere klas [studies 1, 8, 9, 18, 25, 31, 34, 36, 40, 41, 43, 68, 110]. Deze ondersteuning wordt op verschillende manieren uitgevoerd. Zo kan een onderwijsassistent aan meerdere leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften binnen de reguliere klas ondersteuning aanbieden. Ook zijn er leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften die 1-op-1-ondersteuning krijgen van een onderwijsassistent. Op voortgezet onderwijsscholen gaat deze onderwijsassistent dan met de leerling mee van les naar les. Verder biedt de reguliere leraar ondersteuning aan binnen de reguliere klas [studies 5, 16, 19, 31, 37, 50, 58], en/of wordt de ondersteuning uitgevoerd klasgenoten [studies 16, 17, 22, 23, 25, 27, 28, 30, 32, 33, 47, 50, 54, 58, 59] of door de onderzoeker binnen de reguliere klas [studies 3, 32, 39, 53]. Tenslotte wordt er in twee studies digitale ondersteuning aangeboden [studies 2, 17].

Level 2: externe ondersteuning in de reguliere klas

Binnen level 2 wordt de ondersteuning door externe onderwijsprofessionals uitgevoerd binnen de reguliere klas. Twee studies beschrijven de inzet van een externe *special educational* leraar in de reguliere klas voor een aantal uur in de week om de ID-leerlingen te ondersteunen [studies 15, 56]. Ook wordt er ondersteuning geboden door een externe psycholoog of psychologiestudent [studies 14, 35, 46], of door externe professionals die de ondersteuning aanbieden samen met de reguliere leraar [studies 38, 63] of samen met reguliere klasgenoten [studies 10, 11, 26].

Level 3: samen onderwijs verzorgen in de klas

Binnen ondersteuningsvormen op level 3 is er sprake van samen onderwijs verzorgen in de reguliere klas. Dit wordt omschreven als *co-teaching*. Hierbij werkt de *special educational* leerkracht samen met de reguliere leerkracht binnen de 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 [studies 24, 29, 63, 108].

Level 4: extra ondersteuning buiten de reguliere klas

Bij ondersteuning op level 4 is er sprake van ondersteuning buiten de reguliere klas. Hierbij is er bijvoorbeeld sprake van een aparte klas (*resource room*) met een *special educational* leraar en/of onderwijsassistenten, waar de leerlingen met ID en/of SEBD een deel van de schooldag zijn [studies 6, 34, 43, 57, 78, 97, 101, 104, 108]. Het varieert hoeveel tijd van de schooldag leerlingen in deze aparte klas zijn en hoeveel tijd binnen de reguliere klas. Soms zijn leerlingen het grootste deel van de schooldag in de *resource room*, soms volgen ze het grootste deel van de dag ondersteuning binnen de reguliere klas en komen ze alleen voor specifieke ondersteuning naar deze aparte klas. Ook is er sprake van extra ondersteuning buiten de reguliere klas, wanneer leerlingen met ID en/of SEBD onderwijs volgen binnen de reguliere klas, maar daarbij extra ondersteuning ontvangen buiten de klas (zogenoemde *pull-out services*) [studies 4, 7, 32, 33, 68, 78, 108]. Tevens kan de klas gebruikt worden als rustige ruimte, voor wanneer dat nodig is, bijvoorbeeld in pauzes. In sommige gevallen is de klas gericht op specifieke doelgroep, zoals een speciale klas voor leerlingen met autismespectrumstoornissen. Tenslotte wordt er binnen level 4-ondersteuning ook gebruikt gemaakt van klasgenoten voor extra ondersteuning, waarbij reguliere klasgenoten naar de aparte klas toegaan: *reverse mainstreaming* [studies 13, 22, 49, 51, 55, 60, 62].

Level 5: fulltime integratieklas binnen reguliere school

Er is sprake van ondersteuning op level 5 wanneer leerlingen met ID en/of SEBD hun volledige schooldag doorbrengen in een aparte klas binnen een reguliere school (*self-contained classroom*) [studies 12, 42, 52, 61, 64, 83, 100]. Hierbij wordt de ondersteuning aangeboden door een *special educational* leraar met daarbij vaak extra onderwijsassistenten. Binnen deze klas is er sprake van een kleinere leraar-leerling ratio dan binnen de reguliere klassen. Net als bij level 4-ondersteuning is deze aparte klas soms gericht op een specifieke doelgroep (zoals een speciale klas voor leerlingen met een autismespectrumstoornis). Er wordt soms beschreven dat het doel van deze aparte klas binnen de reguliere school is om leerlingen wel deels met hun reguliere schoolgenoten contact te laten hebben, door bijvoorbeeld bepaalde lessen samen te volgen (zoals onder level 4), of in de pauzes samen te zijn, of via *reversed mainstreaming* [studie 64]. Binnen een artikel wordt er gesproken van een satellietklas, die bedoeld is als overgang tussen speciaal onderwijs en regulier onderwijs [studies 12, 109].

4. Effecten van ondersteuning per ondersteuningslevel

Binnen dit hoofdstuk worden effecten van ondersteuningsvormen op de cognitieve ontwikkeling en op de sociale participatie van leerlingen met ID en/of SEBD besproken.

Resultaten

In totaal zijn er 64 studies die effecten van ondersteuningsvormen aan leerlingen met SEBD en/of leerlingen met ID onderzochten. De studies zijn verdeeld op ondersteuningslevel (Zie Figuur 1, hoofdstuk 1) en verdeeld in studies op cognitieve effecten en studies die effecten op sociale participatie meten (zie Tabel 4). Bij sommige studies wordt de interventie uitgevoerd op een ander ondersteuningslevel dan de onderwijssituatie die de leerlingen normaliter hebben. Als voorbeeld: leerlingen zitten normaliter fulltime in een aparte klas (level 5), maar de interventie wordt uitgevoerd binnen een reguliere klas (level 1). Deze studies zijn gecategoriseerd op het ondersteuningslevel van de interventie, zie Bijlage 3).

Er zijn 5 studies waarbij er wel beschreven wordt dat de leerling (deels) in een reguliere klas zit, maar waarbij niet specifiek het level van ondersteuning beschreven is. Die zijn gecodeerd als “Level NR” (Niet-gerapporteerd). Deze studies vallen ergens tussen level 1 en 4 in, omdat er minstens sprake is van (een deel) onderwijs binnen de reguliere klas. Tenslotte zijn er vier studies waarbij er ondersteuning op meerdere levels wordt geboden en de effecten niet apart per level beschreven worden. Deze studies zijn gecodeerd als “Level Gecombineerd”.

Tabel 4

Aantal artikelen per level naar effecten van ondersteuningsvormen

Ondersteuningslevel	Aantal artikelen m.b.t. cognitieve effecten	Aantal artikelen m.b.t. sociale participatie effecten	Totaal aantal artikelen
Level 1	12[a]	18	30
Level 2	2	7	9
Level 3	2	0	2
Level 4	5[a]	8	13
Level 5	2	2	4
Level NR of gecombineerd	5	4	9
Totaal	**28**	**39**	**67[a]**

[a] Drie studies onderzochten twee verschillende interventies, zowel op level 1 als level 4 [studies 32, 33, 43]. Deze studies zijn binnen de telling onder beide levels gescoord, waardoor het totaal op 67 uitkomt, waarvan 64 unieke artikelen.

Level 1: schoolinterne ondersteuning in de reguliere klas

In totaal zijn er 30 artikelen gevonden waarbij er gekeken wordt naar effecten van ondersteuningsvormen op level 1. Hierbij volgen de leerlingen hun lessen binnen de reguliere klas. 21 studies zijn uitgevoerd binnen primair onderwijs, en negen binnen voortgezet onderwijs. 22 studies richten zich op leerlingen met SEBD, vijf op leerlingen met ID en drie op zowel ID als SEBD.

De ondersteuning aan de leerlingen met SEBD of ID binnen de reguliere klas wordt aangeboden door een onderwijsassistent/paraprofessional die specifieke ondersteuning geeft [studies 1, 8, 9, 18, 25, 31,

36, 40, 41, 43], door hun klasgenoten/klasgenoten [studies 16, 17, 23, 25, 27, 28, 30, 32, 33, 47, 50, 54, 58, 59] en/of door de leraar [studies 5, 16, 19, 28, 31, 37, 50, 58], met behulp van digitale ondersteuning [studies 2, 17] of door de onderzoeker [studies 3, 39, 53].

Effecten op cognitief gebied

Inzet van ondersteuning/interventies op level 1 laat positieve effecten zien op cognitieve uitkomstmaten. Eén studie vergeleek effecten tussen twee ondersteuningslevels: ondersteuning op level 1 (binnen de reguliere klas een-op-een ingebedde instructie door een *special educational paraprofessional*) versus ondersteuning op level 4 (buiten de reguliere klas in een klein groepje) [studie 43]. Er was geen verschil tussen deze twee levels: bij beide ondersteuningslevels was er een positief effect te zien van de ondersteuning op kennis van woordbetekenis [studie 43].

De meeste studies naar effecten van ondersteuning op level 1 onderzoeken een specifieke interventie waarbij er gekeken wordt of individuele leerlingen na de interventie vooruitgaan op cognitieve maten (op taal-, reken- of andere vakgerelateerde maten). De meeste studies die effecten van interventies op cognitieve maten bij individuele leerlingen volgden, laten een groot positief effect zien [studies 1, 2, 16, 19, 30, 31, 43], of een medium effectgrootte [studies 9, 53, 58]. Tenslotte wordt er in de laatste studie ingezet op lees- en taalvaardigheid van leerlingen met ID in de reguliere klas, waarbij getrainde onderwijsassistenten ondersteuning bieden. In vergelijking met de controlegroep die deze ondersteuning niet krijgt, gaat de lees-en taalvaardigheid van leerlingen die de interventie ontvingen vooruit. Echter, er vindt geen generalisatie plaats naar andere lees- en taalmaten dan in de interventie aan bod kwamen [studie 9].

Effecten op sociale participatie

De meeste studies binnen level 1, die keken naar effecten op sociale participatie (*n* = 18) onderzoeken een specifieke interventie die erop gericht is om de sociale participatie te verhogen. Dit wordt op verschillende manieren gedaan: door het actief ondersteunen en modelleren van sociale interactie door onderzoeker of externe professional [studies 3, 39], onderwijsassistent [studies 36, 41] of groepsleider [studie 32]; door de contactmomenten en samenwerking tussen de leerlingen met hun klasgenoten te verhogen door middel van gebruik van robotica [studie 17]; door het aanleren van sociale scripts [studie 28]; door het inzetten van *Pivotal Response Training*, door onderwijsassistent [studie 18] of klasgenoten [studie 23]. Tenslotte zijn drie interventies gericht op zowel klasgenoten als leerlingen met ID en/of SEBD [studies 32, 37, 39] of worden klasgenoten getraind om sociale interactie te stimuleren met leerlingen met ID en/of SEBD [studies 23, 27, 33, 47, 50, 54, 59].

De meeste studies laten een positief effect zien van de interventie op sociale participatie, en meer specifiek: op sociale interactie [studies 3, 18, 23, 27, 28, 36, 39, 40, 41, 47, 50, 54, 59] of sociale acceptatie [studie 37]. Wel laat de studie met de klasbrede interventie alleen een vooruitgang op sociale acceptatie in samenwerking zien, terwijl er geen vooruitgang gezien wordt in sociale acceptatie tijdens spel [studie 37]. De studie waarbij samenwerking gestimuleerd wordt met behulp van robotica, laat wel vooruitgang zien op sociale acceptatie, maar hierbij is geen effectgrootte berekend [studie 17].

Binnen twee studies worden twee interventies met elkaar vergeleken: de eerste studie [studie 32] vergelijkt een interventie waarbij de sociale vaardigheden van leerlingen met SEBD gestimuleerd worden door gekoppelde reguliere klasgenoten binnen de klas (level 1) met een interventie waarbij sociale vaardigheden geleerd worden door een onderwijsprofessionals in een setting buiten de klas

(level 4). De interventie buiten de klas door een onderwijsprofessional laat positievere resultaten zien op sociale interactie, dan de interventie door klasgenoten binnen de klas. De tweede studie [studie 33] vergelijkt een interventie waarbij de kinderen met SEBD individueel getraind worden buiten de klas met een interventie waarbij getrainde klasgenoten de sociale vaardigheden stimuleren. Binnen deze studie laat juist de interventie met klasgenoten significante vooruitgang zien op vriendschapsnominaties en sociale interactie.

Binnen een andere studie wordt er gekeken of de interventie een ander effect had bij kinderen die al hun onderwijs binnen de reguliere klas volgen, in vergelijking met kinderen die deels buiten de reguliere klas onderwijs volgen. Er wordt geen verschil gevonden tussen deze twee groepen [studie 41].

Tenslotte is er een studie die onderzoekt of de aanwezigheid van een onderwijsassistent invloed heeft op sociale acceptatie en vriendschap. Hierbij blijkt dat de aanwezigheid van een onderwijsassistent een negatieve invloed heeft op zowel de sociale acceptatie als op vriendschap bij leerlingen met SEBD [studie 8].

Conclusie ondersteuningsvormen Level 1

De meeste interventies die uitgevoerd worden binnen level 1 laten positieve effecten zien op zowel cognitieve maten als op sociale participatie. Echter, in een aantal studies worden er negatieve effecten van schoolinterne ondersteuning op sociale participatie binnen een reguliere klas gevonden, ofwel in vergelijking met leerlingen die geen ondersteuning ontvangen, of in vergelijking met leerlingen die ondersteuning in een aparte klas krijgen (level 4). Een verklaring die genoemd wordt voor negatieve effecten, is dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften dan opvallend anders zijn dan hun reguliere klasgenoten, terwijl ze bij ondersteuning in een aparte klas niet opvallen t.o.v. hun klasgenoten.

Level 2: externe ondersteuning in de reguliere klas

In totaal worden er 9 artikelen gevonden waarbij er gekeken wordt naar effecten van ondersteuningsvormen op level 2. Hiervan vinden er zes plaats binnen primair onderwijs en drie binnen voortgezet onderwijs. Vier studies gaan over leerlingen met SEBD, vier over leerlingen met ID en een studie over beide doelgroepen. Twee studies (beide in Zwitserland uitgevoerd bij leerlingen met ID in po) beschrijven effecten van ondersteuning op level 2 op cognitief gebied [studies 15, 56]. Hierbij komt een aantal uur in de week een externe *special educational teacher* in de klas om de leerlingen te ondersteunen. Beide artikelen vergelijken cognitieve uitkomstmaten van leerlingen die ondersteuning krijgen op level 2 met leerlingen die ondersteuning krijgen op level 6 (speciaal onderwijs). Zeven studies onderzoeken effecten van een specifieke interventie op sociale participatie [studies 10, 11, 14, 26, 35, 38, 46]. De interventie wordt uitgevoerd door klasgenoten samen met externe onderzoekers of projectmedewerkers [studies 10, 11, 26], door de reguliere leraar met ondersteuning van externe onderzoekers [studie 38] of door een externe psycholoog of psychologiestudent [studies 14, 35, 46].

Effecten op cognitief gebied

Bij de vergelijking van ondersteuningsvormen op level 2 (*special educational* teacher in reguliere klas voor aantal uur per week) met ondersteuning op level 6 (speciaal onderwijs) worden er positieve effecten op cognitief gebied gevonden op twee van de drie cognitieve uitkomstmaten (kleine effectgrootte), en eenmaal wordt er geen significant effect gevonden [studies 15, 56]. Concluderend

wordt er geen negatief effect gevonden van level 2 ondersteuning op cognitieve maten ten opzichte van speciaal onderwijs, en een klein positief effect.

Effecten op sociale participatie

Bij twee studies wordt een schoolbrede interventie ter bevordering van sociale participatie van leerlingen met ID en/of SEBD uitgevoerd [studies 38, 46]. Bij een van deze interventies wordt de uitvoering gedaan door een psycholoog en wordt de sociale acceptatie van de interventiegroep van leerlingen met ID vergeleken met die van leerlingen met ID binnen de wachtlijstgroep. Hier wordt een groot positief effect gevonden: leerlingen met ID worden meer geaccepteerd na de interventie dan in de wachtlijstgroep [studie 46]. De andere interventie wordt uitgevoerd door de leraar met directe ondersteuning van externe professionals. De sociale participatie gaat vooruit na de interventie (effectgrootte niet gerapporteerd).

Vier studies onderzoeken *peer support* interventies, waarbij klasgenoten gekoppeld worden aan leerlingen met respectievelijk SEBD of ID. De klasgenoten worden begeleid door externe professionals [studies 10, 11, 14]. Twee studies laten een positief effect met medium effectgrootte zien van de interventie op de sociale interactie [studies 10, 11]. De andere studie, waarbij er een schoolbrede interventie wordt uitgevoerd, laat geen significante verschillen zien tussen de interventiegroep en controlegroep [studie 14]. Een andere interventie maakt gebruik van boeken om sociale interactie te trainen, en is gericht op zowel leerlingen met ID en/of SEBD als hun klasgenoten. Hier wordt een positief effect gevonden met grote effectgrootte op sociale interactie van leerlingen met ID en/of SEBD [studie 26].

Tenslotte is er een studie waarbij er door externe psychologiestudenten een *Pivotal response treatment* uitgevoerd wordt, met actieve ondersteuning op sociale initiaties binnen de klas [studie 35]. De sociale interactie gaat vooruit bij de leerlingen met SEBD (grote effectgrootte).

Conclusie ondersteuningsvormen Level 2

Samengevat worden er binnen level 2 ondersteuning licht positieve effecten gevonden op cognitief gebied in vergelijking met leerlingen binnen speciaal onderwijs. Op het gebied van sociale participatie laten verschillende interventies door externe ondersteuning binnen de reguliere klas positieve effecten zien op sociale participatie van leerlingen met ID en/of SEBD.

Level 3: samen onderwijs verzorgen in de klas

Twee studies onderzoeken effecten op cognitief gebied bij co-teaching [studies 24, 29]. Hierbij werken *special educational* leerkrachten in de reguliere klas, om zowel individuele instructie als instructie in kleine groepjes te geven, co-teaching aan te bieden, en samen met de reguliere leraar helpen om de accommodatie goed op te zetten voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Binnen de ene studie wordt binnen de klas een interventie aangeboden aan leerlingen met SEBD door de *special educational teacher* om zelf-monitoring te verhogen. Hierbij wordt er afwisselend gericht op de zelf-monitoring op prestatie en op aandacht [studie 24]. Bij de tweede studie wordt er door de *special educational teacher* door middel van *prompting* ondersteuning aangeboden aan leerlingen met ID en/of SEBD op het gebied van vroege geletterdheid [studie 29]. Bij deze ondersteuning worden ook reguliere klasgenoten betrokken in kleine groepjes samen met de leerling met ID en/of SEBD onder leiding van de *special educational* leerkracht.

Effecten op cognitief gebied

De ondersteuning gericht op zelf-monitoring laat een positief effect zien op spellingsvaardigheid bij de leerlingen met SEBD [studie 24]. Bij beide types van zelf-monitoring wordt een grote effectgrootte gevonden. Leerlingen met ID en SEBD die extra ondersteuning op het gebied van vroege geletterdheid kregen, gaan significant (met medium en kleine effectgrootte) vooruit ten opzichte van de controlegroep die de interventie niet ontvangt [studie 29].

Effecten op sociale participatie

Er zijn geen studies waarbij er op level 3 ondersteuning wordt aangeboden waar er gekeken wordt naar effecten op sociale participatie.

Conclusie ondersteuningsvormen Level 3

De inzet van co-teaching laat positieve effecten zien op cognitieve maten. Echter, hierbij moet meegenomen worden dat er slechts twee studies binnen de inclusiecriteria vielen.

Level 4 extra ondersteuning buiten de reguliere klas

Dertien studies onderzoeken ondersteuning op level 4 (buiten de reguliere klas). Negen studies worden uitgevoerd binnen primair onderwijs en vier binnen voortgezet onderwijs. Tien studies richten zich op leerlingen met SEBD en drie op leerlingen met ID. Binnen ondersteuning op level 4 wordt gebruik gemaakt van een *resource room setting*. Hierbij volgen leerlingen een deel van de dag onderwijs in de reguliere klas, en voor de rest van de dag in een aparte ruimte. De ondersteuning wordt in vier studies aangeboden door de onderzoeker [studies 6, 7, 32, 33], waarbij er in een studie tevens onderzocht wordt of de aanwezigheid van een klassenhond effect heeft [studie 6]. Klasgenoten worden betrokken in het uitvoeren van de interventie in zes studies [studies 13, 49, 51, 55, 60, 62]. Hierbij komen de klasgenoten naar de speciale klas toe (*reverse mainstream*). In andere studies wordt de ondersteuning uitgevoerd door een onderwijsassistent in een speciale klas [studie 43], of door de *special educational* leraar [studies 4, 57].

Effecten op cognitief gebied

Binnen vijf studies wordt het effect van ondersteuning op cognitieve maten onderzocht. Alle studies laten een positief effect zien op cognitieve maten met grote effectgrootte [studies 4, 6, 7, 43] of niet gerapporteerde effectgrootte [57]. Eén studie vergelijkt de ondersteuning op level 4 met ondersteuning op level 1 (zie eerder [studie 43]). Er wordt geen verschil tussen beide levels gevonden, ook de ondersteuning op level 4 (instructie in kleine groep binnen speciale klas) laat een groot positief effect zien op het taalbegrip van de leerlingen met ID. Ook de aanwezigheid van een hond laat geen effect zien: Zowel in de aan- als afwezigheid van de klassenhond laten kinderen vooruitgang zien op cognitieve maten [studie 6].

Effecten op sociale participatie

Bij de meeste studies die effecten op sociale participatie onderzoeken, worden reguliere klasgenoten van de leerlingen met SEBD betrokken in de interventie [studies 13, 49, 51, 55, 60, 62]. In de verschillende studies die een interventie gericht op sociale participatie onderzoeken, worden positieve effecten op sociale participatie gevonden [studies 13, 51, 55, 60, 62]. Een studie die een peer-interventie op lezen onderzoekt, laat geen vooruitgang zien op sociale interactie na *peer-tutoring* tijdens lezen. Alleen als er tijdens de interventie specifiek op spelgerelateerde inhoud (i.e. op sociale interactie) wordt gefocust, wordt er een medium effect gevonden op sociale interactie. Samenvattend

lijkt er bij interventies op level 4 wel vooruitgang op sociale participatie te zien, wanneer de interventie zich daar specifiek op richt.

Twee studies vergelijken ondersteuning op level 4 door een externe professional met een interventie op level 1 door klasgenoten [studies 32, 33]. Bij de eerste studie laat de interventie op level 4 meer vooruitgang zien op sociale interactie dan de interventie op level 1 [studie 32]. Daarentegen laat de andere studie juist geen effecten zien van een interventie door een externe onderwijsprofessional, terwijl ondersteuning door reguliere klasgenoten wel een positief effect heeft op zowel vriendschap als sociale interactie [studie 33].

Conclusie ondersteuningsvormen Level 4

Ondersteuning buiten de reguliere klas laat positieve effecten zien op zowel cognitieve maten als op sociale participatie. Zowel uitvoering door onderwijsprofessionals als het betrekken van reguliere klasgenoten binnen ondersteuning buiten de klas (*reverse mainstreaming*) heeft positief effect. Of ondersteuning op level 4 meer of minder effect heeft dan ondersteuning binnen de reguliere klas (level 1) is niet te zeggen.

Level 5 fulltime integratieklas binnen reguliere school

Bij ondersteuning op level 5 wordt de ondersteuning geboden in een fulltime integratieklas binnen een reguliere school (*self-contained classroom*). Hier worden vier studies gevonden. Twee studies onderzoeken cognitieve effecten en twee kijken naar effecten op sociale participatie. Drie studies vinden plaats binnen primair onderwijs en een in zowel primair als voortgezet onderwijs. Drie studies zijn gericht op leerlingen met SEBD en een op leerlingen met ID.

Effecten op cognitief gebied

De eerste studie die effecten op cognitief gebied onderzoekt, kijkt naar effecten van een leesinterventie door de leraar op twee verschillende ondersteuningslevels: level 5 (*self-contained classroom*) versus level 6 (speciaal onderwijs) [studie 42]. Op beide ondersteuningslevels wordt een positief effect van de interventie gevonden. Het verschil tussen ondersteuningslevels is niet significant: zowel in de *self-contained classroom* als binnen speciaal onderwijs, is vooruitgang te zien.

De andere studie maakt gebruik van *reverse mainstreaming* waarbij reguliere leerlingen een aantal keer per week naar de *special education* klas komen, waar de leerlingen met SEBD fulltime onderwijs volgen. Hierbij ondersteunen zij de leerlingen met SEBD met taal. Er wordt een positief effect gevonden van deze interventie (grote effectgrootte [studie 64]).

Effecten op sociale participatie

Een studie onderzoekt effecten binnen een reguliere school die een speciale klas heeft voor leerlingen met autismespectrumstoornissen [studie 12]. Deze school is bezig met een transitie naar onderwijs binnen de reguliere klas. De interventie die wordt uitgevoerd is het gebruik van video-feedback om de zelf-monitoring van de leerlingen te stimuleren. Hierdoor wordt het aantal sociale interacties met andere leerlingen binnen reguliere setting (zoals pauze, schoolplein) verhoogd. Bij de tweede studie is er sprake van een school voor speciaal onderwijs onder hetzelfde dak als een reguliere basisschool. De schoolpsycholoog van het speciaal onderwijs voert samen met een reguliere leraar een interventie uit waarbij leerlingen met ID en reguliere leerlingen samenkomen. Dit heeft een positief effect op sociale interactie van leerlingen met ID en/of SEBD [studie 61].

Conclusie ondersteuningsvormen Level 5

Ondersteuning op level 5 laat positieve effecten zien, zowel op cognitieve maten als op sociale participatie. Ondanks dat er weinig studies binnen level 5 binnen de inclusiecriteria vielen, lijken er wel aanwijzingen dat ondersteuning op dit level sociale participatie van leerlingen met ID en/of SEBD kan bevorderen.

Level Niet gerapporteerd (Level 1-4) of gecombineerd

Bij vijf studies wordt de ondersteuning niet specifiek beschreven, anders dan "reguliere klas" of "inclusieve klas", waarbij er niet gespecificeerd kan worden op welk level de ondersteuning geboden wordt. Wel vallen deze studies in een van de levels 1-4, omdat er in ieder geval (een deel van het) onderwijs binnen reguliere of inclusieve klas beschreven wordt. Bij vier studies wordt de ondersteuning op meerdere levels uitgevoerd, waarbij er geen onderscheid wordt gemaakt bij de uitkomsten tussen de verschillende levels (level gecombineerd). Zeven studies worden uitgevoerd binnen primair onderwijs, een binnen voortgezet onderwijs en een binnen beide settingen. Zes studies richten zich op leerlingen met SEBD, twee op leerlingen met ID en een op beide doelgroepen.

Effecten op cognitief gebied

Twee studies onderzoeken wat het effect is van onderwijs binnen een reguliere school ten opzichte van onderwijs binnen speciaal onderwijs [studies 21, 45]. Hierbij is dus geen sprake van een specifieke interventie. Er worden positieve effecten (medium effectgrootte) gevonden bij leerlingen met SEBD: hun cognitieve uitkomsten op verschillende vakken zijn hoger wanneer zij onderwijs volgen binnen een reguliere school, in vergelijking met leerlingen met SEBD binnen het speciaal onderwijs [studie 21]. De andere studie, waarbij rekenvaardigheden van leerlingen met ID binnen een reguliere school vergeleken worden met de vaardigheden van leerlingen met ID binnen speciaal onderwijs laat een negatief effect van een inclusieve setting zien t.o.v. speciaal onderwijs.

Twee studies maken gebruik van digitale ondersteuning. Bij de ene studie wordt er door de onderwijsassistent *video prompting* gegeven als ondersteuning om academische vaardigheden te verbeteren bij leerlingen met ID en/of SEBD. Dit wordt ofwel in de reguliere klas gedaan (level 1) ofwel in een *self-contained classroom* (level 4). Deze digitale ondersteuning door onderwijsassistent laat een positief effect zien met grote effectgrootte op academische vaardigheden [studie 34]. De andere studie onderzoekt effecten van een specifieke interventie binnen een reguliere school, zonder dat er specifiek beschreven wordt op welk level de ondersteuning aangeboden wordt. De interventie bestaat uit een "digitale pedagogische agent" die leerlingen met SEBD helpt om de aandacht bij de taak te houden. Deze interventie heeft een positief effect (medium effectgrootte) op rekenvaardigheid [studie 44].

De laatste studie naar cognitieve effecten zijn twee interventies (ondersteuning op level 2 en level 3) aan leerlingen met SEBD die normaliter binnen level 5 ondersteuning ontvangen (fulltime integratieklas binnen reguliere school). Deze twee interventies, die uitgevoerd worden door de reguliere leraar, samen met de speciaal onderwijsleraar en reguliere klasgenoten en door de onderzoekers, laten een groot effect zien op leesvaardigheid van de SEBD -leerlingen [studie 63].

Effecten op sociale participatie

Een studie onderzoekt effecten op sociale vaardigheden van onderwijs binnen een reguliere klas (level 1-4) in vergelijking met ondersteuning binnen speciaal onderwijs (level 6) [studie 48]. De sociale vaardigheden bij leerlingen met ID die in een reguliere klas onderwijs volgen zijn hoger dan bij leerlingen met ID die in het speciaal onderwijs zitten.

In een andere studie waarbij het ondersteuningslevel niet gespecificeerd kan worden, worden effecten van een interventie op sociale participatie onderzocht. Leerlingen met SEBD die deze interventie krijgen, scoren na de interventie hoger op sociale acceptatie, maar niet op sociale zelfperceptie dan leerlingen met SEBD in de wachtgroep [studie 20].

Tenslotte zijn er twee studies die een interventie onderzoeken waarbij sommige leerlingen deze ontvangen binnen de reguliere klas en andere buiten de klas in een speciaal onderwijsklas. Uitkomsten zijn niet gesplitst voor beide levels. In het algemeen laten beide interventies een positief effect zien op sociale interactie [studies 22, 52].

Conclusie

Op alle ondersteuningslevels worden in het algemeen positieve effecten van verschillende ondersteuningsvormen gevonden. Dit geldt voor zowel de cognitieve uitkomstmaten als ook voor de uitkomsten 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. In enkele studies wordt er geen effect gevonden, of niet op alle uitkomstmaten, of vindt er geen generalisatie plaats naar andere uitkomstmaten.

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 t.o.v. speciaal onderwijs, hoewel er in een studie een negatief effect te zien is. Ook laat een studie waarbij gekeken wordt naar de invloed van de aanwezigheid van een onderwijsassistent, een negatief effect zien van de aanwezigheid van de onderwijsassistent op sociale participatie.

Het meeste onderzoek is gedaan naar interventies op level 1. Met name op de effecten van *co-teaching* (level 3) is weinig onderzoek gedaan bij leerlingen met ID en/of SEBD. 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 ID en/of SEBD (deels) onderwijs ontvangen buiten de klas. Het in dat geval samenbrengen van reguliere leerlingen naar de speciale setting (*resource room* of *self-contained classroom*) lijkt een goede interventie om met name de sociale participatie tussen reguliere en leerlingen met ID en/of SEBD te verhogen. Maar ook kan ondersteuning van klasgenoten ingezet worden naast ondersteuning van leraren, onderwijsassistenten of externe onderwijsprofessionals. Ook ondersteuning van onderwijsassistenten, leraren en andere onderwijsprofessionals laten positieve effecten zien. Er is geen duidelijk verschil te zien in effecten als we kijken naar wie de ondersteuning uitvoert: zowel ondersteuning van klasgenoten als van onderwijsprofessionals laat overwegend positieve effecten zien.

5. Ervaringen van leerlingen en onderwijsprofessionals

Binnen dit hoofdstuk bespreken we studies waarin de ervaringen van leerlingen met ID en/of SEBD en de ervaringen van onderwijsprofessionals met inclusief onderwijs onderzocht worden. Eerst worden de ervaringen van leerlingen besproken, waarbij we onderscheid maken tussen positieve ervaringen en bevorderende factoren enerzijds en negatieve ervaringen en belemmerende factoren anderzijds. Daarna worden op dezelfde manier de ervaringen van onderwijsprofessionals besproken. In tegenstelling tot het vorige hoofdstuk, wordt er in dit hoofdstuk geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende ondersteuningslevels, omdat in de meeste artikelen (38 van de 48 artikelen) het ondersteuningslevel niet specifiek besproken wordt (Level NR, zie Tabel 5).

Ervaringen leerlingen met inclusief onderwijs

Beschrijving methode

Uit de eerste zoekstrategie kwamen 21 artikelen waarbij ervaringen van leerlingen met ID en/of leerlingen met SEBD in een inclusieve vorm van onderwijs beschreven worden. Uit deze artikelen zijn verschillende thema's gedestilleerd die door leerlingen genoemd werden als enerzijds positieve ervaring met inclusief onderwijs, als bevorderende factor voor het uitvoeren van inclusief onderwijs, en anderzijds als negatieve ervaring met inclusief onderwijs of als belemmerende factor voor het uitvoeren van inclusief onderwijs. Omdat er veel overlap was tussen positieve ervaringen van leerlingen met inclusief onderwijs met inclusief onderwijs, en bevorderende factoren voor het uitvoeren van inclusief onderwijs, zijn deze samengenomen onder de noemer 'bevorderende factoren'. Dit zijn zowel factoren zijn die bevorderend werken op het uitvoeren van inclusief onderwijs als factoren die volgens de respondenten een positief gevolg zijn van inclusief onderwijs. Dit geldt ook voor negatieve ervaringen en belemmerende factoren. Deze zijn samengenomen onder de noemer 'belemmerende factoren'. De thema's zijn gecodeerd door middel van open codering waarbij bevorderende dan wel belemmerende factoren die in resultaten van de studies naar voren kwamen, gecodeerd werden onder verschillende thema's. Vergelijkbare thema's werden samengevoegd en ondergebracht onder de verschillende hoofdcategorieën: schoolfactoren, leraarfactoren en leerlingfactoren (zie Bijlage 4).

Resultaten

Beschrijving artikelen

Van de 21 geanalyseerde studies gericht op ervaringen van leerlingen zelf met inclusief onderwijs, zijn er 19 gericht op leerlingen met SEBD, en meer specifiek: leerlingen met autismespectrumstoornissen. Slechts twee studies richten zich op de ervaringen van leerlingen met ID. Zeventien studies bevragen leerlingen in voortgezet onderwijs, drie in primair onderwijs en 1 studie onderzoekt de ervaringen van leerlingen zowel in primair als voortgezet onderwijs. Alle artikelen beschrijven algemene ervaringen met een inclusieve setting, en dus geen ervaring met een specifieke interventie. Bij de meeste studies wordt het level van ondersteuning niet specifiek beschreven (Level NR*; n* = 17), waarbij er wel sprake is van onderwijs binnen een reguliere klas (level 1 tot 4). De overige studies beschrijven ondersteuningsvormen op level 4 (*n* = 2) of op meerdere levels binnen een studie (level 1 en level 4 (*n* = 1) en op level 3 en level 4 (*n* = 1)) (zie Tabel 5). De studies gebruikten vragenlijsten (*n* = 4), interviews (*n* = 13) of een combinatie (*n* = 4) om de ervaringen van leerlingen in kaart te brengen. De meeste studies richten zich alleen op de leerlingen met SEBD of ID in een (deels) reguliere setting (*n* = 15). Vijf studies vergelijken de ervaringen van deze leerlingen met de ervaringen van leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoefte. Een studie vergelijkt de ervaringen van leerlingen met ID en/of SEBD in een

(deels) reguliere setting met de ervaringen van leerlingen met ID en/of SEBD binnen een gesegregeerde setting.

Tabel 5

Aantal artikelen over ervaringen leerlingen en onderwijsprofessionals per ondersteuningslevel

Ondersteuningslevel	**Aantal artikelen m.b.t. ervaringen leerlingen**	**Aantal artikelen m.b.t. ervaringen onderwijsprofessionals**
Level 1	0	1
Level 2	0	0
Level 3	0	0
Level 4	2	1
Level 5	0	2
Level NR of gecombineerd	19	23
Totaal	**21**	**27**

Bevorderende factoren

Binnen de studies komen verschillende bevorderende factoren voor inclusief onderwijs naar voren (zie Figuur 2). Deze zijn ingedeeld in verschillende subcategorieën onder de eerdergenoemde drie hoofdcategorieën:

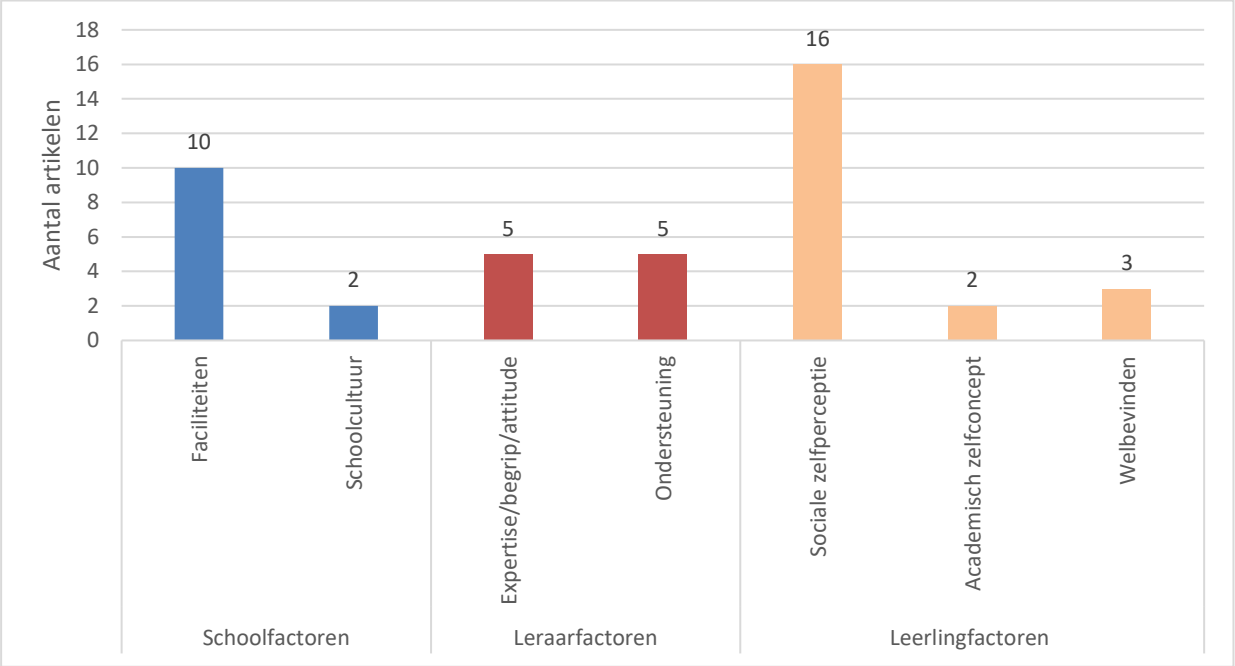
Schoolfactoren: faciliteiten en schoolcultuur

Leraarfactoren: expertise/begrip/attitude onderwijsprofessional en ondersteuning

Leerlingfactoren: sociale zelfperceptie, academisch zelfconcept, en welbevinden.

Figuur 2

Bevorderende factoren volgens leerling



Schoolfactoren

Bij de tien artikelen waar **faciliteiten** als bevorderende factor naar voren komt**,** noemen leerlingen vaak de ruimte als bevorderende factor. Het helpt het hen wanneer er rustige en geordende klaslokalen zijn met weinig prikkels [studies 76, 85, 102, 111], dat ze een rustige, veilige ruimte hebben om heen te kunnen gaan, apart van de reguliere klas [studies 76, 77, 86, 88, 89, 96, 97, 111]. Verder noemen leerlingen dat ze het prettig ervaren wanneer er toegepast op persoonlijke behoeften aanpassingen gedaan kunnen worden [studie 111]. Hierbij wordt er bijvoorbeeld genoemd: aanpassing van huiswerk [studie 77], heldere structuur, met onder andere dag- en week schema's [studie 77, 102], extra tijd en een rustige ruimte krijgen bij toetsen [studie 102], op een andere tijd van klas kunnen wisselen op voortgezet onderwijsscholen, zodat de gangen rustig zijn [studie 76] en toegang hebben tot verschillende manieren om te kunnen communiceren (zowel verbaal als non-verbaal) [studie 89].

Leerlingen ervaren het als positief dat er een **schoolcultuur** heerst binnen een reguliere school die gericht is op leren en kennis [studie 68] en dat ze het gevoel hebben erbij te horen [studie 89].

Leraarfactoren

Binnen factoren op leraarniveau wordt er door leerlingen vooral genoemd dat onderwijsprofessionals **expertise en begrip** hebben van de problematiek of ondersteuningsbehoeften van de leerling [studies 77, 85, 103, 111]. Ook ervaren veel leerlingen het prettig wanneer er positieve hoge verwachtingen zijn [studie 89], en wanneer ze zich gerespecteerd en aangemoedigd voelen [studies 89, 103]. Het feit dat er **extra ondersteuning** is, aangepast aan de behoefte van de leerling wordt positief ervaren [studies 86, 99, 111]. Hierbij noemen leerlingen wel dat ze het prettig vinden wanneer de ondersteuning niet opvalt [studies 102, 103].

Leerlingfactoren

Binnen 16 studies komt **sociale zelfperceptie** aan bod. Verschillende studies rapporteren dat ongeveer de helft [studies 68, 102] tot de meesten [studies 73, 77] van leerlingen met ID en/of SEBD noemen

dat ze een goede vriend op school hebben, en dat vriendschappen en sociale acceptatie helpend zijn bij zich prettig en gesteund te voelen op school [studies 68, 76, 77, 86, 89, 96, 99, 102, 103]. Daarbij wordt genoemd dat de sociale interacties op school helpend zijn om leerlingen te laten oefenen met sociaal contact, wat positief kan werken op sociaal contact in de maatschappij [studies 103, 106]. Leerlingen met SEBD lijken dezelfde vriendschap te ervaren als reguliere leeftijdsgenoten [studies 72, 78]. Wel wordt er in verschillende studies genoemd dat leerlingen soms voorkeur hebben voor individuele vriendschappen en sociaal contact in kleine groepen [studie 96] of dat hun vriend vaak ook een extra ondersteuningsbehoefte heeft [studies 68, 97]. In verschillende studies komt terug dat leerlingen het prettig vinden wanneer ze specifieke ondersteuning ontvangen voor sociale moeilijkheden die ze tegenkomen op school [studies 77, 111] en dat er aan klasgenoten uitleg wordt gegeven over de problematiek, om begrip en acceptatie te verhogen [studies 68, 77, 89]. Ook ervaren leerlingen het positief wanneer ze fijn sociaal contact hebben met een volwassene die hen kan helpen [studie 112].

Het tweede thema dat terugkomt in twee studies is het **academisch zelfconcept** [studies 68, 75]. In een van die studies wordt het academisch zelfconcept van leerlingen binnen een gesegregeerde setting (level 6) vergeleken met leerlingen binnen een inclusieve setting (level NR, [studie 75]). Leerlingen binnen de inclusieve setting rapporteerden een hoger academisch zelfconcept dan leerlingen binnen een gesegregeerde setting. Ook hebben leerlingen met ID en/of SEBD binnen een inclusieve setting hogere uitstroomambities, zoals plannen om na middelbare school naar de universiteit te gaan [studie 68].

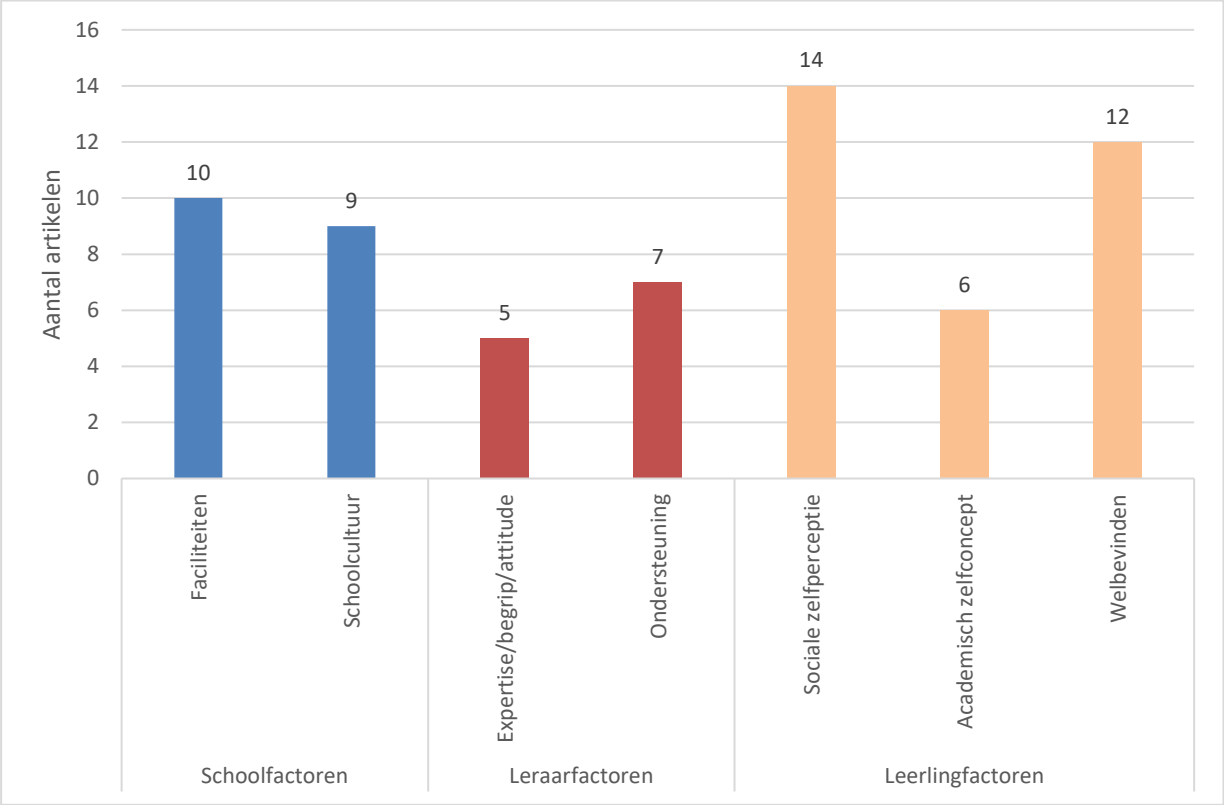
In drie studies komt het **welbevinden** van leerlingen met ID en/of SEBD aan bod. Leerlingen voelen zich prettiger in de klas wanneer ze het gevoel hebben ondersteund en gewaardeerd te voelen [studies 86, 99]. In een andere studie wordt beschreven dat de meeste leerlingen met ID en/of SEBD geen significant hoge waarden van stress rapporteren en dat ze tijdens groepsopdrachten positieve stress ervaren die helpend is [studie 108].

Belemmerende factoren

Veel van dezelfde factoren die terugkomen binnen bevorderende factoren, komen in tegenovergestelde richting terug als thema's binnen belemmerende factoren binnen inclusief onderwijs. Hier is dus ingedeeld in dezelfde drie hoofdcategorieën, met deels overlappende subcategorieën (zie Figuur 3).

Figuur 3

Belemmerende factoren volgens leerling



Schoolfactoren

Belemmerende factoren die door leerlingen genoemd worden onder **faciliteiten** (*n* = 10) zijn dat er te veel prikkels zijn in het reguliere klaslokaal of school, zoals geluid of andere sensorische prikkels, of een gebrek aan heldere structuur en organisatie [studies 68, 85, 86, 88, 89, 102, 103, 106]. Hierbij worden ook de drukte van medeleerlingen als afleidende factor genoemd [studies 78, 102, 103, 106, 111].

Leerlingen noemen als belemmerende factor binnen **schoolcultuur** dat ze gepest of geplaagd worden door medeleerlingen of het gevoel hebben er niet bij te horen [studies 68, 75, 86, 87, 89, 102, 103, 106, 112]. Een studie die ervaren stigma onderzoekt bij leerlingen in een reguliere en bij leerlingen in een gesegregeerde setting, toont dat er meer stigma ervaren werd in de reguliere setting [studie 75]. Een andere studie vergelijkt pestervaringen van leerlingen met SEBD (autismespectrumstoornissen) met die van andere leerlingen en laat zien dat zij meer pestgedrag ervaren dan leerlingen met dyslexie of leerlingen zonder ondersteuningsbehoeften [studie 87].

Leraarfactoren

Belemmerende factoren die leerlingen noemen aan de leraar, is dat ze **onbegrip** ervaren [studies 77, 112] leraren vaker boos zijn op hen dan op andere leerlingen [studies 75, 85, 103], of dat leraren de leerling belachelijk maken [studie 75]. Belemmerende factoren aan de **ondersteuning**, is dat leerlingen ervaren dat teveel aan ondersteuning krijgen of vinden dat leraren ongevraagd hulp bieden [studies 68, 75], en het lastig vinden anders behandeld te worden dan hun leeftijdsgenoten [studies 86, 96]. Daartegenover staat dat andere leerlingen weer noemen dat ze niet altijd de ondersteuning krijgen die ze nodig hebben [studies 75, 85, 111, 112].

Leerlingfactoren

Belemmerende factoren ten aanzien van **sociale zelfperceptie** komen aan bod in 14 artikelen. Een deel van de leerlingen ervaart problemen in samenwerking met andere leerlingen [studies 68, 88], vindt vriendschappen en relaties met andere leerlingen lastig [studies 73, 75, 87, 99, 102, 103, 108, 111], voelt zich geïsoleerd in de klas [studies 86, 96, 97], voelt minder intimiteit binnen vriendschappen dan reguliere leerlingen [studie 72], of ervaart minder sociale ondersteuning van vrienden en klasgenoten dan hun reguliere klasgenoten [studies 87, 99]. Daarbij moet vermeld worden dat dit niet geldt voor alle leerlingen met SEBD of ID (zie bevorderende factoren). In een aantal artikelen wordt er geen verschil gevonden tussen (meerdere aspecten) van sociale zelfperceptie van leerlingen met SEBD vergeleken met hun reguliere leerlingen [studies 72, 78]. De belemmerende factoren op sociale zelfperceptie komen deels ook terug binnen het thema schoolcultuur, omdat sociale zelfperceptie beïnvloed wordt door pesten en stigmatisering.

In zes studies komt aan bod dat leerlingen met ID en/of SEBD binnen een inclusieve onderwijssetting (level 1-4) een negatief **academisch zelfconcept** hebben [studies 76, 77, 78, 102, 103, 108]. Hierbij wordt genoemd dat leerlingen stress ervaren over hun academische vaardigheden [studies 76, 102, 103, 108] het gevoel hebben het niet te kunnen bijbenen in de klas [studie 108] of moeite ervaren bij huiswerk [studies 77, 78, 102]. Echter, ook wordt gevonden dat er geen verschil is tussen het academisch zelfconcept van leerlingen met SEBD en reguliere leeftijdsgenoten [studie 78].

Tenslotte worden in 12 artikelen belemmerende factoren genoemd op het gebied van **welbevinden**. Hierbij wordt angst, stress of vermoeidheid in de reguliere klas ervaren [studies 68, 76, 77, 78, 86, 89, 96, 99, 102, 103, 106, 111]. Dit wordt veroorzaakt door meerdere factoren, bijvoorbeeld door een hoge prestatie- en toetsdruk bij de leerlingen [studies 68, 76, 77, 102, 103, 108], sociale interactie [studies 76, 78, 96], of door te veel prikkels [studie 89].

Conclusie ervaringen leerlingen

Binnen dit hoofdstuk werden de bevorderende factoren, en de belemmerende factoren genoemd van inclusief onderwijs volgens leerlingen met ID en/of SEBD zelf. De meeste thema's komen zowel terug binnen bevorderende factoren als binnen belemmerende factoren. Dit geeft aan dat inzetten op deze thema's belangrijk is om een positieve schoolervaring te creëren voor leerlingen met SEBD en ID in een inclusieve onderwijssetting.

Op schoolniveau is het volgens leerlingen 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. Ook een inclusieve schoolcultuur waarin alle leerlingen zich gewaardeerd voelen is een belangrijk terugkerend thema. Op leraarniveau is het van belang dat er kennis en begrip van de problematiek en ondersteuningsbehoeften van de doelgroep is, en dat de ondersteuning wordt aangepast aan de behoefte van de leerling. Op leerlingniveau zien we dat leerlingen stress kunnen ervaren bij de werk- en prestatiedruk. De sociale interactie met klasgenoten komt ook naar voren. Leerlingen noemen dat het helpend is om vriendschappen en sociale contacten te hebben. Echter, ook ervaart een deel van de leerlingen problemen in sociale participatie.

Ervaringen onderwijsprofessionals met inclusief onderwijs

Beschrijving methode

Uit de zoekresultaten kwamen 27 artikelen waarbij ervaringen van onderwijsprofessionals met inclusief onderwijs met onze doelgroep beschreven worden. Uit deze artikelen zijn verschillende thema's gescoord die door onderwijsprofessionals genoemd werden als bevorderende factor (dit is een positieve ervaring met inclusief onderwijs of een bevorderende factor voor het uitvoeren van inclusief onderwijs) of als belemmerende factor (negatieve ervaring of belemmerende factor). In de beschrijving van de resultaten maken gebruiken we, net als bij de beschrijving over ervaringen van leerlingen, de drie hoofdcategorieën: schoolfactoren, leraarfactoren en leerlingfactoren.

Resultaten

Beschrijving artikelen

Van de 27 artikelen zijn er 21 gericht op inclusief onderwijs aan leerlingen met SEBD (waarvan 20 studies gericht op autismespectrumstoornissen) en 6 op leerlingen met ID. De meeste studies onderzochten de ervaringen van onderwijsprofessionals binnen primair onderwijs (*n* = 23), een ervaringen binnen het voortgezet onderwijs en drie artikelen ervaringen van onderwijsprofessionals in zowel primair als voortgezet onderwijs. Binnen 22 studies worden de ervaringen van reguliere leraren besproken, binnen 11 studies die van *special educational* leraren. Ervaringen van onderwijsassistenten komen aan bod in drie studies, en tenslotte wordt de ervaring van de directie van scholen in drie studies besproken[2]. Het ondersteuningslevel was in 21 studies omschreven als inclusieve vorm van onderwijs binnen een reguliere setting, zonder specifieke specificaties hoe de vorm eruitzag (level NR, dat wil zeggen, ergens tussen level 1 en level 4). Een studie onderzocht ondersteuningsvorm op level 1, een studie op level 4, twee studies op level 5 en twee studies hadden een combinatie van meerdere levels (zie Tabel 5). In twee studies werd een specifieke interventie onderzocht, de andere studies (*n* = 25) richten zich op de ervaringen van onderwijsprofessionals met onderwijs in het algemeen aan leerlingen met ID en/of SEBD binnen een inclusieve setting. Twintig studies gebruikten een kwalitatieve onderzoeksmethode (interviews of focusgroepen), twee een kwantitatieve (vragenlijsten) en vijf studies een combinatie van beide (zie Bijlage 4).

Bevorderende factoren

Binnen de studies komen verschillende bevorderende factoren volgens onderwijsprofessionals voor inclusief onderwijs aan leerlingen met ID en/of SEBD (zie Figuur 4). De uitkomsten zijn samengevat onder de volgende categorieën:

Schoolfactoren: faciliteiten, schoolcultuur, samenwerking en beleid.

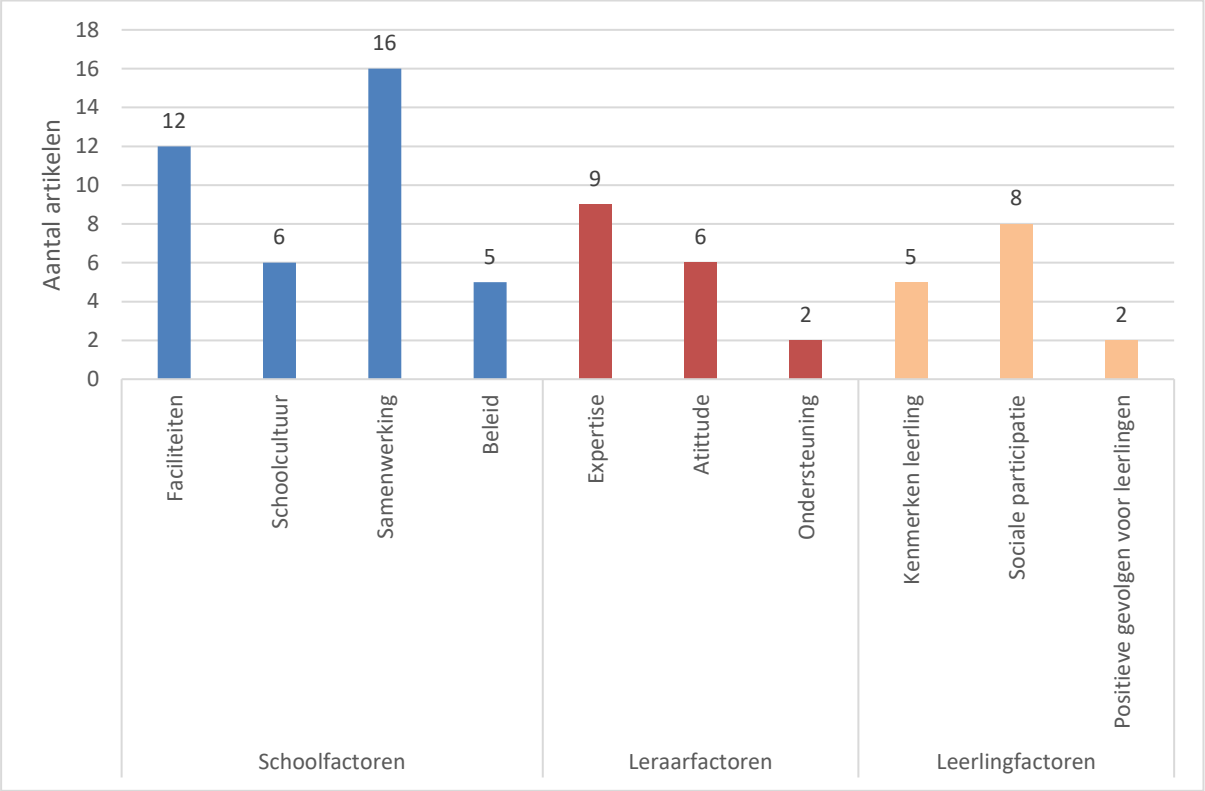
Leraarfactoren: expertise en attitude.

Leerlingfactoren: kenmerken leerling, sociale participatie en positieve gevolgen voor leerling.

[2] In 11 studies komen ervaringen van meerdere types onderwijsprofessionals aan bod

Figuur 4

Bevorderende factoren volgens onderwijsprofessional



Schoolfactoren

Binnen 12 artikelen komen bevorderende factoren volgens onderwijs-professionals binnen het thema **faciliteiten** voor. Dit zijn bijvoorbeeld mogelijkheden tot aanpassing programma voor leerlingen met ID en/of SEBD [studies 65, 69, 90, 93, 100, 109]. Hierbij gaat het onder andere om aanpassingen in de dagstructuur, met daarbij rekening houden met mogelijke overprikkeling van de leerlingen. Ook wordt duidelijke structuur en routine genoemd als bevorderende factor [studies 65, 79, 90, 93, 109]. Ten aanzien van ruimte worden door onderwijsprofessionals meerdere bevorderende factoren genoemd. Hierbij noemen ze aparte rustige ruimte waar leerlingen heen kunnen gaan [studies 69, 100, 104] of andere aanpassingen in het lokaal, zoals visuele ondersteuning of andere communicatiemiddelen [studies 71, 79, 90, 109], en gebruik van technologische ondersteuning bij onderwijs aan de doelgroep [studies 69, 79, 90]. Ook de mogelijkheid om in kleine groepjes te werken of te toetsen wordt meerdere keren genoemd als bevorderende factor [studies 69, 79, 104]. De positieve kanten van ondersteuning in een kleine groep en rustige ruimte wordt ook genoemd in de studie waarbij leerlingen ondersteuning krijgen binnen een aparte klas op school (level 4 [studie 104]). Verder komt in verschillende studies het belang van een goed uitgewerkt OPP[3] waarin sterke kanten en moeilijkheden van de leerling beschreven staan. Hierbij wordt aangegeven dat men het positief ervaart als er praktische strategieën in staan en dat het OPP gebruikt wordt door alle betrokken onderwijsprofessionals [studies 79, 83]. Tenslotte wordt er genoemd onder faciliteiten dat er tijd en middelen voor professionalisering en voor extra onderwijsprofessionals in de klas [studies 82, 98] bevorderend zijn voor inclusief onderwijs. Hierbij wordt onder andere de *special educational*

[3] Internationaal wordt de term IEP (Individualized Education Program) gebruikt

onderwijsassistent genoemd, die binnen de reguliere klas 1-op-1 of in kleine groepjes ondersteuning kan bieden aan de leerlingen (level 1 [studie 98]).

Het tweede thema onder schoolfactoren is de **schoolcultuur**. Dit komt in zes artikelen naar voren. Hier wordt beschreven dat er een breed gedragen inclusieve cultuur moet zijn, in de school als geheel en binnen de klas, waarbij er ruimte en begrip voor diversiteit is [studies 84, 90, 93, 101, 104, 109].

Een thema dat veel terugkomt als bevorderende factor is **samenwerking** (*n*=16)**.** Hierbij wordt voornamelijk samenwerking tussen onderwijsprofessionals genoemd als bevorderende factor [studies 69, 70, 79, 81, 82, 83, 84, 90, 93, 95, 98, 100, 104, 105, 107, 109]. Binnen de studies wordt samenwerking tussen reguliere leraar en *special educational* leraar [studies 69, 79, 81, 83] (die uitgevoerd kan worden op level 3, als co-teaching, of de samenwerking met de *special educational* leraar die een aparte klas op school (level 4 of 5) gezien als belangrijke factor voor het slagen van inclusie, net als de *special educational* onderwijsassistent in klas (level 1) [studie 107]. Maar ook samenwerking en ondersteuning aan de reguliere leraar door externe collega's (zoals expertisecentrum, schoolpsycholoog) (level 2 [studies 69, 79, 107]. En tenslotte komt samenwerking met schoolleiding aan bod [studies 69, 79, 83, 110]. Samenwerking en steun van andere onderwijsprofessionals op verschillende niveaus is helpend bij *efficacy* van de leraar [studie 67]. Met name binnen studies in het voortgezet onderwijs wordt het belang van samenwerking en communicatie genoemd, omdat de leerlingen hier te maken hebben met verschillende leraren: Hierbij noemen de onderwijsprofessionals dat het belangrijk is dat er met behulp van OPP consistent gewerkt wordt met leerling en onderling gecommuniceerd wordt wat werkt of niet werkt. Ook duidelijke afspraken wie waar verantwoordelijk voor is [studie 79]. Tenslotte wordt als bevorderende factor de samenwerking tussen school en ouders genoemd [studies 69, 79, 84, 90, 109].

Het laatste thema is **beleid** [studies 82, 83, 84, 100, 104]. Hierbij gaat het om eerdergenoemde samenwerking tussen uitvoerende onderwijsprofessionals en schoolleiding, om een gevoel van betrokkenheid en steun [studies 83, 84] en om het bieden van mogelijkheden, tijd en geld voor professionalisering, samenwerking, lesaanpassingen en materialen [studies 82, 100, 104].

Leraarfactoren

Expertise op het gebied van de problematiek en ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ID en/of SEBD wordt als bevorderende factor beschouwd binnen negen studies [69, 70, 83, 90, 92, 93, 98, 105, 109]. Meer expertise leidt tot meer vertrouwen om les te geven aan deze doelgroepen en tot betere attitude ten aan zien van de doelgroep. Onderwijsprofessionals noemen dat zij mogelijkheden moeten krijgen om expertise op te bouwen om inclusiever onderwijs te bevorderen. Dit geldt voor zowel reguliere leraren als *special educational* leraren en onderwijsassistenten.

Als tweede thema binnen bevorderende leraarfactoren wordt **attitudes** van onderwijsprofessionals ten aan zien van inclusief onderwijs en de doelgroep genoemd [studies 71, 79, 82, 92, 100, 109]. Ook noemen onderwijsprofessionals dit als positieve ervaring van het lesgeven binnen een inclusieve setting: ze merken dat hun attitude positief veranderd is door het lesgeven binnen een inclusieve schoolsetting. Het investeren in de relatie tussen hen en de leerling, door interesse te tonen en ook tijd te krijgen om 1-op-1 ondersteuning te kunnen geven wordt als bevorderend gezien [studies 71, 79].

Tenslotte wordt binnen twee studies een specifieke **ondersteuningsvorm** genoemd als bevorderend. De inzet van *peer buddies* wordt positief beoordeeld om sociale interactie te verhogen [studie 65]. *Push-in* (waarbij de ondersteuning binnen de reguliere klas wordt gegeven) wordt bevorderend ervaren, terwijl *pull-out* (waarbij de leerling buiten de reguliere klas extra ondersteuning ontvangt, als belemmerend wordt ervaren [studie 82].

Leerlingfactoren

Een van de bevorderende factoren op het gebied van **kenmerken leerling** die onderwijsprofessionals noemen, is dat het helpend is om focus te hebben op positieve eigenschappen van leerling i.p.v. op het probleemgedrag [studies 71, 90]. Ook positieve feedback, complimenten zijn bevorderend. Daarbij wordt binnen een van de studies als bevorderende factor genoemd dat specifieke interventies op vlakken waar leerlingen problemen hebben, bijvoorbeeld executief functioneren helpend zijn om de leerling binnen de reguliere klas onderwijs te kunnen bieden [studies 79, 92]. Ook wordt er genoemd dat het helpend is wanneer de leerling weinig probleemgedrag vertoont en een motivatie heeft tot leren [studie 109].

Onderwijsprofessionals noemen onder het thema **sociale participatie** dat de ontwikkeling van vriendschappen tussen leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en hun klasgenoten waardevol is aan inclusief onderwijs [studie 67]. Hierbij noemen ze als bevorderende factoren de inzet van *peer buddies* [studies 65, 82, 95], samenwerking stimuleren door sociale interactie te stimuleren [studies 71, 95, 104] samen te werken in kleine groepjes [studies 69, 79] en daarbij specifieke klasgenoten te koppelen [studies 79, 93].

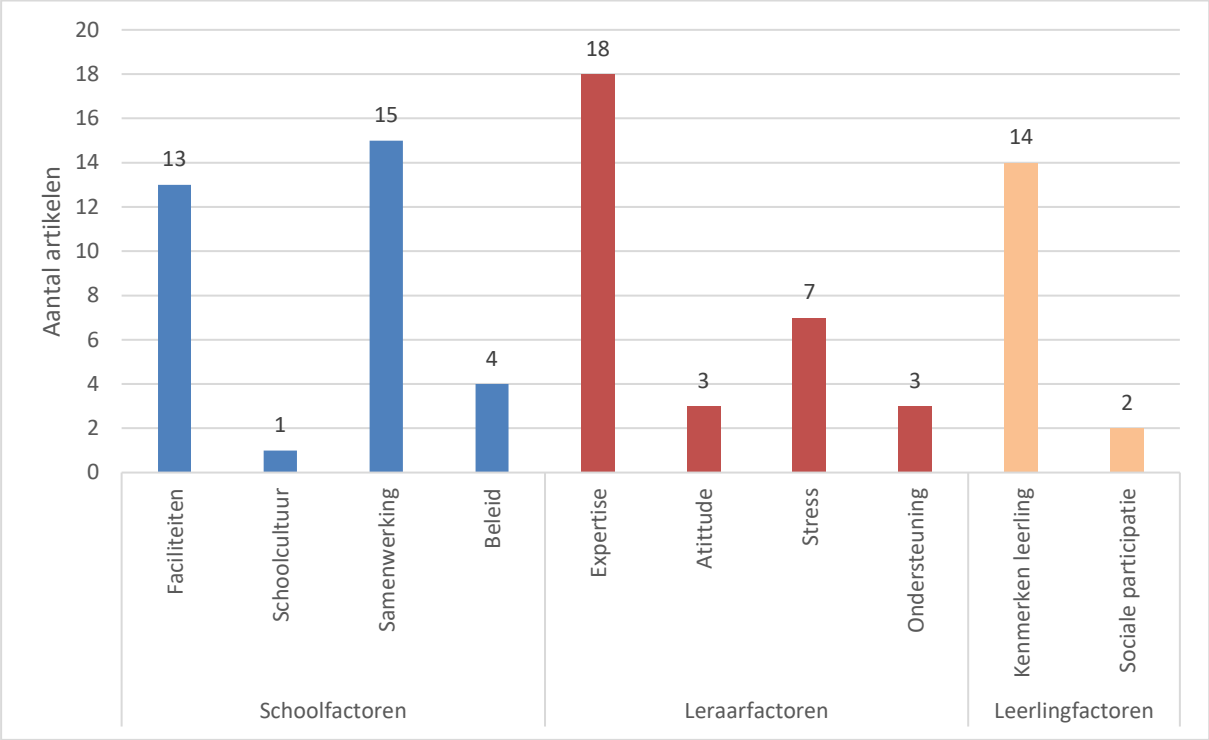
De laatste bevorderende factor die voorkomt is **de positieve gevolgen voor leerlingen** van inclusieve ondersteuning. Onderwijsprofessionals noemen dat ze zien dat leerlingen vriendschappen en sociale contacten ontwikkelen [studie 82], en zich deel van maatschappij voelen [studie 82] en dat hun klasgenoten diversiteit van leerlingen leren accepteren [studies 67, 82]. Ook zien ze dat probleemgedrag verbetert en dat leerlingen op academisch gebied vooruitgaan [studie 82]. Naast de effecten op leerlingen met ID en/of SEBD wordt er genoemd dat men ervaart dat klasgenoten een accepterende houding en begrip ontwikkelen voor diverse leerlingen [studie 67].

Belemmerende factoren

Onder belemmerende factoren zijn ook genoemde behoeften van onderwijsprofessionals gecodeerd, omdat dit thema's zijn waarbij onderwijsprofessionals ervaren dat er op die gebieden nog belemmeringen liggen. De meeste subcategorieën die terugkomen binnen bevorderende factoren, komen ook terug in omgekeerde vorm binnen belemmerende factoren. Een extra subcategorie onder leraarfactoren, die genoemd wordt door onderwijsprofessionals is **stress** (zie Figuur 5).

Figuur 5

Belemmerende factoren volgens onderwijsprofessional



Schoolfactoren

Binnen belemmerende factoren van onderwijsprofessionals komen in 13 artikelen factoren binnen het thema **faciliteiten** voor [studies 65, 66, 67, 69, 80, 82, 91, 92, 94, 100, 101, 104, 105]. Hierbij komen moeilijkheden bij aanpassing programma aan bod [studies 69, 80, 104], bijvoorbeeld bij een level 4 ondersteuningsvorm waarbij er een aparte klas is voor leerlingen met SEBD. Onderwijsprofessionals geven aan dat het lastig is om aanpassingen in rooster voor elkaar te krijgen om contact met klasgenoten in de reguliere klas te vergroten [studie 104] of om te zorgen dat bepaalde lessen die zorgen voor meer overprikkeling (zoals gymlessen) op een geschikt moment van de dag te kunnen plannen. Ondersteuning daarbij van administratie op school om roosteraanpassingen mogelijk te maken en tot een betere afstemming te kunnen komen tussen reguliere leraren en speciaal onderwijsleraren is daarbij nodig. Ook belemmerende factoren van de ruimte komen terug [studies 82, 100, 101, 104, 105] zoals te veel prikkels of geluid. Bij een ondersteuning in de vorm van een aparte klas (level 4) wordt genoemd dat als de ruimte fysiek te geïsoleerd is van de reguliere klassen, dit de sociale interactie minimaliseert. Verder wordt het gebrek aan structuur of routine in de klas [studie 82] genoemd. Ook wordt aangegeven dat er te weinig middelen zijn om de noodzakelijke benodigdheden te bieden aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte [studies 65, 80, 82, 91, 94]. Met name extra handen in de klas zijn nodig], in de vorm van een onderwijsassistent of speciaal onderwijs leraar [studies 65, 66, 69, 91, 101, 105], maar ook het gebruik materialen en technologische ondersteuning [studies 91, 105]. Onderwijsprofessionals ervaren gebrek aan tijd om effectieve strategieën in te zetten, voor voorbereiding van lessen aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en voor samenwerking met andere onderwijsprofessionals [studies 65, 82, 91, 94, 110]. Tenslotte wordt benoemd dat dat onderwijsprofessionals behoefte hebben aan goed gebruik van OPP die praktische handvatten moet bieden om met de individuele leerling aan de slag te kunnen [studie 65].

In een artikel wordt genoemd dat **schoolcultuur** belemmerend kan werken op inclusiever onderwijs [studie 65]. Er wordt genoemd dat er gebrek aan acceptatie en tolerantie naar leerlingen met ID en/of SEBD is en dat dit een belangrijke factor is om weg te nemen.

Het gebrek, dan wel de behoefte aan **samenwerking** tussen verschillende onderwijsprofessionals komt in 13 artikelen aan bod [studies 65, 66, 67, 69, 74, 79, 82, 83, 94, 95, 100, 105, 110]. Hierbij wordt de behoefte genoemd om samenwerking te vergroten op verschillende levels: tussen reguliere leraren en speciaal onderwijsassistenten binnen de klas (level 1), samenwerking en consultatie van externe professionals binnen de reguliere klas, zoals schoolpsychologen, expertisecentra, en speciaal onderwijsleraren (level 2), samenwerking binnen de klas tussen speciaal onderwijsleraar en reguliere leraar (level 3), maar ook tussen de reguliere leraar en speciaal onderwijsleraar van de resource room (level 4 en 5). Er wordt genoemd dat de samenwerking tussen verschillende onderwijsprofessionals nog lang niet altijd voldoende is om goed inclusief onderwijs te bieden. Zo lopen onderwijsprofessionals er tegenaan dat het moeilijk is om alle schema's van verschillende ondersteuners te koppelen zodat ondersteuning geboden kan worden op de goede tijd en plek [studie 82]. Binnen het voortgezet onderwijs wordt er genoemd dat er meer afstemming zou moeten zijn tussen docenten van verschillende vakken, omdat verschillende opzet tussen vakken belemmerend werkt voor leerlingen met ID en/of SEBD [studie 79]. Ook problemen in samenwerking met ouders kunnen belemmerend werken, bijvoorbeeld wanneer ouders andere verwachtingen hebben, of contact met school afhouden [studies 65, 69, 74, 80, 91, 105].

Tenslotte wordt **beleid** als laatste thema binnen belemmerende factoren op schoolniveau genoemd. Hieronder valt de ondersteuning en samenwerking met de schoolleiding [studies 100, 105]. Onderwijsprofessionals benadrukken dat een gebrek aan steun en betrokkenheid vanuit de leiding belemmerend werkt, en dan ze behoefte hebben dat de schoolleiding tijd en middelen biedt voor extra ondersteuning en professionalisering. Ook de verwachtingen vanuit de inspectie op resultaat worden genoemd als een belemmerende factor [studies 80, 91]: De schoolresultaten kunnen lager uitvallen doordat leerlingen met ID en/of SEBD lager scoren.

Leraarfactoren

In 18 artikelen komt het gebrek of de behoefte aan **expertise** aan bod [studies 65, 66, 67, 69, 74, 80, 83, 84, 91, 92, 94, 95, 98, 100, 101, 105, 107, 110]. Er wordt bijvoorbeeld genoemd dat er gebrek en behoefte is aan opleiding of training ten aanzien van de specifieke problematiek en ondersteuningsbehoeften van leerlingen bij reguliere leraren en onderwijsassistenten [studies 65, 66, 110]. Zowel tijdens de opleiding tot leraar zouden meer aandacht moeten zijn voor het werken met deze doelgroep. Daarbij wordt benoemd dat er een focus zou moeten liggen op praktische strategieën.

Ook een negatieve **attitude** van onderwijsprofessionals ten aanzien van doelgroep wordt als belemmerende factor genoemd [studies 67, 94, 107]. Een studie waar gekeken wordt naar verschillen tussen soorten beperkingen, liet zien dat leraren een negatievere attitude hebben bij leerlingen met SEBD dan bij leerlingen met fysieke beperkingen [studie 67].

Het derde thema binnen leraarfactoren is dat onderwijsprofessionals **stress** en druk ervaren [studies 65, 66, 80, 82, 83, 84, 110] bij de inclusie van leerlingen met ID en/of SEBD in de reguliere klas. Tijdgebrek en gebrek aan expertise spelen hier een rol bij. Onderwijsprofessionals noemen dat ze meer tijd nodig hebben voor het voorbereiden van onderwijs aan deze leerlingen, er meer van ze gevraagd wordt in de klas, en ze druk van ouders ervaren. Ook hebben ze het gevoel dat ze tekortschieten,

enerzijds bij de leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, anderzijds bij de andere leerlingen in de klas.

In drie artikelen worden belemmerende factoren bij een specifieke **ondersteuningsvorm** genoemd: *Pull-out* (level 4) wordt door onderwijsprofessionals negatief beoordeeld [studie 65], en zij spreken de voorkeur uit voor zoveel mogelijk ondersteuning binnen de klas. Als nadeel van een *self-contained* klas (level 5) wordt genoemd dat er weinig integratie was met de reguliere leerlingen [studies 83, 100]. Zo verblijft volgens een van de studies 81% van de leerlingen met SEBD fulltime in de *self-contained* klas, en heeft dus geen contact met leerlingen uit de reguliere klas. Het ontbreken van samenwerking en expertise bij reguliere leraren en leiding werkt volgens de onderwijsprofessionals uit de *self-contained* klas belemmerend op het creëren van meer integratie tussen leerlingen met ID en/of SEBD en hun reguliere schoolgenoten. Wel wordt er genoemd dat het ontvangen van onderwijs in een aparte rustige ruimte voor sommige leerlingen noodzakelijk is om binnen een reguliere school te kunnen blijven [studie 100].

Leerlingfactoren

Binnen 14 studies komen **kenmerken van de leerling** als belemmerende factor naar voren [studies 67, 69, 79, 80, 83, 84, 91, 93, 95, 98, 101, 104, 107, 109]. Er wordt genoemd dat de problematiek van de doelgroep het lastig kan maken om voor iedereen goed onderwijs te kunnen verzorgen en dat onderwijsprofessionals en klasgenoten het gedrag moeilijk kunnen vinden. Ook moeite met veranderingen en flexibiliteit bij leerlingen met ID en/of SEBD zorgen, met name in het voortgezet onderwijs, voor problemen of stress bij de leerlingen zelf of bij de betrokken onderwijsprofessionals.

Hieraan gerelateerd wordt in drie artikelen door onderwijsprofessionals benoemd dat problemen met **sociale participatie** en het ontbreken van begrip van klasgenoten belemmerend werken op een goede inclusie [studies 65, 91, 93].

Conclusie ervaringen onderwijsprofessionals

Binnen dit hoofdstuk zijn de bevorderende factoren en de belemmerende factoren voor inclusief onderwijs volgens de betrokken onderwijsprofessionals besproken. De meeste thema's komen zowel bij bevorderende factoren terug als bij belemmerende factoren.

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 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 ene betere attitude en minder stress. 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 ID en/of SEBD 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.

Op basis van de beschreven studies naar de ervaringen van leerlingen en onderwijsprofessionals blijkt dat de gevonden hoofdcategorieën en de thema's daarbinnen passend zijn voor beide groepen. Wat betreft leerlingen komen onder schoolfactoren de schoolcultuur en faciliteiten terug, wat ook bij onderwijsprofessionals aan bod komt. Op de thema's bij leraarfactoren komen de kennis, en attitudes van onderwijsprofessionals terug bij zowel leerlingen als onderwijsprofessionals. Tenslotte worden problemen in sociale participatie veel genoemd onder leerlingfactoren, door leerlingen zelf en de betrokken onderwijsprofessionals.

Om de ontwikkeling naar inclusief onderwijs verder te stimuleren, is het belangrijk om te kijken naar interventies die de belemmerende factoren mogelijk kunnen beïnvloeden. Daar gaan we in hoofdstuk 6 verder op in.

6. Interventies voor belemmerende factoren

Uit het vorige hoofdstuk kwamen belemmerende factoren naar voren die leerlingen en onderwijsprofessionals ervaren bij het uitvoeren van inclusief onderwijs. Deze factoren - verdeeld over schoolfactoren, leraarfactoren en leerlingfactoren - zijn ingevoerd in de zoekstrategie naar interventies op deze belemmerende factoren (zie hoofdstuk 2 en Bijlage 3).

Uit de zoekopdracht kwamen vijftig artikelen. Hiervan waren er 46 gericht op de doelgroep SEBD, 2 op ID en 2 op zowel SEBD als ID. Van de gevonden studies vonden er 35 studies plaats binnen primair onderwijs, 12 binnen voortgezet onderwijs en 3 binnen primair en voortgezet onderwijs. De artikelen werden gecategoriseerd op de drie hoofdcategorieën uit de vorige hoofdstukken: Elf studies beschreven interventies op het niveau van leraarfactoren en 38 studies beschreven interventies op het niveau van leerlingfactoren en een artikel op beide niveaus (zie Tabel 6).

Tabel 6

Aantal artikelen over interventies voor belemmerende factoren per thema

Thema	Aantal artikelen
Schoolfactoren	**0**
Leraarfactoren	**12**[a]
Expertise	9
Self-efficacy	8
Attitude	2
Stress	1
Leerlingfactoren	**39**
Sociale participatie	36
Attitude en kennis klasgenoten	2
Welbevinden	1
Totaal	**50**[b]

[a]Zes artikelen richten zich op meerdere subthema's binnen leraarfactoren.

[b]Een artikel richt zich op zowel leraar- als leerlingfactoren.

Schoolfactoren

Artikelen waarbij interventies op het niveau van schoolfactoren (faciliteiten, schoolcultuur, samenwerking en beleid) worden onderzocht, specifiek gericht op leerlingen met ID en/of SEBD zijn niet gevonden.

Leraarfactoren

Er zijn 12 artikelen gevonden gericht op leraarfactoren die een interventie onderzochten om **expertise** en de **self-efficacy** van onderwijsprofessionals te verhogen, om de **attitude** ten aanzien van de leerlingen met SEBD te verhogen en om de **stress** van onderwijsprofessionals, werkend met deze doelgroep binnen een inclusieve setting, te verminderen. Er zijn op het gebied van leraarfactoren geen artikelen gevonden over inclusief onderwijs aan leerlingen met ID.

Expertise

Negen studies onderzoeken effecten op expertise interventies op het gebied van expertise [studies 40, 113, 114, 115, 117, 120, 122, 123, 124]. De meeste studies richten zich op professionalisering van

reguliere leerkrachten [studies 113, 114, 115, 117, 120, 122, 123, 124] en twee studies op onderwijsassistenten [studies 40, 117]. Binnen de professionaliseringsinterventies is er aandacht voor psycho-educatie, waarbij er informatie wordt geboden over de doelgroep en bijbehorend gedrag en mogelijke problemen. Ook worden er vaak gedragsinterventies geboden voor het ondersteunen van deze leerlingen binnen de reguliere klas. Vrijwel alle interventies laten een positief significant effect zien op de kennis over leerlingen met SEBD [studies 113, 114, 115, 117, 122, 123, 124] of in ondersteunend gedrag voor leerlingen met SEBD [studie 40]. Echter, de meeste studies meten geen lange termijneffecten. Slechts één studie die wel een follow-up meting heeft, laat zien dat de effecten op lange termijn weer verdwijnen [studie 117]. Binnen deze studie wordt tevens een verschil gezien tussen leerkrachten en onderwijsassistenten, waarbij de laatsten minder kennis hadden dan de leerkrachten, zowel in de voor-, na- als in de follow-upmeting. Slechts één studie, die een hybride interventie onderzoekt waarbij leerkrachten toegang krijgen tot een website met informatie over leerlingen met autismespectrumstoornissen en aanpassingen binnen inclusieve klas, met *face-to-face* contact met een externe autismespecialist, laat een negatief effect zien op zelfgerapporteerde kennis [studie 120].

Self-efficacy

Acht studies onderzoeken de effecten van een interventie op self-efficacy van onderwijsprofessionals [studies 114, 117, 118, 120, 122, 124, 125, 127]. De meeste professionaliseringsprogramma's, waarbij er kennis over SEBD en praktische handvatten worden aangeboden voor het omgaan met leerlingen met SEBD binnen een inclusieve setting, laten significante toename self-efficacy van onderwijs-professionals ten aanzien van de doelgroep zien. Dit is zowel bij reguliere leerkrachten [studies 114, 117, 122, 124, 125, 127], onderwijsassistenten [studies 117, 118], en *special educational* leerkrachten [studie 118]. Eén studie, die ook bij zelfgerapporteerde kennis een negatief effect laat zien van de interventie, laat geen effect en een negatief effect zien op twee metingen van self-efficacy van leerkrachten [studie 120].

Attitude

Twee artikelen beschrijven een interventie gericht op het verbeteren van attitude ten aanzien van leerlingen met SEBD binnen een inclusieve setting [studies 123, 127]. De negatieve attitude ten aanzien van leerlingen met ADHD vermindert bij de interventiegroep na een trainingsprogramma van 4,5 uur, verdeeld over twee sessies, gericht op kennis en strategieën voor klassenmanagement bij ADHD [studie 123]. De andere studie onderzoekt de combinatie van een gedragsinterventie en stress-management interventie [studie 127]. Binnen de gedragsinterventie wordt in een aantal sessies informatie gegeven over kenmerken en moeilijkheden bij SEBD en worden strategieën besproken voor omgaan met uitdagend gedrag bij SEBD in de klas en binnen de school. Daarnaast wordt er een eendaagse stress-management interventie gegeven aan leerkrachten. De algemene attitude ten aanzien van inclusie verbetert bij leerkrachten, maar er wordt geen verschil gevonden in attitude specifiek voor leerlingen met SEBD. Binnen deze studie wordt ook de impliciete attitude ten aanzien van leerlingen met SEBD gemeten. Deze verbetert significant zowel na de gedragsinterventie als na de stress-management interventie.

Stress

Er is een studie gevonden waarbij er specifiek gekeken wordt naar stresslevels bij leerkrachten die leerlingen met SEBD binnen de reguliere klas ondersteunen [studie 127]. Deze studie, die ook de

attitude onderzoekt, vindt geen effect van een stress-management interventie op de hoeveelheid kenmerken van burn-out en stress.

Leerlingfactoren

Binnen leerlingfactoren zijn 39 artikelen gevonden die interventies onderzoeken op het gebied van **sociale participatie** of op **attitude en kennis van klasgenoten** en op **welbevinden.**

Sociale participatie

Op leerlingniveau worden problemen met **sociale participatie** genoemd als belemmerende factor. Interventies die zich richten op sociale participatie van leerlingen met ID en/of SEBD komen in hoofdstuk 4 aan bod (*n* = 35). Er is nog een extra artikel gevonden via de sneeuwbalmethode [studie 116]. Hier wordt een klasgenoot gekoppeld aan een leerling met SEBD binnen een fulltime integratieklas en krijgen ze via *modeling* directe instructie om sociale interactie te verhogen. De sociale initiaties verbeteren, echter de sociale responses niet [studie 116]. Samengevat laten de meeste interventies vooruitgang zien op sociale participatie van leerlingen met ID en/of SEBD (Zie hoofdstuk 4 en [studie 116]).

Attitude en/of kennis klasgenoten

Er zijn binnen deze zoekopdracht twee artikelen gevonden die een interventie beschrijven om de **attitude en/of kennis van klasgenoten** ten aanzien van leerlingen met ID en/of SEBD te verbeteren [studies 121, 126]. Psycho-educatie aan klasgenoten van leerlingen met ID en/of SEBD en gecombineerd met contactmomenten met deze leerlingen laat verbetering zien van de attitude ten aanzien van zowel leerlingen met ID als ten aanzien van leerlingen met SEBD [studies 121, 126]. Tevens verbetert de kennis van klasgenoten over leerlingen met SEBD [studie 126]. Door het verbeteren van kennis en attitude bij klasgenoten, kan de sociale participatie verhoogd worden.

Welbevinden

Eén studie onderzoekt effecten op welbevinden [studie 119]. Door het inzetten van een *peer mentoring* programma, wordt het welbevinden op school significant verhoogd bij leerlingen met SEBD [studie 119].

Conclusie

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 ID en/of SEBD. 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 middelen 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 enige studie die naar lange termijneffecten kijkt, 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. 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 SEBD 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 ID en/of SEBD 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. Zoals in hoofdstuk 4 al aan bod kwam, kan die op verschillende levels van ondersteuning: binnen de reguliere klas, maar ook buiten de reguliere klas, bijvoorbeeld door *reversed mainstreaming*, waarbij reguliere leerlingen naar de aparte klas binnen de reguliere school komen. Ook interventies om attitudes en kennis bij leeftijdsgenoten te verhogen, laten positieve effecten zien. Op het gebied van interventies om welbevinden van leerlingen met ID en/of SEBD 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.

7. Slotbeschouwing

Met deze systematische reviewstudie wilden we in kaart brengen wat er aan kennis beschikbaar is over de inzet van extra ondersteuning aan leerlingen met ID en/of SEBD[4] in een inclusieve onderwijssetting. Het doel van deze studie was drieledig, namelijk nagaan wat de effecten van de ondersteuning is op: 1a) cognitieve uitkomsten bij leerlingen 1b) sociale participatie van leerlingen, en beschrijven 2) wat de ervaringen van leerlingen en onderwijsprofessionals zijn met inclusief onderwijs en wat zij als bevorderende/belemmerende factoren ervaren, 3) welke interventies beschikbaar zijn om de belemmerende factoren te verbeteren. Voor het zoeken naar literatuur hebben we gebruik gemaakt van het continuüm voor ondersteuning. In dit model zijn verschillende levels te onderscheiden. Vanwege het doel van het onderzoek hebben we de eerste vijf levels gebruikt: schoolinterne ondersteuning in de reguliere klas (level 1), externe ondersteuning in de reguliere klas (level 2), samen onderwijs verzorgen (level 3), ondersteuning buiten de reguliere klas (level 4), fulltime integratieklas (level 5). Level 6 en 7 zijn buiten beschouwing gelaten, omdat deze levels gericht zijn op gesegregeerde settingen (speciaal onderwijs en residentiële voorzieningen). In de studies is gekeken naar de effecten van de ondersteuning op cognitieve uitkomsten en sociale participatie van leerlingen met ID en/of SEBD. Deze uitkomsten zijn afgeleid van internationale verdragen, waarin is opgenomen dat een inclusieve onderwijssetting moet bijdragen aan de leerontwikkeling en de sociale ontwikkeling. In het huidige onderzoek zijn deze ontwikkelgebieden vertaald als cognitieve uitkomsten en de sociale participatie. Hieronder geven we allereerst de hoofdconclusies weer. Vervolgens reflecteren we op de uitkomsten en geven we betekenis aan de uitkomsten. We eindigen dit hoofdstuk met enkele aanbevelingen voor beleid, praktijk en onderzoek.

Hoofdconclusies

Voor het eerste en tweede doel werd een zoekopdracht uitgevoerd, wat resulteerde in 112 studies die zijn geanalyseerd. Voor het eerste doel zijn 64 studies gebruikt, voor het tweede doel 48 studies. Wat betreft het **eerste doel** concluderen we dat de meeste studies zich richten op ondersteuning in de eigen klas (level 1) en ondersteuning buiten de eigen klas (level 4). De ondersteuning was 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 werd 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.

In aanzienlijk minder studies betrof het externe ondersteuning die werd ingezet in de reguliere klas (level 2). Ook waren er weinig studies gericht op samen onderwijs geven in de reguliere klas (level 3). De studies die we vonden lieten een (licht) positief effect zien.

Enkele studies waren gericht op een integratieklas (level 5), waar positieve effecten werden gevonden op zowel cognitieve uitkomsten als op de sociale participatie. Hoewel de effecten voor de ondersteuning op level 2, 3 en 5 overwegend positief waren, is de bewijsvoering dun vanwege het geringe aantal gevonden studies. Samenvattend stellen we dat op alle ondersteuningslevels in het algemeen positieve effecten zijn gevonden op cognitieve uitkomsten en op de sociale participatie van leerlingen met ID en/of SEBD. We concluderen dat het meeste onderzoek is gedaan naar

[4] In dit onderzoek gebruikten we de Engelstalige benaming intellecutal disability (ID) en social-emotional and/or behavioral difficulties (SEBD) voor verstandelijke beperking en sociaal-emotioneel en/of gedragsproblemen.

ondersteuningsvormen die vallen binnen level 1. Hierbij wordt met name een onderwijsassistent of klasgenoten betrokken bij de extra ondersteuning.

Met name naar de effecten van co-teaching (level 3) is weinig onderzoek gedaan bij leerlingen met ID en/of SEBD, 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. Het blijkt dat de ondersteuningslevels weinig zijn gespecificeerd, waardoor de uitkomsten niet per ondersteuningslevel beschreven konden worden. Daarnaast blijkt dat de genoemde factoren zowel bevorderend als belemmerend worden genoemd. Een voorbeeld is: een positieve schoolcultuur (bevorderend) of het ontbreken van een positieve schoolcultuur (belemmerend). We geven eerst de conclusies van de studies waarin de ervaringen van leerlingen centraal stonden.

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 positieve schoolcultuur is volgens leerlingen ook belangrijk, gericht op kennis en leren en het gevoel dat ze erbij horen. De afwezigheid van bovengenoemde factoren wordt doorgaans als belemmerend ervaren door leerlingen.

Wat betreft *leraarfactoren* geven leerlingen aan dat er kennis 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.

Een aantal *leerlingfactoren* komen naar voren. Zo blijkt de sociale zelfperceptie/participatie een veelgenoemde factor te zijn. Aan de ene kant wordt een inclusieve onderwijssetting als bevorderend ervaren voor sommige leerlingen. Aan de andere kant worden belemmeringen ervaren in de sociale participatie. Dit geldt eveneens voor het academisch zelfconcept. 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 komt dit ook terug. Daar worden overwegend belemmerende factoren in 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.

Wanneer we kijken naar de factoren die door *onderwijsprofessionals* zijn genoemd, zien we dat het om vergelijkbare thema's gaat.

Wat betreft *schoolfactoren* komen de thema's samenwerking en faciliteiten vooral naar voren. Bij het laten slagen van inclusief onderwijs is het volgens onderwijsprofessionals van 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 ID en/of SEBD. Ook inzetten op een inclusieve schoolcultuur, de betrokkenheid en een inclusieve visie

vanuit de schoolleiding komen terug als factoren die nodig zijn voor het laten slagen van inclusief onderwijs.

Een aantal *leraarfactoren* komen duidelijk naar voren, waaronder 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 zijn een negatieve attitude en ervaren stress bij de inclusie van leerlingen met ID en/of SEBD in de reguliere klas.

Wat betreft *leerlingfactoren* blijkt dat het probleemgedrag van leerlingen negatief ervaren wordt. Ook hierbij geldt dat het vergroten van expertise van onderwijsprofessionals en het inzetten van gerichte interventies invloed kan hebben om het verminderen van het probleemgedrag. De sociale participatie is bij leerlingen met ID en/of SEBD vaak moeilijk, volgens onderwijsprofessionals. Gericht inzetten op de sociale participatie heeft volgens onderwijsprofessionals een positief effect op de ontwikkeling van vriendschappen en sociale contacten.

Voor het **derde doel** van dit onderzoek is er in een laatste zoekopdracht gezocht naar interventiestudies gericht op de belemmerende factoren. De zoekopdracht leverde 50 studies op die geanalyseerd zijn. De resultaten zijn wederom ondergebracht in de drie hoofdcategorieën: schoolfactoren, leraarfactoren en leerlingfactoren.

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 bijv. 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 ID en/of SEBD).

Interventies op *leraarfactoren* waren met name gericht op het verbeteren van de expertise, self-efficacy en attitudes van onderwijsprofessionals ten aanzien van leerlingen met ID en/of SEBD. 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 ID en/of SEBD binnen een inclusieve onderwijssetting. De effecten hiervan zijn over het algemeen positief. Interventies gericht op het academisch zelfconcept en het welbevinden van leerlingen zijn nauwelijks gevonden. De enige studie die werd gevonden om het welbevinden te bevorderen, laat een positief effect zien.

Reflecties op de uitkomsten

Wanneer we kijken naar de ondersteuningsvormen die we hebben gevonden valt op dat er met name onderzoek gedaan is naar ondersteuning binnen level 1 en 4. Ondersteuning op level 1 wordt doorgaans gegeven door een onderwijsassistent (in kleine groepjes of 1-op-1), door de leraar zelf, klasgenoten of de desbetreffende onderzoeker. Wanneer het een onderzoeker betreft gaat het vooral om een interventiestudie binnen de reguliere klas waarvoor de onderzoeker de interventie (tijdelijk) heeft uitgevoerd. Er is veel overlap met ondersteuning op level 4, waar ook onderwijsassistenten en

klasgenoten voor worden ingezet. Het grote verschil met level 1 is dat de ondersteuning (vaak gedeeltelijk) buiten de eigen klas wordt gegeven in een apart lokaal of andere ruimte, voor enkele uren per week.

Het feit dat een onderwijsassistent veelal betrokken is bij de uitvoer van de ondersteuning sluit aan bij de uitkomsten van het tweede deel van dit onderzoek waar is gekeken naar de ervaringen van onderwijsprofessionals en bevorderende/belemmerende factoren. Hier kwam onder andere faciliteiten als factor naar voren, waaronder de inzet van een onderwijsassistent. Hoewel het de indruk kan wekken dat door extra handen in de klas inclusief onderwijs mogelijk kan worden gemaakt, willen we hier enkele kritische opmerkingen bij plaatsen. Internationaal onderzoek heeft laten zien dat de inzet van onderwijsassistenten 'niet zomaar' bijdraagt aan positieve uitkomsten bij leerlingen (Blatchford e.a., 2012; Webster & Blatchford, 2013). Het zijn professionals die doorgaans minder opleiding hebben genoten, terwijl ze worden ingezet voor een doelgroep die juist de extra ondersteuning nodig hebben die specifieke kennis en expertise vereist. Dat er meer kennis en expertise nodig is, sluit aan bij de bevinding van het tweede doel (de bevorderende/belemmerende factoren). Daar werd gevonden dat meer kennis en expertise bevorderend is, of de afwezigheid ervan als belemmerend wordt ervaren om inclusief onderwijs te realiseren.

Wat betreft de inzet van onderwijsassistenten is het 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[5]. Zij geven aan dat verschillende randvoorwaarden belangrijk zijn om in acht te nemen:

1) Onderwijsassistenten moeten niet ingezet worden als een vorm van informeel leren,
2) De onderwijsassistent voegt iets toe náást de leraar en is daarmee van toegevoegde waarde,
3) Zet de onderwijsassistent in om leerlingen leerstrategieën te helpen ontwikkelen en te helpen leren-leren,
4) Bereid onderwijsassistenten voor op hun rol in de klas.

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. De positieve uitkomsten die dit onderzoek laat zien, zijn in lijn met diverse meta-analyses naar peer-tutoring. Internationale onderzoeken naar peer-tutoring laten positieve effecten zien op diverse cognitieve uitkomsten (Bowman-Perrott et al., 2013; Romero et al., 2025), maar ook op de sociale participatie van leerlingen (Bowman-Perrott et al., 2014; Garrote et al., 2017). Daarnaast is peer-tutoring ook effectief voor de cognitieve ontwikkeling van tutors (Leung, 2019). Bovenstaande internationale onderzoek zijn echter niet gericht op leerlingen met ID en/of SEBD, wat maakt dat het onbekend is of dergelijke interventie(s) ook voor hen positief zijn.

Wat betreft de andere levels in het continuüm van ondersteuning valt op dat er nauwelijks empirisch onderzoek beschikbaar is naar co-teaching, de inzet van externe ondersteuning (denk aan ambulant begeleiders) en fulltime integratieklassen bij leerlingen met ID en/of SEBD. Een mogelijke reden waarom in dit onderzoek relatief weinig studies zijn gevonden met externe ondersteuning betreft de doelgroep waarop we hebben gezocht. Deze inzet van ambulant begeleiders komt in internationaal

[5] Zie voor meer informatie: https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/teaching-assistants

onderzoek voornamelijk voor bij leerlingen met visuele of auditieve beperkingen, vergelijkbaar met de Nederlandse situatie. Aangezien dit niet de doelgroep van het huidige onderzoek betrof kan het zijn dat we daarom weinig studies hebben gevonden in de zoekopdracht. Eerder onderzoek in Nederland heeft laten zien dat betrokkenen over het algemeen positief zijn over ambulante begeleiding bij leerlingen met visuele en auditieve beperkingen in het reguliere onderwijs (Smeets & de Boer, 2018).

Los van de verschillen in de wijze waarop de ondersteuning wordt gegeven, hebben de verschillende levels in het continuüm in ieder geval twee dingen gemeen. Het eerste betreft dat 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. Reeds beschikbare kennis uit aanpalende terreinen kan gebruikt worden om hier meer richting aan te geven.

Het tweede gemeenschappelijke tussen de levels is dat de extra ondersteuning vaak níet door de eigen leraar wordt gegeven én buiten de eigen klas plaatsvindt. De positieve kanten hiervan zijn dat de leraar met de inzet van andere professionals ontlast wordt in de uitvoer van de extra ondersteuning. Bovendien kan de leraar hierdoor blijven lesgeven aan de overige leerlingen, waardoor de lestijd, aandacht en instructie niet in het gedrang komen. De keerzijde is dat de leraar mogelijk minder betrokken is bij de extra ondersteuning aan de leerling, waardoor het moeilijk is om aan te sluiten op het geleerde in de reguliere lessen. Een goede overdracht en monitoring van het geleerde is dan ook essentieel. Het ontwikkelingsperspectief van leerlingen kan hierin helpend zijn, aangezien in het handelingsdeel van het ontwikkelingsperspectief de doelen en de aanpak beschreven staat. Bij het opstellen en de uitvoer zijn in principe alle partijen betrokken (van leraar, intern-begeleider tot leerling en ouder/verzorger). Doelgericht werken met het ontwikkelingsperspectief vraagt echter nog de nodige aandacht, zoals blijkt uit de Inspectie van het Onderwijs. Om effectiever gebruik te maken van het ontwikkelingsperspectief en de kwaliteit ervan te verbeteren, is in 2024 gestart met een landelijk project ontwikkelingsperspectief[6].

In internationale verdragen zoals het VN-verdrag voor de rechten van mensen met een beperking (Verenigde Naties, 2006) wordt onderstreept dat inclusief onderwijs moet bijdragen cognitieve en sociale ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte. Deze uitkomsten hebben we in het huidige onderzoek vertaald als de cognitieve uitkomsten en de sociale participatie. Het betreft hier brede uitkomsten, zoals taal, rekenen en wiskunde. 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

[6] Zie: https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2024/12/03/aandacht-voor-het-werken-met-ontwikkelingsperspectieven-en-het-registreren-daarvan#:~:text=Het%20Landelijke%20OPP%2Dtraject%20is,scholingen%20en%20verschillende%20masterclasses%20georganiseerd.

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.

Naast positieve cognitieve uitkomsten, is de sociale participatie van leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte een belangrijke uitkomst in een inclusieve onderwijssetting. Fysieke integratie alleen is onvoldoende om leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte goed te laten aansluiten bij klasgenoten van een reguliere school. Voor ouders is de sociale aansluiting juist een belangrijk motief om te kiezen voor een reguliere school (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2010; Leyser & Kirk, 2004). Een deel van de leerlingen met SEBD ervaart hier moeilijkheden in (Henke et al., 2017), wat maakt dat het belangrijk is om hier aandacht voor te hebben in de ontwikkeling naar inclusief onderwijs. De ondersteuningsvormen (level 1 en 4) die hierop gevonden zijn kunnen mogelijk handvatten bieden, zoals het eerdergenoemde peer-tutoring. In een review-studie van Garrote et al. (2017) zijn interventies in kaart gebracht die de sociale participatie kunnen stimuleren. Zij concluderen dat - naast het betrekken van klasgenoten, ook gericht inzetten van onderwijsassistenten effectief kan zijn.

Naast inzicht in ondersteuningsvormen en de effecten hiervan, heeft dit onderzoek inzicht gegeven in ervaringen en belemmerende en bevorderende factoren. Voor leerlingen en onderwijsprofessionals zit er veel overlap in de factoren, en enkele factoren zijn hierboven al genoemd. We staan hieronder eerst stil bij het belang van een inclusieve schoolcultuur, attitudes, visie en leiderschap. Deze drie factoren komen naar voren bij zowel leerlingen als onderwijsprofessionals.

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 (2002). Zij geven aan dat drie pijlers belangrijk zijn in het realiseren van inclusief onderwijs: inclusief beleid, een inclusieve cultuur en een inclusieve praktijk. Het eerste doel van het huidige onderzoek was gericht op de inclusieve praktijk. De factoren leiderschap, visie en attitude vallen onder de pijler inclusieve cultuur. Volgens Meirsschaut et al. (2022) bestaat inclusief leiderschap uit een drietal dimensies: transformationeel (visiegericht), gedeeld leiderschap (het hele schoolteam is betrokken), en instructioneel (gericht op verbeteren van primair proces). 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 (onderwijs) professionals.

Door het vergroten van kennis en expertise (wat ook als bevorderende factor werd genoemd) wordt de attitude mogelijk positief beïnvloed. Er is veelvuldig onderzoek beschikbaar waarin is aangetoond dat kennis en expertise vergroten samenhangt met een positieve attitude (Lindner et al., 2023), en dat positieve attitudes het fundament vormen voor inclusief onderwijs (de Boer & Nijs, 2022). Het is ook niet voor niets dat dit in de Index voor Inclusie een inclusieve cultuur als belangrijkste pijler wordt

genoemd. 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.

Wanneer we kijken naar de ervaringen van leerlingen, zijn naast de cognitieve uitkomsten en sociale participatie uitkomsten ook andere factoren van belang, namelijk: welbevinden, stress en academisch zelfconcept. Een bredere blik op de uitkomsten van leerlingen lijkt dus nodig te zijn. Recent onderzoek van Douma (2024) laat zien dat er weinig aandacht is voor het zelfconcept van leerlingen met ID en SEBD, maar erg belangrijk in het licht van inclusief onderwijs. Leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte kunnen zich enerzijds optrekken aan reguliere leerlingen, en anderzijds vergelijken en zichzelf naar beneden halen. Dit kan invloed hebben op hun algehele emotioneel welbevinden.

Het welbevinden van kinderen en jongeren heeft de afgelopen jaren meer aandacht gekregen (Trimbos instituut, 2020). Onderzoek van het Trimbos Instituut laat zien dat leerlingen in het voortgezet onderwijs stress en druk ervaren. Dit sluit aan op de uitkomsten van het huidige onderzoek (doel 2), waarin leerlingen aangeven dat stress een belemmerende factor is in een inclusieve onderwijssetting. Dit wordt onder andere ervaren op het gebied van huiswerk en toetsen. Meer ruimte en flexibiliteit hierin is volgens leerlingen een bevorderende factor.

Bovenstaande laat zien dat 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 is het 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.

Het uitvoeren van een systematische literatuurstudie levert doorgaans een hoop kennis en inzichten op die vertaald kunnen worden naar de eigen context. Dergelijk onderzoek kent ook de nodige uitdagingen waar we hieronder op willen reflecteren.

Ten eerste is het continuüm van ondersteuning leidend geweest voor het bepalen van de zoektermen, in relatie tot de uitkomstmaten (cognitieve uitkomsten en sociale participatie). Hoewel de zoekopdracht resulteerde in veel artikelen, worden er ook altijd studies buiten beschouwing gelaten met een dergelijke zoekopdracht. Zo vonden we bijvoorbeeld veel studies waarin werd gekeken naar ondersteuning gericht op de directe leervoorwaarden (o.a. taakgerichtheid, motivatie). Gelet op de onderzoeksvragen van het huidige onderzoek hebben we deze studies niet meegenomen. Voor leerlingen met SEBD zijn dit echter wel belangrijke aspecten die bijdragen aan het leren en het leren-leren. Een verdere verkenning op dit thema is dan ook aan te raden.

De gedachte achter het continuüm van ondersteuning is dat de levels aangeven hoeveel ondersteuning er nodig is, en dat de levels een bepaalde mate van inclusie weergeven. Dat wil zeggen: op level 1 wordt de ondersteuning in de eigen klas gegeven, en op level 5 vindt de ondersteuning grotendeels in een aparte klas. Internationaal is dit een veelgebruikt model (vertaald als *multi-tiered system of support* (MTSS) of *least restrictive environment* (LRE)), waarbij het uitgangspunt is dat de leerling met extra ondersteuningsbehoefte de ondersteuning zoveel mogelijk in de eigen klas ontvangt. In het huidige onderzoek én in de Nederlandse praktijk zien we echter dat de verschillende levels moeilijk uit elkaar te houden zijn. Naast de overlap die er is tussen met name level 1 en 4, laten de studies overwegend positieve effecten zien, echter allen door verschillende uitkomstenmaten gemeten. Dit betekent dat we geen duidelijke trend kunnen halen uit de studies en een 'top 2' aan ondersteuning kunnen aanbevelen. Wel geven de studies richting en handvatten voor verdere toepassing in de Nederlandse context.

Voor de interventies gericht op de belemmerende factoren hebben we gebruik gemaakt van de uitkomsten van het tweede doel van het onderzoek. De daar gevonden factoren zijn gebruikt om na te gaan of er interventies/aanpakken beschikbaar waren. Voor de schoolfactoren hebben we die niet gevonden, wat mogelijk ook te maken heeft de focus (gericht op interventies) en gebruikte zoektermen. Studies waren specifiek gericht op leerlingen met een autismespectrumstoornis, of juist gericht op leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte in het algemeen. Er is dus relatief weinig onderzoek gedaan naar leerlingen met ID en/of SEBD in het reguliere onderwijs. Hierdoor blijft het onbekend of de ondersteuning en interventies ook effectief zijn voor deze groep leerlingen. Meer onderzoek naar 'wat werk voor wie' gericht op deze specifieke doelgroep is dan ook nodig voor in het licht van inclusief onderwijs. Daarbij is het aan te raden om kennis te vergaren over enkele factoren die uit het huidige onderzoek naar voren komen, waaronder de inzet van onderwijsassistenten, (vormen van) peer-tutoring en expertisevergroting gericht op ID en/SEBD.

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 ID en/of SEBD, 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.

Referenties

Referenties rapport

Blatchford, P., Webster, R. & Russell, A. (2012) *Challenging the role and deployment of teaching assistants in mainstream schools: The impact on schools.* Final report on findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants (EDTA) project. London: Esmée Fairbairn Foundation

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools.* London: Centre for Studies on Inclusive Education.

Bowman-Perrott, L., Burke, M.D., Zhang, N., & Zaine, S. (2014). Direct and collateral effects of peer tutoring on social and behavioral outcomes: a meta-analysis of single-case research. *School Psychology Review, 43*(3), 260-285.

Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: a meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review, 42*(1), 39-55.

Dalgaard, N.T., Bondebjerg, A., Viinholt, B.C.A., Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Cambell Systematic Reviews, 18*(4), doi.org/10.1002/cl2.1291.

De Boer, A., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of Parents towards Inclusive Education: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 165–181.

De Boer, A.A., & Nijs, S. (2022). Ondersteuningsbehoefte van leerlingen met extra ondersteuning bekeken vanuit een continuüm. In A.A. de Boer, E. Struyf, S. Nijs, S. Doolaard (Red.), *Samen Inclusief Onderwijs Realiseren: een handboek voor professionals binnen en buiten het onderwijs* (pp. 121-136). Rotterdam: Acco uitgeverij.

Douma, I. (2024). *Me myself and I: Explaining the self-concept of students in mainstream and special education through the eyes of their peers*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. https://doi.org/10.33612/diss.872395709

Garrote, A., Dessemontet, R.S., & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions, *Educational Research Review, 20*, 12-23. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001.

Geveke, C., De Jong, N., Smit, M., Steenbeek, H. (2024). *Leren van interprofessionele samenwerking rondom leerlingen met een onderwijszorgbehoefte in het primair onderwijs.* Hanzehogeschool Groningen.

Henke, T., Bogda, K., Lambrecht, J., Bosse, S., Koch, H., Maaz, K., *et al.* (2017). Will you be my friend? A multilevel network analysis of friendships of students with and without special educational needs backgrounds in inclusive classrooms. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft, 20*(3), 449-474.

Houwen, S., van der Putten, A., Vlaskamp, C. (2014). A systematic review of the effects of motor interventions to improve motor, cognitive, and/or social functioning in people with severe or profound intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 35*(9), 2093-2116. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.05.006

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S.J. & Houten, E.V. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 117–140. https://doi.org/10.1080/13603110701284680

Krämer, S., Möller, J., & Zimmerman, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: a meta-analysis. *Review of Educational Research, 91*(3), 432–478. https://doi.org/10.3102/0034654321998072

Leung, K. C. (2019). An updated meta-analysis on the effect of peer tutoring on tutors' achievement. *School Psychology International*, *40*(2), 200-214. https://doi.org/10.1177/0143034318808832

Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, *51*(3), 271–285.

Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *38*(6), 766–787. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894

Mastropieri, M.A., & Scruggs, T.E. (2018). *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Differentiated Instruction* (6th edition). London: Pearson Publisher.

Messiou, K. (2019). The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(7–8), 768–781. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2023). *Contouren werkagenda route naar inclusief onderwijs 2035.* Verkregen via: https://open.overheid.nl/documenten/ronl-9e1bccf1789a572a01fc5662f71a46577213e9b9/pdf

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2024). *Met elkaar voor alle kinderen en jongeren werken aan een inclusieve leeromgeving.* Verkregen via: https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/rapporten/2024/05/10/bijlage-11-beleidskader-definiering-inclusief-onderwijs/Met+elkaar+voor+alle+kinderen+en+jongeren.pdf

Rademaker F., de Boer, A., Kupers, E. and 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*, doi: 10.3389/feduc.2020.602414

Romero, M.E., Burns, M.K., Wan, H.T., Abdelnaby, H. and Crawford, T.J. (2025), A Meta-Analysis on the Effects of Peer Tutoring on Emergent Bilinguals' Academic Achievement. *Psychology in the Schools.* https://doi.org/10.1002/pits.23443

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.

Smeets, E., De Boer, A., (2018). *Onderwijs aan leerlingen met visuele, auditieve of communicatieve problematiek.* Nijmegen: KBA Nijmegen/Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, afdeling Orthopedagogiek.

Trimbos Instituut (2020). Geluk onder Druk? Onderzoek naar het mentaal welbevinden van jongeren in Nederland. Utrecht: Trimbos Instituut. Te downloaden via: https://www.trimbos.nl/wp-content/uploads/sites/31/2021/09/af1785-geluk-onder-druk.pdf

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

Unicef (1989). Conventions on the Rights of the Child. London: Unicef.

United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. New York, NY: United Nations.

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. New York, NY: United Nations.

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*, *24*(6), 675–689. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012

Verenigde Naties (2006). *Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*: https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf

Wang, Z., Huang, J., Wang, L., & Liu, C. (2023). Social participation for students with special needs in inclusive schools: a scoping review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–20. https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2277602

Webster, R. & Blatchford, P. (2013). *The Making a Statement study. Final report.* A study of the teaching and support experienced by pupils with a statement of special educational needs in mainstream primary schools London: Nuffield Foundation.

Referenties reviewstudies

Artikelen die geïncludeerd zijn in de reviewstudies uit hoofdstuk 4, 5 en 6, zijn hieronder te vinden onder respectievelijk "geïncludeerde artikelen, hoofdstuk 4", "geïncludeerde artikelen, hoofdstuk 5" en "geïncludeerde artikelen, hoofdstuk 6". De nummers van deze artikelen worden gebruikt in de referenties in deze hoofdstukken.

Geïncludeerde artikelen, hoofdstuk 4

1 Agran, M., Sinclair, T., Alper, S., Cavin, M., Wehmeyer, M., & Hughes, C. (2005). Using Self-Monitoring to Increase Following-Direction Skills of Students with Moderate to Severe Disabilities in General Education. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *40*(1), 3–13.

2 Aspiranti, K. B., Dula, M. E., Ebner, S., & Hilton-Prillhart, A. (2023). Increasing sight-phrase reading with an iPad intervention for two students with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, *27*(2), 451-465. https://doi.org/doi:10.1177/17446295221083148

3 Banda, D. R., Hart, S. L., & Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *4*(4), 619–625. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.12.005

4 Barnett, J. H., & Cleary, S. (2019). Visual Supports to Teach Algebraic Equations to a Middle School Student with Autism Spectrum Disorder. *Preventing School Failure*, *63*(4), 345–351. https://doi.org/doi:10.1080/1045988X.2019.1608897

5 Barry, L. M., & Messer, J. J. (2003). A Practical Application of Self-Management for Students Diagnosed with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *5*(4), 238–248. https://doi.org/10.1177/10983007030050040701

6 Bassette, L. A., & Taber-Doughty, T. (2016). Analysis of an Animal-Assisted Reading Intervention for Young Adolescents with Emotional/Behavioral Disabilities. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, *39*(3). https://doi.org/doi:10.1080/19404476.2016.1138728

7 Bilgi, A. D., & Özmen, E. R. (2018). The Effectiveness of Modified Multi-Component Cognitive Strategy Instruction in Expository Text Comprehension of Students with Mild Intellectual Disabilities. *Educational Sciences: Theory and Practice, 18*(1), 61-84.

8 Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2013). Peer Acceptance and Friendships of Students with Disabilities in General Education: The Role of Child, Peer, and Classroom Variables. *Social Development*, *22*(4), 831–844. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00670.x

9 Burgoyne, K., Duff, F. J., Clarke, P. J., Buckley, S., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Efficacy of a reading and language intervention for children with Down syndrome: a randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *53*(10), 1044–1053. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02557.x

10 Carter, E. W., Gustafson, J. R., Sreckovic, M. A., Dykstra Steinbrenner, J. R., Pierce, N. P., Bord, A., Stabel, A., Rogers, S., Czerw, A., & Mullins, T. (2017). Efficacy of Peer Support Interventions in General Education Classrooms for High School Students with Autism Spectrum Disorder. *Remedial and Special Education*, *38*(4), 207–221. https://doi.org/10.1177/0741932516672067

11 Carter, E. W., Sisco, L. G., Melekoglu, M. A., & Kurkowski, C. (2007). Peer Supports as an Alternative to Individually Assigned Paraprofessionals in Inclusive High School Classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities (RPSD)*, *32*(4), 213–227.

12 Deitchman, C., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & Progar, P. R. (2010). Incorporating Video Feedback into Self-Management Training to Promote Generalization of Social Initiations by Children with Autism. *Education and Treatment of Children*, *33*(3), 475–488. https://doi.org/10.1353/etc.0.0102

13 Delano, M., & Snell, M. E. (2006). The Effects of Social Stories on the Social Engagement of Children with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *8*(1), 29–42. https://doi.org/10.1177/10983007060080010501

14 Desbiens, N., & Royer, E. (2003). Peer groups and behaviour problems: A study of school-based intervention for children with EBD. *Emotional and behavioural difficulties*, *8*(2), 120-139. https://doi.org/10.1177/13632752030082004

15 Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 56*(6), 579-587. https://doi.org/doi:10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x

16 Elmonayer, R. A. (2019). Promoting number sense of Egyptian autistic children mainstreamed in kindergartens through visual scaffolding. *Early Child Development and Care*, *189*(8), 1242–1255. https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1372757

17 Fachantidis, N., Syriopoulou-Delli, C. K., Vezyrtzis, I., & Zygopoulou, M. (2020). Beneficial effects of robot-mediated class activities on a child with ASD and his typical classmates. *International Journal of Developmental Disabilities*, *66*(3), 245–253. https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1565725

18 Feldman, E. K., & Matos, R. (2013). Training Paraprofessionals to Facilitate Social Interactions Between Children with Autism and Their Typically Developing Peers. *Journal of Positive Behavior Interventions, 15*(3), 169-179. https://doi.org/10.1177/1098300712457421

19 Fidan, A., & Tekin-Iftar, E. (2022). Effects of Hybrid Coaching on Middle School Teachers' Teaching Skills and Students' Academic Outcomes in General Education Settings. *Education and Treatment of Children*, *45*(2), 193–210. https://doi.org/10.1007/s43494-021-00069-9

20 Frederickson, N., & Turner, J. (2003). Utilizing the classroom peer group to address children's social needs: An evaluation of the Circle of Friends intervention approach. *The Journal of Special Education, 36*(4), 234-245. https://doi.org/10.1177/002246690303600404

21 Gebhardt, M., Sälzer, C., Mang, J., Müller, K., & Prenzel, M. (2015). Performance of students with special educational needs in Germany: Findings from Programme for International Student Assessment 2012. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, *14*(3), 343-356. https://doi.org/doi:10.1891/1945-8959.14.3.343

22 Grey, I. M., Bruton, C., Honan, R., McGuinness, R., & Daly, M. (2007). Co-Operative Learning for Children with an Autistic Spectrum Disorder (ASD) in Mainstream and Special Class Settings: An Exploratory Study. *Educational Psychology in Practice, 23*(4), 317-327. https://doi.org/10.1080/02667360701660936

23 Harper, C. B., Symon, J. B. G., & Frea, W. D. (2008). Recess is Time-in: Using Peers to Improve Social Skills of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*(5), 815–826. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0449-2

24 Harris, K. R., Friedlander, B. D., Saddler, B., Frizzelle, R., & Graham, S. (2005). Self-Monitoring of Attention versus Self-Monitoring of Academic Performance: Effects among Students with ADHD in the General Education Classroom. *Journal of Special Education*, *39*(3), 145–156. https://doi.org/doi:10.1177/00224669050390030201

25 Heinrich, S., Collins, B. C., Knight, V., & Spriggs, A. D. (2016). Embedded Simultaneous Prompting Procedure to Teach STEM Content to High School Students with Moderate Disabilities in an Inclusive Setting. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *51*(1), 41–54.

26 Hughes, C., Golas, M., Cosgriff, J., Brigham, N., Edwards, C., & Cashen, K. (2011). Effects of a Social Skills Intervention Among High School Students with Intellectual Disabilities and Autism and Their General Education Peers. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 36*(1), 46-61. https://doi.org/10.2511/rpsd.36.1-2.46

27 Hughes, C., Harvey, M., Cosgriff, J., Reilly, C., Heilingoetter, J., Brigham, N., Kaplan, L., & Bernstein, R. (2013). A Peer-Delivered Social Interaction Intervention for High School Students with Autism. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 38*(1), 1-16. https://doi.org/10.2511/027494813807046999

28 Hundert, J., Rowe, S., & Harrison, E. (2014). The Combined Effects of Social Script Training and Peer Buddies on Generalized Peer Interaction of Children with ASD in Inclusive Classrooms. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29*(4), 206-215. https://doi.org/10.1177/1088357614522288

29 Hunt, P., Kozleski, E., Lee, J., Mortier, K., Fleming, D., Hicks, T., Balasubramanian, L., Leu, G., Bross, L. A., Munandar, V., Dunlap, K., Stepaniuk, I., Aramburo, C., & Oh, Y. (2020). Implementing Comprehensive Literacy Instruction for Students with Severe Disabilities in General Education Classrooms. *Exceptional Children*, *86*(3), 330–347. https://doi.org/doi:10.1177/0014402919880156

30 Jimenez, B. A., Browder, D. M., Spooner, F., & Dibiase, W. (2012). Inclusive Inquiry Science Using Peer-Mediated Embedded Instruction for Students with Moderate Intellectual Disability. *Exceptional Children*, *78*(3), 301–317. https://doi.org/doi:10.1177/001440291207800303

31 Johnson, J. W., McDonnell, J., Holzwarth, V. N., & Hunter, K. (2004). The Efficacy of Embedded Instruction for Students with Developmental Disabilities Enrolled in General Education Classes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *6*(4), 214–227. https://doi.org/10.1177/10983007040060040301

32 Kasari, C., Dean, M., Kretzmann, M., Shih, W., Orlich, F., Whitney, R., Landa, R., Lord, C., & King, B. (2016). Children with autism spectrum disorder and social skills groups at school: a randomized trial comparing intervention approach and peer composition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *57*(2), 171–179. https://doi.org/10.1111/jcpp.12460

33 Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., & Gulsrud, A. (2012). Making the connection: randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *53*(4), 431–439. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x

34 Knight, V. F., Kuntz, E. M., & Brown, M. (2018). Paraprofessional-Delivered Video Prompting to Teach Academics to Students with Severe Disabilities in Inclusive Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*(6), 2203–2216.

35 Koegel, L. K., Kuriakose, S., Singh, A. K., & Koegel, R. L. (2012). Improving Generalization of Peer Socialization Gains in Inclusive School Settings Using Initiations Training. *Behavior Modification*, *36*(3), 361–377. https://doi.org/10.1177/0145445512445609

36 Kretzmann, M., Shih, W., & Kasari, C. (2015). Improving peer engagement of children with autism on the school playground: a randomized controlled trial. *Behavior therapy, 46*(1), 20-28. https://doi.org/10.1016/j.beth.2014.03.006

37 Layachi, A., Douglas, G., & Reraki, M. (2024). Drama-based intervention to support social inclusion: evaluation of an approach to include students with ADHD in Algeria. *Educational Psychology in Practice*, *40*(1), 36–58. https://doi.org/10.1080/02667363.2023.2258780

38 Locke, J., Kang-Yi, C., Pellecchia, M., & Mandell, D. S. (2019). It's Messy but Real: A Pilot Study of the Implementation of a Social Engagement Intervention for Children with Autism in Schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(2), 135–144. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12436

39 Loftin, R. L., Odom, S. L., & Lantz, J. F. (2008). Social Interaction and Repetitive Motor Behaviors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*(6), 1124–1135. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0499-5

40 Malmgren, K. W., Causton-Theoharis, J. N., & Trezek, B. J. (2005). Increasing Peer Interactions for Students with Behavioral Disorders via Paraprofessional Training. *Behavioral Disorders*, *31*(1), 95–106. https://doi.org/10.1177/019874290503100105

41 Mazurik-Charles, R., & Stefanou, C. (2010). Using Paraprofessionals to Teach Social Skills to Children with Autism Spectrum Disorders in the General Education Classroom. *Journal of Instructional Psychology*, *37*(2), 161–169.

42 McDaniel, S. C., Houchins, D. E., & Terry, N. P. (2013). Corrective Reading as a Supplementary Curriculum for Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 21*(4), 240-249. https://doi.org/doi:10.1177/1063426611433506

43 McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S., Riesen, T., Jameson, M., & Kercher, K. (2006). Comparison of One-to-One Embedded Instruction in General Education Classes with Small Group Instruction in Special Education Classes. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *41*(2), 125–138.

44 Mohammadhasani, N., Fardanesh, H., Hatami, J., Mozayani, N., & Fabio, R. A. (2018). The Pedagogical Agent Enhances Mathematics Learning in ADHD Students. *Education and Information Technologies, 23*(6), 2299-2308. https://doi.org/doi:10.1007/s10639-018-9710-x

45 Nikolić, Cvijetić, Branković, Đorđić, & Johnstone. (2020). Not There Yet: Lessons Learned on the Journey to Inclusion in the Republic of Serbia. *International Journal of Disability, Development and Education*, *67*(4), 452–465. https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1589429

46 Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2019). School inclusion of children with intellectual disability: An intervention program. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 44*(4), 439-446. https://doi.org/10.3109/13668250.2018.1428785

47 Owen-DeSchryver, J. S., Carr, E. G., Cale, S. I., & Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting Social Interactions Between Students with Autism Spectrum Disorders and Their Peers in Inclusive

School Settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *23*(1), 15–28. https://doi.org/10.1177/1088357608314370

48 Ozkubat, U., & Ozdemir, S. (2014). A Comparison of Social Skills in Turkish Children with Visual Impairments, Children with Intellectual Impairments and Typically Developing Children. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(5), 500–514.

49 Petursdottir, A. L., McComas, J., McMaster, K., & Horner, K. (2007). The effects of scripted peer tutoring and programming common stimuli on social interactions of a student with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *40*(2), 353-357.

50 Plumer, P. J., & Stoner, G. (2005). The relative effects of classwide peer tutoring and peer coaching on the positive social behaviors of children with ADHD. *Journal of attention disorders, 9*(1), 290-300. https://doi.org/10.1177/1087054705280796

51 Radley, K. C., McHugh, M. B., Taber, T., Battaglia, A. A., & Ford, W. B. (2017). School-Based Social Skills Training for Children with Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *32*(4), 256–268. https://doi.org/10.1177/1088357615583470

52 Scattone, D., Tingstrom, D. H., & Wilczynski, S. M. (2006). Increasing Appropriate Social Interactions of Children with Autism Spectrum Disorders Using Social Stories™. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *21*(4), 211–222. https://doi.org/10.1177/10883576060210040201

53 Schaefer Whitby, P. J. (2013). The Effects of Solve It! on the Mathematical Word Problem Solving Ability of Adolescents With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 28*(2), 78-88. https://doi.org/doi:10.1177/1088357612468764

54 Schaefer, J. M., Cannella-Malone, H., & Brock, M. E. (2018). Effects of peer support arrangements across instructional formats and environments for students with severe disabilities. *Remedial and Special Education, 39*(1), 3-14. https://doi.org/10.1177/0741932517727865

55 Schmidt, C., & Stichter, J. P. (2012). The Use of Peer-Mediated Interventions to Promote the Generalization of Social Competence for Adolescents with High-Functioning Autism and Asperger's Syndrome. *Exceptionality*, *20*(2), 94–113.

56 Schnepel, S., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2024). The impact of inclusive education on the mathematical progress of pupils with intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, *28*(12), 2815–2829. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2132425

57 Shogren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K., & Little, T. D. (2012). Effect of Intervention With the Self-Determined Learning Model of Instruction on Access and Goal Attainment. *Remedial & Special Education, 33*(5), 320-330. https://doi.org/doi:10.1177/0741932511410072

58 Spilles, M., Hagen, T., & Hennemann, T. (2019). Playing the Good Behavior Game during a Peer-Tutoring Intervention: Effects on Behavior and Reading Fluency of Tutors and Tutees with Behavioral Problems. *Insights into Learning Disabilities*, *16*(1), 59–77.

59 Thiemann, K. S., & Goldstein, H. (2004). Effects of Peer Training and Written Text Cueing on Social Communication of School-Age Children with Pervasive Developmental Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *47*(1), 126.

60 Trottier, N., Kamp, L., & Mirenda, P. (2011). Effects of Peer-Mediated Instruction to Teach Use of Speech-Generating Devices to Students with Autism in Social Game Routines. *Augmentative and Alternative Communication*, *27*(1), 26–39. https://doi.org/10.3109/07434618.2010.546810

61 Vasileiadis, I., & Doikou-Avlidou, M. (2018). Enhancing social interaction of pupils with intellectual disabilities with their general education peers: the outcomes of an intervention programme. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *18*(4), 267–277. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12410

62 Vincent, L. B., Asmus, J. M., Lyons, G. L., Born, T., Leamon, M., DenBleyker, E., & McIntire, H. (2023). Evaluating the Effectiveness of a Reverse Inclusion Social Skills Intervention for Children on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *53*(7), 2647–2662. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05513-2

63 Wehby, J. H., Lane, K. L., & Falk, K. B. (2005). An Inclusive Approach to Improving Early Literacy Skills of Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, *30*(2), 155–169. https://doi.org/10.1177/019874290503000208

64 Young, K. R., Radley, K. C., Jenson, W. R., West, R. P., & Clare, S. K. (2016). Peer-facilitated discrete trial training for children with autism spectrum disorder. *School Psychology Quarterly, 31*(4), 507-521. https://doi.org/doi:10.1037/spq0000161

Geïncludeerde artikelen, hoofdstuk 5

65 Able, H., Sreckovic, M. A., Schultz, T. R., Garwood, J. D., & Sherman, J. (2015). Views from the Trenches: Teacher and Student Supports Needed for Full Inclusion of Students with ASD. *Teacher Education and Special Education*, *38*(1), 44–57. https://doi.org/doi:10.1177/0888406414558096

66 Al Jaffal, M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*, *13*, 873248. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248

67 Anglim, J., Prendeville, P., & Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice*, *34*(1), 73–88. https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1391750

68 Aubineau, M., & Blicharska, T. (2020). High-functioning autistic students speak about their experience of inclusion in mainstream secondary schools. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal, 12*(3), 537-555. https://doi.org/doi:10.1007/s12310-020-09364-z

69 Ballantyne, C., Wilson, C., Toye, M. K., & Gillespie-Smith, K. (2024). Knowledge and barriers to inclusion of ASC pupils in Scottish mainstream schools: a mixed methods approach. *International Journal of Inclusive Education*, *28*(9), 1838–1857. https://doi.org/doi:10.1080/13603116.2022.2036829

70 Beamish, W., Taylor, A., Macdonald, L., Hay, S., Tucker, M., & Paynter, J. (2021). Field testing an Australian model of practice for teaching young school-age students on the autism spectrum. *Research in Developmental Disabilities*, *113*. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103942

71 Bolourian, Y., Losh, A., Hamsho, N., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2022). General Education Teachers' Perceptions of Autism, Inclusive Practices, and Relationship Building Strategies. *Journal of Autism & Developmental Disorders, 52*(9), 3977-3990. https://doi.org/doi:10.1007/s10803-021-05266-4

72 Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Quality of reciprocated friendships of students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Exceptionality, 23*(1), 54-72. https://doi.org/doi:10.1080/09362835.2014.986600

73 Calder, L., Hill, V., & Pellicano, E. (2013). 'Sometimes I want to play by myself': Understanding what friendship means to children with autism in mainstream primary schools. *Autism, 17*(3), 296-316. https://doi.org/doi:10.1177/1362361312467866

74 Carbone, A., Castaldi, M., Szpunar, G., & Siniscalco, D. (2023). The Relationship between Teachers and Pupils with Down Syndrome: A Qualitative Study in Primary Schools. *Behavioral Sciences*, *13*(3). https://doi.org/10.3390/bs13030274

75 Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A., & Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: perceived stigma, social comparison and future aspirations. *Journal of intellectual disability research, 50,* 432-444. https://doi.org/doi:10.1111/j.1365-2788.2006.00789.x

76 Costley, D., Emerson, A., Ropar, D., & Sheppard, E. (2021). The anxiety caused by secondary schools for autistic adolescents: In their own words. *Education Sciences, 11,* 726. https://doi.org/10.3390/educsci11110726

77 Cunningham, M. (2022). 'This school is 100% not autistic friendly!' Listening to the voices of primary-aged autistic children to understand what an autistic friendly primary school should be like. *International Journal of Inclusive Education, 26*(12), 1211-1225. https://doi.org/doi:10.1080/13603116.2020.1789767

78 Dillon, G. V., Underwood, J. D. M., & Freemantle, L. J. (2016). Autism and the U.K. Secondary School Experience. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 31*(3), 221-230. https://doi.org/doi:10.1177/1088357614539833

79 Duncan, A., Risley, S., Combs, A., Lacey, H. M., Hamik, E., Fershtman, C., Kneeskern, E., Patel, M., Crosby, L., Hood, A. M., Zoromski, A. K., & Tamm, L. (2023). School Challenges and Services Related to Executive Functioning for Fully Included Middle Schoolers with Autism. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 38*(2), 90-100. https://doi.org/doi:10.1177/10883576221110167

80 Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., & Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: stressful for teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, *50*(3), 293–308.

81 Engevik, L. I., Næss, K. A. B., & Berntsen, L. (2016). Quality of Inclusion and Related Predictors: Teachers' Reports of Educational Provisions Offered to Students with Down Syndrome. *Scandinavian Journal of Educational Research, 62*(1), 34–51. https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1212252

82 Finke, E. H., Finke, E. H., McNaughton, D. B., & Drager, K. D. (2009). "All children can and should have the opportunity to learn": General education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, *25*(2), 110-122. https://doi.org/doi:10.1080/07434610902886206

83 Finlay, C., Kinsella, W., & Prendeville, P. (2022). The professional development needs of primary teachers in special classes for children with autism in the republic of Ireland. *Professional Development in Education*, *48*(2), 233–253. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1696872

84 Heiman, T., & Avissar, G. (2024). Facilitators and impediments in inclusive education for students with intellectual developmental disability: Perceptions of school staff and parents in Israel. *Journal of Intellectual Disabilities*, *28*(1), 67–82. https://doi.org/10.1177/17446295221136355

85 Hummerstone, H., & Parsons, S. (2021). What makes a good Teacher? Comparing the perspectives of students on the autism spectrum and staff. *European Journal of Special Needs Education, 36*(4), 610-624. https://doi.org/doi:10.1080/08856257.2020.1783800

86 Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). 'Make me normal': the views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism, 12*(1), 23-46. https://doi.org/doi:10.1177/1362361307085267

87 Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), 77-91. https://doi.org/doi:10.1080/08856250903450855

88 Istuany, O. E., & Wood, R. (2020). Perspectives on educational inclusion from a small sample of autistic pupils in Santiago, Chile. *Scandinavian journal of disability research, 22*(1), 210-220. https://doi.org/doi:10.16993/sjdr.724

89 Lebenhagen, C. (2022). Autistic students' views on meaningful inclusion: A Canadian perspective. *Journal of Education, 204*(1), 13-28. https://doi.org/doi:10.1177/00220574221101378

90 Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2014). Exploring Teachers' Strategies for Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(2), 101–122. https://doi.org/doi:10.1080/13603116.2012.758320

91 Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development & Education, 60*(4), 347-362. https://doi.org/doi:10.1080/1034912X.2013.846470

92 Macdonald, L., Trembath, D., Ashburner, J., Costley, D., Haas, K., & Keen, D. (2020). Utilisation of an Intervention to Support Students on the Autism Spectrum: Examining Teachers' Responses to Finished! The On-task Toolkit. *Journal of International Special Needs Education*, *23*(2), 79–91.

93 Majoko, T. (2016). Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders: Listening and Hearing to Voices from the Grassroots. *Journal of Autism & Developmental Disorders, 46*(4), 1429-1440. https://doi.org/doi:10.1007/s10803-015-2685-1

94 Malki, S., & Einat, T. (2018). To include or not to include—This is the question: Attitudes of inclusive teachers toward the inclusion of pupils with intellectual disabilities in elementary schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, *13*(1), 65-80. https://doi.org/doi:10.1177/1746197917705138

95 McGuire, S. N., & Meadan, H. (2022). General Educators' Perceptions of Social Inclusion of Elementary Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, *48*(1), 16–28. https://doi.org/doi:10.1177/01987429221079047

96 Myles, O., Boyle, C., & Richards, A. (2019). The social experiences and sense of belonging in adolescent females with autism in mainstream school. *Educational & Child Psychology, 36*(4), 8-21. https://doi.org/10.53841/bpsecp.2019.36.4.8

97 O'Hagan, S., & Hebron, J. (2017). Perceptions of friendship among adolescents with autism spectrum conditions in a mainstream high school resource provision. *European Journal of Special Needs Education, 32*(3), 314-328. https://doi.org/doi:10.1080/08856257.2016.1223441

98 Oliver-Kerrigan, K., Courtney, M., Mello, M., & Stahmer, A. C. (2023). General Education Teacher Perspectives on Succssfully Including Students with Autism: Focus on High-Poverty Schools. *Teacher Education Quarterly*, *50*(1), 7-27.

99 Pisula, E., & Lukowska, E. (2012). Perception of social relationships with classmates and social support in adolescents with asperger syndrome attending mainstream schools in Poland. *School Psychology International, 33*(2), 185-206. https://doi.org/doi:10.1177/0143034311415784

100 Rice, C., Kenny, N., & Connolly, L. (2023). Exploring the Attitudes of School Staff towards the Role of Autism Classes in Inclusive Education for Autistic Students: A Qualitative Study in Irish Primary Schools. *Education Sciences*, *13*(9), 889. https://doi.org/10.3390/educsci13090889

101 Rosen, P., Rotheram-Fuller, E., & Mandell, D. (2018). Autism Support Teachers' Attitudes about Inclusion for Children with Autism. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, *103*, 115.

102 Saggers, B. (2015). Student perceptions: Improving the educational experiences of high school students on the autism spectrum. *Improving Schools, 18*(1), 35-45. https://doi.org/doi:10.1177/1365480214566213

103 Saggers, B., Hwang, Y.-S., & Mercer, K. L. (2011). Your voice counts: Listening to the voice of high school students with autism spectrum disorder. *Australasian Journal of Special Education, 35*(2), 173-190. https://doi.org/doi:10.1375/ajse.35.2.173

104 Sigstad, H. M. H. (2017). Successful Inclusion of Adolescent Students with Mild Intellectual Disabilities--Conditions and Challenges within a Mainstream School Context. *International Journal of Special Education*, *32*(4), 767-783.

105 Simó-Pinatella, D., Günther-Bel, C., & Mumbardó-Adam, C. (2023). Addressing Challenging Behaviours in Children with Autism: A Qualitative Analysis of Teachers' Experiences. *International Journal of Disability, Development & Education, 70*(1), 18-31. https://doi.org/doi:10.1080/1034912X.2020.1870664

106 Skafle, I., Nordahl-Hansen, A., & Øien, R. A. (2020). Short report: Social perception of high school students with ASD in Norway. *Journal of Autism & Developmental Disorders, 50*(2), 670-675. https://doi.org/doi:10.1007/s10803-019-04281-w

107 Soto-Chodiman, R., Pooley, J. A., Cohen, L., & Taylor, M. F. (2012). Students with ASD in mainstream primary education settings: Teachers' experiences in Western Australian classrooms. *Australasian Journal of Special Education, 36*(2), 97-111. https://doi.org/doi:10.1017/jse.2012.10

108 Soulis, S. G., & Floridis, T. (2010). Sources of stress for Greek students with intellectual disabilities attending mainstream schools. *Support for Learning, 25*(2), 74-80. https://doi.org/doi:10.1111/j.1467-9604.2010.01443.x

109 Stephenson, J., Browne, L., Carter, M., Clark, T., Costley, D., Martin, J., Williams, K., Bruck, S., Davies, L., & Sweller, N. (2021). Facilitators and Barriers to Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder: Parent, Teacher, and Principal Perspectives. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, *45*(1), 1–17.

110 Symes, W., & Humphrey, N. (2011). The Deployment, Training and Teacher Relationships of Teaching Assistants Supporting Pupils with Autistic Spectrum Disorders (ASD) in Mainstream Secondary Schools. *British Journal of Special Education*, *38*(2), 57–64. https://doi.org/doi:10.1111/j.1467-8578.2011.00499.x

111 Tomlinson, C., Bond, C., & Hebron, J. (2022). The mainstream school experiences of adolescent autistic girls. *European Journal of Special Needs Education, 37*(2), 323-339. https://doi.org/doi:10.1080/08856257.2021.1878657

112 Whitlow, D., Cooper, R., & Couvillon, M. (2019). Voices from those not heard: A case study on the inclusion experience of adolescent girls with emotional-behavioral disabilities. *Children & Schools, 41*(1), 45-54. https://doi.org/doi:10.1093/cs/cdy027

Geïncludeerde artikelen, hoofdstuk 6

3 Banda, D. R., Hart, S. L., & Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *4*(4), 619–625. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.12.005

10 Carter, E. W., Gustafson, J. R., Sreckovic, M. A., Dykstra Steinbrenner, J. R., Pierce, N. P., Bord, A., Stabel, A., Rogers, S., Czerw, A., & Mullins, T. (2017). Efficacy of Peer Support Interventions in General Education Classrooms for High School Students With Autism Spectrum Disorder. *Remedial and Special Education*, *38*(4), 207–221. https://doi.org/10.1177/0741932516672067

11 Carter, E. W., Sisco, L. G., Melekoglu, M. A., & Kurkowski, C. (2007). Peer Supports as an Alternative to Individually Assigned Paraprofessionals in Inclusive High School Classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities (RPSD)*, *32*(4), 213–227.

12 Deitchman, C., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & Progar, P. R. (2010). Incorporating Video Feedback into Self-Management Training to Promote Generalization of Social Initiations by Children with Autism. *Education and Treatment of Children*, *33*(3), 475–488. https://doi.org/10.1353/etc.0.0102

13 Delano, M., & Snell, M. E. (2006). The Effects of Social Stories on the Social Engagement of Children with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *8*(1), 29–42. https://doi.org/10.1177/10983007060080010501

14 Desbiens, N., & Royer, E. (2003). Peer groups and behaviour problems: A study of school-based intervention for children with EBD. *Emotional and behavioural difficulties*, *8*(2), 120-139. https://doi.org/10.1177/13632752030082004

17 Fachantidis, N., Syriopoulou-Delli, C. K., Vezyrtzis, I., & Zygopoulou, M. (2020). Beneficial effects of robot-mediated class activities on a child with ASD and his typical classmates. *International Journal of Developmental Disabilities, 66*(3), 245–253. https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1565725

18 Feldman, E. K., & Matos, R. (2013). Training Paraprofessionals to Facilitate Social Interactions Between Children with Autism and Their Typically Developing Peers. *Journal of Positive Behavior Interventions, 15*(3), 169-179. https://doi.org/10.1177/1098300712457421

20 Frederickson, N., & Turner, J. (2003). Utilizing the classroom peer group to address children's social needs: An evaluation of the Circle of Friends intervention approach. *The Journal of Special Education, 36*(4), 234-245. https://doi.org/10.1177/002246690303600404

22 Grey, I. M., Bruton, C., Honan, R., McGuinness, R., & Daly, M. (2007). Co-Operative Learning for Children with an Autistic Spectrum Disorder (ASD) in Mainstream and Special Class Settings: An Exploratory Study. *Educational Psychology in Practice, 23*(4), 317-327. https://doi.org/10.1080/02667360701660936

23 Harper, C. B., Symon, J. B. G., & Frea, W. D. (2008). Recess is Time-in: Using Peers to Improve Social Skills of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*(5), 815–826. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0449-2

26 Hughes, C., Golas, M., Cosgriff, J., Brigham, N., Edwards, C., & Cashen, K. (2011). Effects of a Social Skills Intervention Among High School Students With Intellectual Disabilities and Autism and Their General Education Peers. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 36*(1), 46-61. https://doi.org/10.2511/rpsd.36.1-2.46

27 Hughes, C., Harvey, M., Cosgriff, J., Reilly, C., Heilingoetter, J., Brigham, N., Kaplan, L., & Bernstein, R. (2013). A Peer-Delivered Social Interaction Intervention for High School Students With Autism. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 38*(1), 1-16. https://doi.org/10.2511/027494813807046999

28 Hundert, J., Rowe, S., & Harrison, E. (2014). The Combined Effects of Social Script Training and Peer Buddies on Generalized Peer Interaction of Children with ASD in Inclusive Classrooms. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29*(4), 206-215. https://doi.org/10.1177/1088357614522288

32 Kasari, C., Dean, M., Kretzmann, M., Shih, W., Orlich, F., Whitney, R., Landa, R., Lord, C., & King, B. (2016). Children with autism spectrum disorder and social skills groups at school: a randomized trial comparing intervention approach and peer composition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *57*(2), 171–179. https://doi.org/10.1111/jcpp.12460

33 Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., & Gulsrud, A. (2012). Making the connection: randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *53*(4), 431–439. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x

35 Koegel, L. K., Kuriakose, S., Singh, A. K., & Koegel, R. L. (2012). Improving Generalization of Peer Socialization Gains in Inclusive School Settings Using Initiations Training. *Behavior Modification*, *36*(3), 361–377. https://doi.org/10.1177/0145445512445609

36 Kretzmann, M., Shih, W., & Kasari, C. (2015). Improving peer engagement of children with autism on the school playground: a randomized controlled trial. *Behavior therapy, 46*(1), 20-28. https://doi.org/10.1016/j.beth.2014.03.006

37 Layachi, A., Douglas, G., & Reraki, M. (2024). Drama-based intervention to support social inclusion: evaluation of an approach to include students with ADHD in Algeria. *Educational Psychology in Practice*, *40*(1), 36–58. https://doi.org/10.1080/02667363.2023.2258780

38 Locke, J., Kang-Yi, C., Pellecchia, M., & Mandell, D. S. (2019). It's Messy but Real: A Pilot Study of the Implementation of a Social Engagement Intervention for Children with Autism in Schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(2), 135–144. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12436

39 Loftin, R. L., Odom, S. L., & Lantz, J. F. (2008). Social Interaction and Repetitive Motor Behaviors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*(6), 1124–1135. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0499-5

40 Malmgren, K. W., Causton-Theoharis, J. N., & Trezek, B. J. (2005). Increasing Peer Interactions for Students With Behavioral Disorders via Paraprofessional Training. *Behavioral Disorders*, *31*(1), 95–106. https://doi.org/10.1177/019874290503100105

41 Mazurik-Charles, R., & Stefanou, C. (2010). Using Paraprofessionals to Teach Social Skills to Children with Autism Spectrum Disorders in the General Education Classroom. *Journal of Instructional Psychology*, *37*(2), 161–169.

46 Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2019). School inclusion of children with intellectual disability: An intervention program. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 44*(4), 439-446. https://doi.org/10.3109/13668250.2018.1428785

47 Owen-DeSchryver, J. S., Carr, E. G., Cale, S. I., & Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting Social Interactions Between Students With Autism Spectrum Disorders and Their Peers in Inclusive School Settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *23*(1), 15–28. https://doi.org/10.1177/1088357608314370

49 Petursdottir, A. L., McComas, J., McMaster, K., & Horner, K. (2007). The effects of scripted peer tutoring and programming common stimuli on social interactions of a student with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *40*(2), 353-357.

50 Plumer, P. J., & Stoner, G. (2005). The relative effects of classwide peer tutoring and peer coaching on the positive social behaviors of children with ADHD. *Journal of attention disorders, 9*(1), 290-300. https://doi.org/10.1177/1087054705280796

51 Radley, K. C., McHugh, M. B., Taber, T., Battaglia, A. A., & Ford, W. B. (2017). School-Based Social Skills Training for Children with Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *32*(4), 256–268. https://doi.org/10.1177/1088357615583470

52 Scattone, D., Tingstrom, D. H., & Wilczynski, S. M. (2006). Increasing Appropriate Social Interactions of Children With Autism Spectrum Disorders Using Social Stories™. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *21*(4), 211–222. https://doi.org/10.1177/10883576060210040201

54 Schaefer, J. M., Cannella-Malone, H., & Brock, M. E. (2018). Effects of peer support arrangements across instructional formats and environments for students with severe disabilities. *Remedial and Special Education, 39*(1), 3-14. https://doi.org/10.1177/0741932517727865

55 Schmidt, C., & Stichter, J. P. (2012). The Use of Peer-Mediated Interventions to Promote the Generalization of Social Competence for Adolescents with High-Functioning Autism and Asperger's Syndrome. *Exceptionality*, *20*(2), 94–113.

59 Thiemann, K. S., & Goldstein, H. (2004). Effects of Peer Training and Written Text Cueing on Social Communication of School-Age Children with Pervasive Developmental Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *47*(1), 126.

60 Trottier, N., Kamp, L., & Mirenda, P. (2011). Effects of Peer-Mediated Instruction to Teach Use of Speech-Generating Devices to Students with Autism in Social Game Routines. *Augmentative and Alternative Communication*, *27*(1), 26–39. https://doi.org/10.3109/07434618.2010.546810

61 Vasileiadis, I., & Doikou-Avlidou, M. (2018). Enhancing social interaction of pupils with intellectual disabilities with their general education peers: the outcomes of an intervention programme. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *18*(4), 267–277. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12410

62 Vincent, L. B., Asmus, J. M., Lyons, G. L., Born, T., Leamon, M., DenBleyker, E., & McIntire, H. (2023). Evaluating the Effectiveness of a Reverse Inclusion Social Skills Intervention for Children on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *53*(7), 2647–2662. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05513-2

113 Aguiar, A. P., Kieling, R. R., Costa, A. C., Chardosim, N., Dorneles, B. V., Almeida, M. R., Mazzuca, A. C., Kieling, C., & Rohde, L. A. (2014). Increasing teachers' knowledge about ADHD and learning disorders: An investigation on the role of a psychoeducational intervention. *Journal of Attention Disorders, 18*(8), 691–698. https://doi.org/10.1177/1087054712453171

114 Alkahtani, K. D. F. (2022). Professional Development: Improving teachers' knowledge and self-efficacy related to emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 32*(1), 14–23. https://doi.org/10.1177/10634266221130049

115 Alshehri, A. M., Shehata, S. F., Almosa, K. M., & Awadalla, N. J. (2020). Schoolteachers' knowledge of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder—Current status and effectiveness of knowledge improvement program: A randomized controlled trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(15), 5605. https://doi.org/10.3390/ijerph17155605

116 Banda, D. R., & Hart, S. L. (2010). Increasing peer-to-peer social skills through direct instruction of two elementary school girls with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs, 10*(2), 124–132. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01149.x

117 Bertuccio, R. F., Runion, M. C., Culler, E. D., Moeller, J. D., & Hall, C. M. (2019). A comparison of autism-specific training outcomes for teachers and paraeducators. *Teacher Education And Special Education The Journal Of The Teacher Education Division Of The Council For Exceptional Children, 42*(4), 338–354. https://doi.org/10.1177/0888406419839771

118 Bond, C., Hebron, J., & Oldfield, J. (2017). Professional learning among specialist staff in resourced mainstream schools for pupils with ASD and SLI. *Educational Psychology in Practice, 33*(4), 341–355. https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1324406

119 Bradley, R. (2016). 'Why single me out?' Peer mentoring, autism and inclusion in mainstream secondary schools. *British Journal Of Special Education, 43*(3), 272–288. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12136

120 Bruck, S., Robinson, A., & Gallagher, E. (2021). A model of practice for improving autism knowledge in teachers of mainstream students on the autism spectrum in Australia. *Australasian Journal Of Special And Inclusive Education, 45*(2), 221–236. https://doi.org/10.1017/jsi.2021.7

121 Fırat, T. (2020). An exploration of the effects of learning through 'interaction activities' on eighth-graders' social acceptance of students with special needs in Turkey. *Education 3-13, 49*(7), 792–808. https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1790022

122 Jarque Fernández, S., Amado Luz, L., Oporto Alonso, M., & Fernández-Andújar, M. (2021). Effectiveness of a Long-Term Training Programme for Teachers in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder on Knowledge and Self-Efficacy. *Mathematics, 9*(12), 1414. https://doi.org/10.3390/math9121414

123 Lasisi, D., Ani, C., Lasebikan, V., Sheikh, L., & Omigbodun, O. (2017). Effect of attention-deficit-hyperactivity-disorder training program on the knowledge and attitudes of primary school teachers in Kaduna, North West Nigeria. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 11*(1), 15. https://doi.org/10.1186/s13034-017-0153-8

124 Latouche, A. P., & Gascoigne, M. (2019). In-service training for increasing teachers' ADHD knowledge and self-efficacy. *Journal of Attention Disorders, 23*(3), 270–281. https://doi.org/10.1177%2F1087054717707045

125 Öhlböck, E., Stinson, M., McClintock, K., & Turtle, B. (2023). Evaluating the effectiveness of key components of Zones of RegulationTM curriculum training on teachers' self-efficacy at managing self-regulation needs in autistic pupils. *British Journal Of Special Education, 51*(1), 111–122. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12501

126 Ranson, N. J., & Byrne, M. K. (2014). Promoting peer acceptance of females with higher-functioning autism in a mainstream education setting: A replication and extension of the effects of an autism anti-stigma program. *Journal Of Autism And Developmental Disorders, 44*(11), 2778–2796. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2139-1

127 Scanlon, G., & Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional And Behavioural Difficulties, 18*(4), 374–395. https://doi.org/10.1080/13632752.2013.769710

Bijlagen

Bijlage 1: Zoektermen en zoekstrategieën

Zoektermen zoekstrategie 1

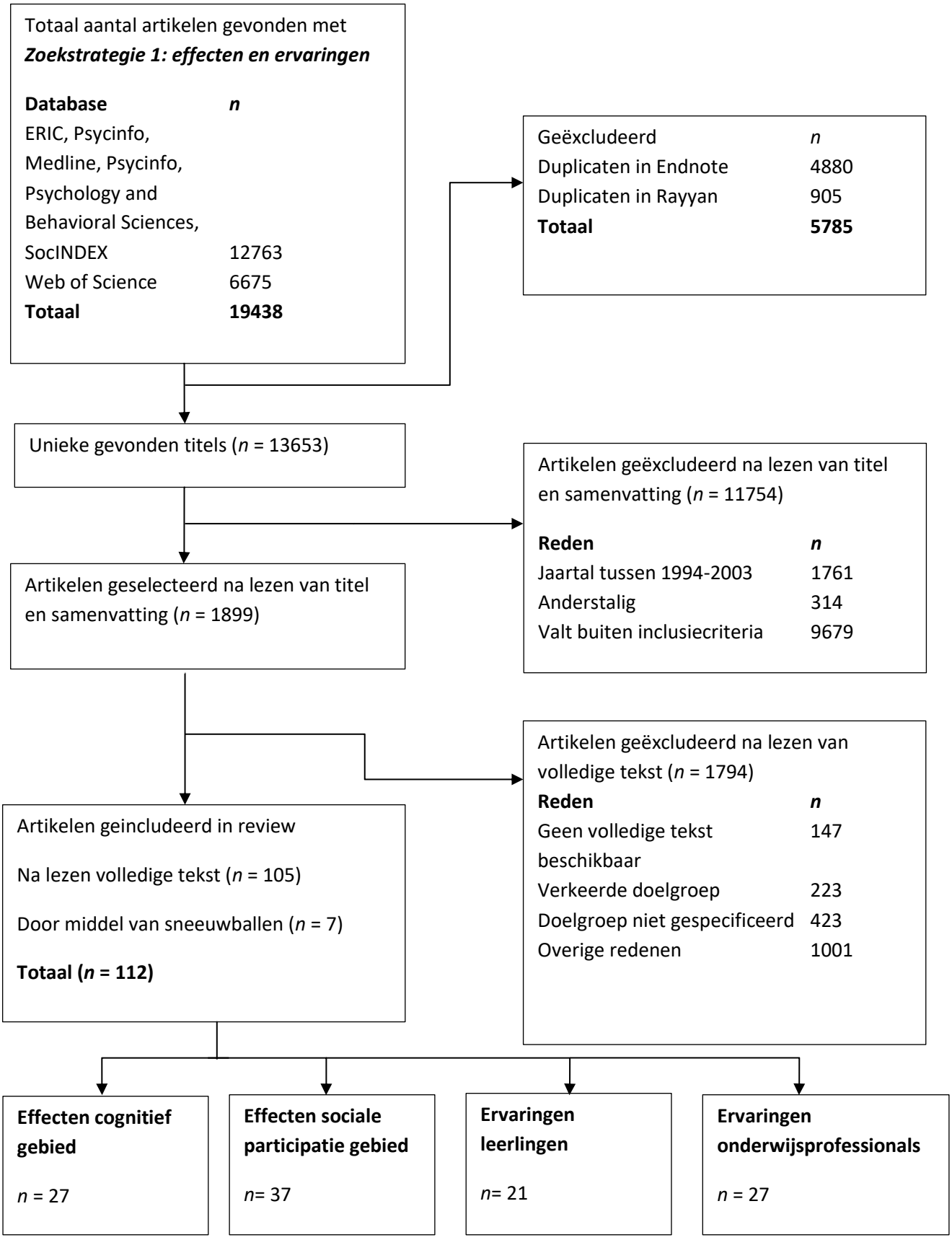
Persoon	Leerlingen met ID en/of EBD in po en/of vo	"behav* problem*" OR "behav* disorder*" OR "intellectual* problem*" OR "intellectual* disabilit*" OR "development* disabilit*" OR "cognitive disabilit*" OR "learn* problem*" OR "developmental dis*" OR "mental* retard*" OR ADHD OR "attention deficit hyperactivity disorder*" OR asd OR autism OR "autism spectrum disorder*" OR asperger OR conduct OR aggress* OR antisocial OR "special need*" OR "special education* need*" OR SEN OR SEBD OR "internal* problem*" OR "external* problem*" OR "social emotional problem*" OR "emotional problem*" OR "emotional difficult*" OR "social problem*" OR "social difficult*" OR "affective problem*" OR "affective disorder*" OR "mental health" OR "mental illness" OR "mental disorder*" OR "psych* illness" OR "psych* dis*" OR anxiety OR fear OR withdraw OR depress*	AND	Student* OR Pupil* OR "Elementary education" OR "Secondary education" OR "High school*" OR "Primary education" OR "Primary school*" OR "Elementary school*" OR "Secondary school*" OR "Middle school*"
Setting	Ondersteuningsvorm binnen een (deels) inclusieve setting	"Inclusive education" OR "inclusive school*" OR "inclusive class*" OR "inclusive classroom practice*" OR "self-contained class*" OR "educational support" OR "special need* education" OR "special class*" OR "push-out" OR "push out" OR "pull-out" OR "pull out" OR "push-in" OR "push in" OR "pull-in" OR "pull in" OR "classroom design" OR "education* facilit*" OR "class* activit*" OR "class* adapt*" OR "co teaching" OR "co-teaching" OR tutoring OR "integration class" OR "regular education" OR "general education" OR "mainstream education" OR mainstreaming OR "reasonable adjustment"		
Uitkomst[a]	1. Effecten op cognitief gebied 2. Effecten op sociale participatie 3. Ervaringen leerlingen 4. Ervaringen onderwijsprofessionals			

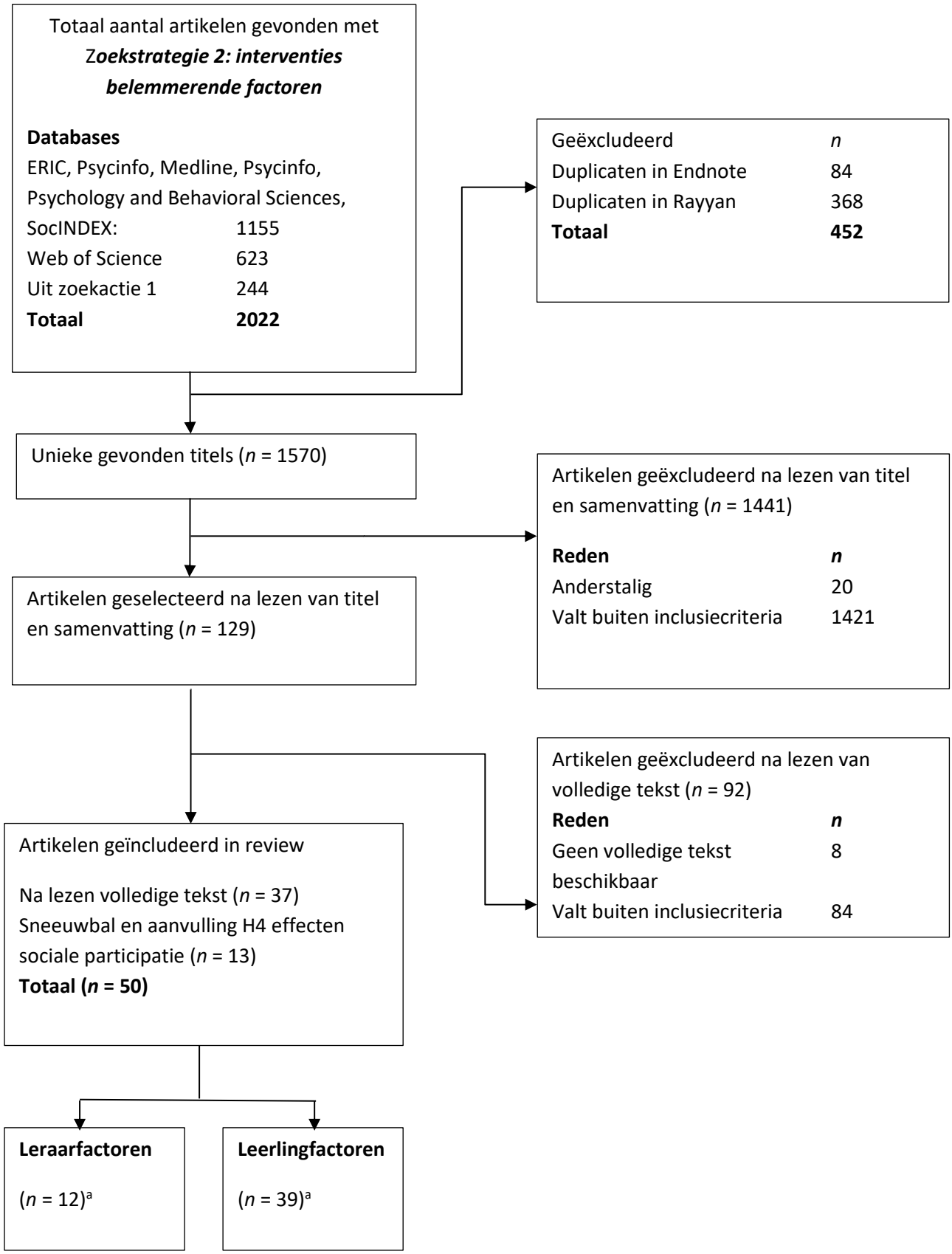
[a]Er zijn geen specifieke zoektermen gebruikt op uitkomstmaten, maar de artikelen zijn op deze vier uitkomstmaten geselecteerd en ingedeeld

Zoektermen zoekstrategie 2

Persoon	Leerlingen met ID en/of SEBD	Student* OR pupil*	AND	"Behav* problem*" OR "behav* disorder*" OR "intellectual* problem*" OR "intellectual* disabilit*" OR "development* disabilit*" OR "cognitive disabilit*" OR "learn* problem*" OR "developmental dis*" OR "mental* retard*" OR ADHD OR "attention deficit hyperactivity disorder*" OR ASD OR autism OR "autism spectrum disorder*" OR asperger OR conduct OR aggress* OR antisocial OR "special need*" OR "special education* need*" OR SEN OR SEBD OR EBD OR "internal* problem*" OR "external* problem*" OR "social emotional problem*" OR "emotional problem*" OR "emotional difficult*" OR "social problem*" OR "social difficult*" OR "affective problem*" OR "affective disorder*" OR "mental health" OR "mental illness" OR "mental disorder*" OR "psych* illness" OR "psych* dis*" OR anxiety OR fear OR withdraw OR depress*
Setting	Inclusieve setting binnen po en/of vo	Inclusion OR “inclusive education” OR “inclusive classroom*” OR “inclusive pedagogy” OR mainstreaming OR “inclusive practice*”	AND	"Elementary education" OR "secondary education" OR "high school*" OR "primary education" OR "primary school*" OR "elementary school*" OR "secondary school*" OR "middle school*"
Interventie	Interventie of training	Intervention* OR program OR training OR “intervention program” OR “teacher training” OR “professional develop*” OR professionali* OR “teacher program”		
Uitkomst	Belemmerende factoren	Attitude OR stress OR “classroom organization” OR “didactic skills” OR expertise OR knowledge OR time OR "time-management" OR "social interaction" OR collaboration OR self-efficacy OR preconditions OR bullying OR teasing OR “social difficulties” OR “social skills”		

Bijlage 2: Flowcharts van selectieprocedures





[a]Eén artikel richt zich op zowel leraar- als leerlingfactoren

Bijlage 3: Tabellen effecten op cognitief gebied en op sociale participatie

Tabel 3.1

Studies naar effecten op cognitief gebied en op sociale participatie van interventies/ondersteuning op level 1

Artikel nr	Uitvoerder interventie/ ondersteuning	Land	po/ vo	ID/SEBD	*n*	Onder-steu-nings-level	Uitleg ondersteuningslevel	Inhoud interventie	Onderzoeks-design[a]	Vergelijkings groep	Uitkomstmaat	Effecten (*p*-waarde[b])	Effectgrootte
Cognitieve uitkomsten													
1	Onderwijsassistent	VS	vo	SEBD	6	Level 1	Ondersteuning van onderwijsassistent in reguliere klas.	(Meta-)Cognitieve strategieën (Zelf-Monitoring)	III-S	Baseline per leerling	Vakprestatie	+(n.r.)	L
2	Computer	VS	po	ID	2	Level 1	Reguliere klas	Digitale ondersteuning (Zelfstandig met app)	II-S	Baseline per leerling	Leesvaardigheid	+(n.r.)	L
5	Leraar	VS	po	SEBD	5	Level 1	Reguliere klas	(Meta-)Cognitieve strategieën (Zelf-management)	II-S	Baseline per leerling	Vakprestatie	+(n.r.)	n.r.
9	Onderwijsassistent	VK	po	ID	28	Level 1	Ondersteuning van onderwijsassistent	Visuele ondersteuning	I-G	Groep ID wachtlijst (*n* = 26)	Lees- en taalmaten in interventie Generalisatie	+(**) +(*) n.s.	M G
16	Leraar en klasgenoten	Egypte	po	SEBD	5	Level 1	Reguliere klas	Visuele *scaffolding*	IV-G	Voor- en nameting Nameting en Follow-up	Rekenvaardigheid	+(*) n.s.	L n.s.
19	Leraar	Turkije	vo	ID	4	Level 1	Reguliere klas	*Prompting*	III-S	Baseline per leerling	Taalvaardigheid	+(n.r.)	L

25	Onderwijsassistent en klasgenoten	VS	vo	ID en SEBD	2	Level 1	Onderwijsassistent of klasgenoot naast leerling in reguliere klas	*Prompting*	IV-S	Baseline per leerling	Vakprestatie	+(n.r.)	n.r.
30	Klasgenoten	VS	vo	ID	5	Level 1	Klasgenoot gekoppeld aan leerling in reguliere klas	Ingebedde instructie	III-S	Baseline per leerling	Vakprestatie	+(n.r.)	L
31	Reguliere leraar of onderwijsassistent	VS	po	ID en SEBD	3	Level 1	Ingebedde instructie door leraar of onderwijsassistent	Ingebedde instructie	III-S	Baseline per leerling	Vakprestatie	+(n.r.)	L
43	Onderwijsassistent	VS	vo	ID	3	Level 1 versus Level 4	Level 1: S*pecial education* onderwijsassistent in de klas versus Level 4: S*pecial education* onderwijsassistent in een *special education* klas	Ingebedde instructie (Level 1) versus Instructie in kleine groep (Level 4)	IV-S	Baseline per leerling Verschil tussen level 1 en level 4	Taalvaardigheid	Ingebedde instructie: +(n.r.) Instructie kleine groep: +(n.r.) Verschil settings: n.s.	L L G
53	Onderzoeker	VS	vo	SEBD	3	Level 1	Reguliere klas	(Meta-)Cognitieve strategieën	II-S	Baseline per leerling	Rekenvaardigheid	+(n.r.)	M
58	Klasgenoten en leraar	Duitsland	po	SEBD	4	Level 1	Interventie voor de hele klas, door getrainde leraar en klasgenoten	Good behavior game met *peer tutoring*	IV-S	Baseline per leerling	Leesvaardigheid	+(n.r.)	M
Sociale participatie													
3	Onderzoeker	VS	po	SEBD	2	Level 1	Reguliere klas	*Prompting* en *modeling* van sociale interacties	IV-S	Baseline per leerling	Sociale interactie (initiaties)	+(n.r.)	L

											Sociale interactie (reacties)	+(n.r.)	L
8	Onderwijsassistent	Nederland	po	SEBD	49	Level 1	Reguliere klas met onderwijsassistent versus zonder onderwijsassistent	n.v.t.: geen specifieke interventie. Aan-of afwezigheid van onderwijsassistent	II-G	Groep met en groep zonder onderwijsassistent	Sociale acceptatie Vriendschap	-(*) -(*)	n.r. n.r.
17	Robotics en klasgenoten	Griekenland	po	SEBD	1	Level 1	Reguliere klas	Gebruik van educatie-robotics in samenwerking met klasgenoten	IV-S	Baseline per leerling	Sociale acceptatie	+(n.r.)	n.r.
18	Onderwijsassistent	VS	po	SEBD	3	Level 1	Reguliere klas met ondersteuning van onderwijsassistent	Pivotal Response Training	III-S	Baseline per leerling	Sociale interactie	+(n.r.)	L
23	Klasgenoten	VS	po	SEBD	2	Level 1	Reguliere klas	Pivotal Response Training	III-S	Baseline per leerling	Sociale interactie	+(n.r.)	L
27	Klasgenoten	VS	vo	ID en SEBD	3	Level 1	Training klasgenoten	Training van reguliere klasgenoten op sociale interactie met leerlingen met SEBD/ID	IV-S	Baseline per leerling	Sociale interactie	+(n.r.)	L
28	Leraar met of zonder klasgenoten	VS	po	SEBD	2	Level 1	Reguliere klas, door leraar en klasgenoten	*Social script* training (SST) zonder *peer buddies* *Social script* training (SST) met *peer buddies*	II-S	Baseline per leerling	Sociale interactie	SST: +(n.r.) SST & *peers*: +(n.r.)	L L
32	Klasgenoten versus onderzoeker	VS	po	SEBD	43 en 32	Level 1 versus Level 4	ENGAGE interventie: samen met 2 a 3 gekoppelde klasgenoten versus SKILLS interventie: buiten klas	ENGAGE: sociale interactie interventie met klasgenoten SKILLS: Sociale vaardighedentraining buiten klas	I-G	Baseline per leerling	Vriendschap Sociale interactie	n.s. voor beide groepen SKILLS > ENGAGE(*)	n.r. n.r.

33	Klasgenoten versus Externe professional	VS	po	SEBD	15 en 14	Level 1 versus Level 4	PEER interventie: door (getrainde) klasgenoten versus CHILD interventie: door externe professional buiten de klas	PEER: Sociale ondersteunig door directe instructie, *modeling*, rollenspellen. CHILD: specifieke ondersteuning op sociale vaardigheden	I-G	Groep SEBD zonder interventie (*n* = 15)	Vriendschap Sociale interactie	PEER: +(**) CHILD: n.s. PEER +(**) CHILD n.s.	M G M G
36	Onderwijsassistent	VS	po	SEBD	13	Level 1	Reguliere klas	Actieve coaching en afbouw van ondersteuning	I-G	Groep SEBD zonder interventie (*n* = 11)	Sociale interactie	+(n.r.)	L
37	Leraar	Noord-Afrika	vo	SEBD	3	Level 1	Reguliere klas	Drama-gebaseerde interventie aan klas	III-G	Voor- en nameting	Sociale acceptatie spel Sociale acceptatie samenwerking	n.s. +(**)	n.s. L
39	Onderzoeker	VS	po	SEBD	3	Level 1	Reguliere klas	Sociale vaardigheidstraining (inclusief klasgenotentraining, instructie op sociale initiaties, en zelf-monitoring)	III-S	Baseline per leerling	Sociale interactie	+(n.r.)	L
40	Onderwijsassistent	VS	po	SEBD	3	Level 1	Een-op-een ondersteuning van onderwijsassistent binnen de klas	Training voor onderwijsassistenten om sociale interactie met klasgenoten te verhogen	IV-S	Baseline per leerling	Sociale interactie	+(n.r.)	M
41	Onderwijsassistent	Engeland	po	SEBD	7	Level 1	Onderwijsassistent in reguliere klas	Visuele ondersteuning en sociale vaardigheden ondersteuning	IV-S	Voor- en nameting Verschil tussen level 1 (*n* = 3) en level 4 (*n* = 4)	Sociale interactie	+(n.r.) n.s.	n.r. n.r.
47	Klasgenoten	VS	po	SEBD	3	Level 1	Training klasgenoten	Training klasgenoten op sociale interactie met SEBD leerlingen	IV-S	Baseline per leerling	Sociale interactie	+(n.r.)	M

50	Leraar en klasgenoten	VS	po	SEBD	3	Level 1	Klasbrede *peer tutoring* door leraar en klasgenoten met of zonder *peer coaching* door klasgenoten	*Peer tutoring* in koppels met of zonder *peer coaching* (op sociale interactie)	IV-S	Baseline per leerling	Sociale interactie	Alleen *peer tutoring*: n.s. *Peer tutoring* met *peer coaching*: +(n.r.)	G M
54	Klasgenoten	VS	vo	SEBD	1	Level 1	Ondersteuning door gekoppelde klasgenoot	*Peer* ondersteuning op sociale interactie	IV-S	Baseline per leerling	Sociale interactie	+(n.r.)	L
59	Klasgenoten	VS	po	SEBD	5	Level 1	Ondersteuning door gekoppelde klasgenoten	Faciliteren sociale vaardigheden van SEBD-leerlingen door 2 klasgenoten op 1 SEBD leerling	IV-S	Baseline per leerling	Sociale interactie	+(n.r.)	n.r.

[a]Zie Tabel 1, hoofdstuk 2. [b]Indien p-waarde is gerapporteerd; n.s: geen significante verschillen; +: positief effect; -: negatief effect; n.r.: niet gerapporteerd; * = p <. 05; ** = p < .01; L: Large effect; M: Moderate effect; S: Small effect; G: Geen effect; N: Negatief effect (Zie Tabel 2, hoofdstuk 2).

Tabel 3.2

Studies naar effecten op cognitief gebied en op sociale participatie van interventies/ondersteuning op level 2

Artikelnr	Uitvoerder interventie/ ondersteuning	Land	po / vo	ID/SEBD	*n*	Ondersteuningslevel	Uitleg ondersteuningslevel	Inhoud interventie	Onderzoeksdesign[a]	Vergelijkingsgroep	Uitkomstmaat	Effecten (*p*-waarde[b])	Effectgrootte
Cognitieve uitkomsten													
15	n.v.t.	Zwitserland	po	ID	34	Level 2	*Special educational* leraar voor paar uur per week	Geen specifieke interventie: verschil tussen regulier level 2 en speciaal onderwijs level 6	II-G	Speciaal onderwijs (*n* = 34)	Rekenvaardigheid Taalvaardigheid	n.s. +(*)	N S
56	n.v.t.	Zwitserland	po	ID	44	Level 2	*Special educational* leraar voor paar uur per week	Geen specifieke interventie: verschil tussen regulier level 2 en speciaal onderwijs level 6	II-G	Speciaal onderwijs *(n* = 56)	Rekenvaardigheid	+(**)	S
Sociale participatie													
10	Klasgenoten, leraar en externe projectmedewerkers	VS	vo	SEBD	4	Level 2	Ondersteuning door gekoppelde klasgenoten, die begeleid werden door leraar en door externe projectmedewerkers	Ondersteuning op sociale participatie en cognitieve taken (*modeling*, positieve feedback, uitleg en ondersteuning)	IV-S	Baseline per leerling	Sociale interactie	+(n.r.)	M
11	Klasgenoten en externe projectmedewerkers	VS	vo	ID	2	Level 2	Ondersteuning door gekoppelde klasgenoten, die begeleid werden door externe projectmedewerkers	Ondersteuning op sociale participatie en taken (*prompting*, positieve feedback, uitleg en ondersteuning op taken)	IV-S	Baseline per leerling	Sociale interactie	+(n.r.)	M
14	Anders: Masterstudenten	Amerika	po	SEBD	19	Level 2	Ondersteuning uitgevoerd door Masterstudenten binnen de reguliere klas	Schoolbrede sociale vaardighedentraining (SVT) binnen de klas met coöperatief leren met klasgenoten	I-G	Groep SVT zonder coöperatief leren (*n* = 18)	Sociale acceptatie	n.s.	n.s.

										en controle groep (*n* = 17)			
26	Onderzoeker en klasgenoten	VS	vo	ID en/of SEBD	5	Level 2	Reguliere klas met externe ondersteuning	Communicatieboeken om sociale interactie te trainen voor leerlingen en klasgenoten	IV-S	Baseline per leerling	Sociale interactie	+(n.r.)	L
35	Anders: Psychologie studenten	VS	po	SEBD	3	Level 2	Psychologiestudenten in reguliere klas	*Pivotal response treatment* (actieve ondersteuning op sociale initiaties)	IV-S	Baseline per leerling	Sociale interactie	+(n.r.)	L
38	Leraar met ondersteuning van onderzoeksteam	VS	po	SEBD	4	Level 2	Onderwijsprofessionals met in vivo consultatie van externe professionals	School-based interventie voor kinderen met autismespectrumstoornis (o.a. *scaffolding*, directe instructie, actieve ondersteuning)	IV-G	Voor-, nameting en follow-up	Sociale interactie	+(n.r.)	n.r
46	Psycholoog	Italië	po	ID	5	Level 2	Reguliere klas door psycholoog	Sociale vaardighedentraining	I-G	Groep ID zonder interventie (*n* = 5)	Sociale acceptatie	+(*)	L

[a]Zie Tabel 1, hoofdstuk 2. [b]Indien p-waarde is gerapporteerd; n.s: geen significante verschillen; +: positief effect; -: negatief effect; n.r.: niet gerapporteerd; * = p <. 05; ** = p < .01; L: Large effect; M: Moderate effect; S: Small effect; G: Geen effect; N: Negatief effect (Zie Tabel 2, hoofdstuk 2).

Tabel 3.3

Studies naar effecten op cognitief gebied en op sociale participatie van interventies/ondersteuning op level 3

Artikel nr	**Uitvoerder interventie/ ondersteuning**	**Land**	**po / vo**	**ID/SEBD**	***n***	**Onder-steu-nings-level**	**Uitleg ondersteuningslevel**	**Inhoud interventie**	**Onderzoeks-design[a]**	**Vergelijkings groep**	**Uitkomstmaat**	**Effecten (*p*-waarde[b])**	**Effectgrootte**
Cognitieve uitkomsten													
24	*Special educational* leraar	VS	po	SEBD	6	Level 3	Interventie door *Special educational* leraar in reguliere klas	(Meta-)Cognitieve strategieën (Zelf-Monitoring op prestatie (SMP) en Zelf-Monitoring op Aandacht (SMA))	II-S	Baseline per leerling	Taalvaardigheid	SMP: +(n.r.) SMA: +(n.r.)	SMP L SMA L
29	*Special educational* leraar	VS	po	ID en SEBD	40	Level 3	Interventie door *Special educational* leraar in reguliere klas met reguliere klasgenoten in klein groepje in de klas	Leesinterventie met o.a. *prompting* door *special education* leraar in reguliere klas, met ondersteuning van reguliere klasgenoten in kleine groepjes.	I-G	Gematchte controlegroep (*n* = 40)	Taalvaardigheid 1 Taalvaardigheid 2	+(*) +(*)	M S

[a]Zie Tabel 1, hoofdstuk 2. [b]Indien p-waarde is gerapporteerd; n.s: geen significante verschillen; +: positief effect; -: negatief effect; n.r.: niet gerapporteerd; * = p <. 05; ** = p < .01; L: Large effect; M: Moderate effect; S: Small effect; G: Geen effect; N: Negatief effect (Zie Tabel 2, hoofdstuk 2).

Tabel 3.4

Studies naar effecten op cognitief gebied en op sociale participatie van interventies/ondersteuning op level 4

Artikel nr	Uitvoerder interventie/ ondersteuning	Land	po/ vo	ID/SEBD	*n*	Onder-steu-nings-level	Uitleg ondersteuningslevel	Inhoud interventie	Onderzoeks-design[a]	Vergelijkings groep	Uitkomstmaat	Effecten (*p*-waarde[b])	Effectgrootte
Cognitieve uitkomsten													
4	*Special educational* leraar	VS	vo	SEBD	1	Level 4	Extra ondersteuning in *resource room* voor 90 min per dag.	(Meta-)Cognitieve strategieën (met visuele ondersteuning)	III-S	Baseline per leerling	Rekenvaardigheid	+(n.r.)	L
6	Onderzoeker met of zonder hond	VS	po	SEBD	4	Level 4	Extra ondersteuning in *resource room* voor leerlingen met SEBD (1,5 u per dag in reguliere klas)	Leesinterventie met en zonder hond	III-S	Baseline per leerling	Begrijpend lezen Technisch lezen Aanwezigheid hond	+(n.r.) +(n.r.) n.s.	L L G
7	Onderzoeker	Turkije	po	ID	3	Level 4	Reguliere klas en speciaal onderwijs centrum	(Meta-)Cognitieve strategieën	III-S	Baseline per leerling	Taalvaardigheid	+(n.r.)	L
43	Onderwijsassistent	VS	vo	ID	3	Level 1 versus Level 4	Level 1: S*pecial education* onderwijsassistent in de klas versus Level 4: S*pecial education* onderwijsassistent in een *special education* klas	Ingebedde instructie (Level 1) versus Instructie in kleine groep (Level 4)	IV-S	Baseline per leerling Verschil tussen level 1 en level 4	Taalvaardigheid	Ingebedde instructie: +(n.r.) Instructie kleine groep: +(n.r.) Verschil settings: n.s.	L L G

57	*Special educational* leraar	VS	vo	ID	50	Level 4	1-op-1 of kleine groep in *resource room.*	(Meta-)Cognitieve strategieën	I-G	Groep ID zonder interventie (*n* = 44)	Vakprestatie	+(*)	n.r.
Sociale participatie													
13	Klasgenoten	VS	po	SEBD	3	Level 4	*Resource room* met reguliere klasgenoot (*reversed mainstreaming*)	Social stories	II-S	Baseline per leerling	Sociale interactie met gekoppelde peer Generalisatie naar andere klasgenoten	+(n.r.) +(n.r.)	M n.r.
32	Klasgenoten versus onderzoeker	VS	po	SEBD	43 en 32	Level 1 versus Level 4	ENGAGE interventie: samen met 2 a 3 gekoppelde klasgenoten versus SKILLS interventie: door externe professional buiten klas	ENGAGE: sociale interactie interventie met klasgenoten SKILLS: Sociale vaardighedentraining buiten klas	I-G	Baseline per leerling	Vriendschap Sociale interactie	n.s. voor beide groepen SKILLS > ENGAGE (*)	n.r. n.r.
33	Klasgenoten versus onderzoeker	VS	po	SEBD	15 en 14	Level 1 versus Level 4	PEER interventie: door (getrainde) klasgenoten versus CHILD interventie: door externe professional buiten de klas	PEER: Sociale ondersteunig door directe instructie, *modeling*, rollenspellen. CHILD: specifieke ondersteuning op sociale vaardigheden	I-G	Groep SEBD zonder interventie (*n* = 15)	Vriendschap Sociale interactie	PEER: +(**) CHILD: n.s. PEER +(**) CHILD n.s.	M G M G
49	Klasgenoten	VS	po	SEBD	1	Level 4	Interventie in speciale klas met 3 reguliere klasgenoten (*reverse mainstreaming*)	*Peer tutoring* (P.T.) *Peer tutoring* & spelgerelateerde stimuli	III-S	Baseline per leerling	Sociale interactie	P.T.*:* n.s. P.T.& spelgerelateerd: +(n.r.)	G M

51	Klasgenoten	VS	po	SEBD	4	Level 4	In aparte klas, met 1 a 2 reguliere klasgenoten (*reverse mainstreaming*)	Sociale vaardigheden training	III-S	Baseline per leerling	Sociale interactie	+(n.r.)	L
55	Klasgenoten	VS	vo	SEBD	3	Level 4	*Resource room* en reguliere klas	*Peer mediated* initiatie (actieve rol klasgenoten in sociale initiatie) Peer mediated nabijheid (klasgenoten reageren, maar geen actieve initiatie)	II-S	Baseline per leerling	Sociale interactie	+(n.r.) +(n.r.)	n.r.
60	Klasgenoten	Engeland	po	SEBD	2	Level 4	Interventie: Reguliere klasgenoten in *resource room* (*reverse mainstreaming)*	*Peer mediated support* prompting)	IV-S	Baseline per leerling	Sociale interactie	+(n.r.)	L
62	*Special educational* leraar en klasgenoten	VS	po	SEBD	4	Level 4	Reguliere klasgenoten in *resource room* (*reverse mainstreaming)*	Pivotal response training	III-S	Baseline per leerling	Sociale interactie	+(n.r.)	M

[a]Zie Tabel 1, hoofdstuk 2. [b]Indien p-waarde is gerapporteerd; n.s: geen significante verschillen; +: positief effect; -: negatief effect; n.r.: niet gerapporteerd; * = p <. 05; ** = p < .01; L: Large effect; M: Moderate effect; S: Small effect; G: Geen effect; N: Negatief effect (Zie Tabel 2, hoofdstuk 2).

Tabel 3.5

Studies naar effecten op cognitief gebied en op sociale participatie van interventies/ondersteuning op level 5

Artikel nr	**Uitvoerder interventie/ ondersteuning**	**Land**	**po/ vo**	**ID/SEBD**	***n***	**Onder-steu-nings-level**	**Uitleg ondersteuningslevel**	**Inhoud interventie**	**Onderzoeks-design[a]**	**Vergelijkings groep**	**Uitkomstmaat**	**Effecten (*p*-waarde[b])**	**Effectgrootte**
Cognitieve uitkomsten													

42	Leraar	VS	po en vo	SEBD	25	Level 5 versus Level 6	*Self-contained classroom* versus *Self-contained school*	Leesinterventie in twee settings	IV-G	Voor- en meting	Taalvaardigheid	+(**) Geen verschillen tussen setting n.s.	n.r.
64	Klasgenoten	VS	po	SEBD	3	Level 5	Reguliere klasgenoten in *self-contained classroom* (*reverse mainstreaming*)	Discrete Trial Training (o.a. instructie, *prompting*, positieve feedback)	IV-S	Baseline per leerling	Academische vaardigheden	+(n.r.)	L
Sociale participatie													
12	Onderzoeker	VS	po	SEBD	3	Level 5	*Self-contained special education* klas voor kinderen met autismespectrumstoornis in reguliere school. (Bedoeling: Transitie naar reguliere klas)	Zelf-monitoring tijdens Video Feedback	III-S	Baseline per leerling	Sociale interactie	+(n.r.)	L
61	*Special education* psycholoog en reguliere leraar	Griekenland	po	ID	4	Level 5	Speciale school *colocated* met reguliere school Interventie: ID-leerlingen en reguliere leerlingen (*reverse mainstreamning*)	*Social Coexistence Programme* (Interventie met bijeenkomsten met ID-leerlingen en reguliere leerlingen)	IV-G	Voor- en meting	Sociale interactie	+(**)	n.r.

[a]Zie Tabel 1, hoofdstuk 2. [b]Indien p-waarde is gerapporteerd; n.s: geen significante verschillen; +: positief effect; -: negatief effect; n.r.: niet gerapporteerd; * = p <. 05; ** = p < .01; L: Large effect; M: Moderate effect; S: Small effect; G: Geen effect; N: Negatief effect (Zie Tabel 2, hoofdstuk 2).

Tabel 3.6

Studies naar effecten op cognitief gebied en op sociale participatie van interventies/ondersteuning op NR of Level gecombineerd

Artikel nr	Uitvoerder interventie/ ondersteuning	Land	po/ vo	ID/SEBD	*n*	Onder-steu-nings-level	Uitleg ondersteuningslevel	Inhoud interventie	Onderzoeks-design[a]	Vergelijkings groep	Uitkomstmaat	Effecten (*p*-waarde[b])	Effectgrootte
Cognitieve uitkomsten													
21	n.v.t.	Duitsland	vo	SEBD	24	Level NR	Inclusieve setting (Level NR) versus Speciaal onderwijs (Level 6)	Geen specifieke interventie: Vergelijking van inclusieve setting (level1-4) met level 6 (Speciaal onderwijs)	II-G	Speciaal onderwijs (*n* = 99)	Rekenvaardigheid Taalvaardigheid Vakprestatie	+(*) +(*) +(*)	M M M
34	Onderwijsassistent	VS	po	ID en SEBD	3	Level gecombineerd (level 1 of 4)	Reguliere klas of in *self-contained classroom*	Digitale ondersteuning (*Videoprompting*)	III-S	Baseline per leerling	Academische vaardigheden	+(n.r.)	L
44	Computer	Iran	po	SEBD	30	Level NR	Reguliere school	Digitale ondersteuning (digitale *agent* die leerling ondersteunt bij taak)	I-G	Groep SEBD zonder digitale *agent*	Rekenvaardigheid	+(*)	M
45	n.v.t.	Servië	po	ID	170	Level NR	Inclusieve setting (Level NR) versus Speciaal onderwijs (Level 6)	Geen specifieke interventie: Vergelijking van inclusieve setting (level1-4) met level 6 (Speciaal onderwijs)	III-G	Speciaal onderwijs (*n* = 79)	Rekenvaardigheid	-(*)	n.r.
63	Reguliere leraar, *special educational* leraar, masterstudenten *special education*	VS	po	SEBD	4	Level gecombineerd (Level 2 en 3)	Door reguliere leraar en *special educational* leraar in kleine groepjes met reguliere klasgenoten en in reguliere klas door externe onderzoeker	Leesinterventie in reguliere klas	IV-S	Baseline per leerling	Taalvaardigheid	+(n.r.)	L
Sociale participatie													

20	Psychologiestudent met leraar of onderwijsassistent	Engeland	po	SEBD	10	Level NR	NR	*Circle of Friends* (Interventieprogramma om een sociaal netwerk te creëren voor SEBD leerlingen)	I-G	Groep SEBD zonder interventie (*n* = 10)	Sociale acceptatie Sociale zelfperceptie	+(**) n.s.	L G
22	Reguliere leraar en *special educational* leraar, klasgenoten	Ierland	po	SEBD (ASS)	2	Level gecombineerd (level 1 of 4)	Level 1 in reguliere klas of Level 4 (*reverse mainstreaming*)	Coöperatief leren	IV-S	Baseline per leerling	Sociale interactie	+(n.r.)	L
48	n.v.t.	Turkije	po	ID	35	Level NR	Inclusieve setting versus speciaal onderwijs	Geen specifieke interventie: Vergelijking van inclusieve setting (level1-4) met level 6 (Speciaal onderwijs)	II-G	Speciaal onderwijs (*n* = 34)	Sociale vaardigheden(vragenlijst)	+(**)	n.r.
52	Leraar	VS	po/vo	SEBD (ASS)	3	Level gecombineerd (Level 1 of Level 5)	Interventie door leraar binnen reguliere klas (level 1) of binnen fulltime integratieklas (level 5)	*Social stories*	III-S	Baseline	Sociale interactie	+(n.r.)	M

[a]Zie Tabel 1, hoofdstuk 2. [b]Indien p-waarde is gerapporteerd; n.s: geen significante verschillen; +: positief effect; -: negatief effect; n.r.: niet gerapporteerd; * = p <. 05; ** = p < .01; L: Large effect; M: Moderate effect; S: Small effect; G: Geen effect; N: Negatief effect (Zie Tabel 2, hoofdstuk 2).

Bijlage 4: Tabellen ervaringen van leerlingen en onderwijsprofessionals

Tabel 4.1

Ervaringen leerlingen

Artikel nr	**Land**	**po/vo**	**ID/SEBD**	***n***	**Ondersteuningslevel**	**Onderzoeksdesign**	**Positieve ervaringen /bevorderende factoren**	**Negatieve ervaringen/Belemmerende factoren**
68	Frankrijk & Canada	vo	SEBD	26	Level gecombineerd: Level 1 (onderwijsassistent in reguliere klas) & Level 4 (onderwijsassistent in aparte ruimte binnen school)	kwalitatief: interviews kwantitatief: vragenlijsten	**Schoolfactoren** Schoolcultuur **Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie Academisch zelfconcept	**Schoolfactoren** Faciliteiten Schoolcultuur **Leraarfactoren** Ondersteuning **Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie Welbevinden
72	België	vo	SEBD	65	Level NR	kwantitatief: vragenlijsten	**Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie	**Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie
73	VK	po	SEBD	12	Level NR	kwalitatief: interviews kwantitatief: vragenlijsten	**Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie	**Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie
75	VK	vo	ID	28	Level NR	kwantitatief: vragenlijsten	**Leerlingfactoren** Academisch zelfconcept	**Schoolfactoren** Schoolcultuur **Leraarfactoren** Expertise/begrip/attitude Ondersteuning **Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie
76	VK	vo	SEBD	18	Level NR	kwalitatief: interviews	**Schoolfactoren** Faciliteiten (ruimte, aanpassing programma) **Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie	**Leerlingfactoren** Academisch zelfconcept Welbevinden
77	VK	po	SEBD	11	Level NR	kwalitatief: interviews	**Schoolfactoren** Faciliteiten (ruimte, structuur, aanpassing programma) **Leraarfactoren** Expertise/begrip/attitude **Leerlingfactoren**	**Leraarfactoren** Expertise/begrip/attitude **Leerlingfactoren** Academisch zelfconcept Welbevinden

							Sociale zelfperceptie	
78	VK	vo	SEBD	14	Level 4 (aparte ruimte binnen school voor time-out, ondersteuning of *tutoring*)	kwalitatief: interviews kwantitatief: vragenlijsten	**Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie	**Schoolfactoren** Faciliteiten **Leerlingfactoren** Academisch zelfconcept
85	VK	vo	SEBD	12	Level NR	kwalitatief: interviews	**Schoolfactoren** Faciliteiten (ruimte) **Leraarfactoren** Expertise/begrip/attitude	**Schoolfactoren** Faciliteiten **Leraarfactoren** Expertise/begrip/attitude Ondersteuning
86	VK	vo	SEBD	20	Level NR	kwalitatief: interviews	**Schoolfactoren** Faciliteiten (ruimte) **Leraarfactoren** Ondersteuning (aangepast aan behoefte) **Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie Welbevinden	**Schoolfactoren** Faciliteiten Schoolcultuur **Leraarfactoren** Ondersteuning **Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie Welbevinden
87	VK	vo	SEBD	40	Level NR	kwantitatief: vragenlijsten		**Schoolfactoren** Schoolcultuur **Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie
88	Chili	po & vo	SEBD	5	Level NR	kwalitatief: interviews	**Schoolfactoren** Faciliteiten (ruimte)	**Schoolfactoren** Faciliteiten **Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie
89	Canada	vo	SEBD	72	Level NR	kwalitatief: interviews kwantitatief: vragenlijsten	**Schoolfactoren** Faciliteiten (ruimte, aanpassing communicatie) Schoolcultuur **Leraarfactoren** Expertise/begrip/attitude **Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie	**Schoolfactoren** Faciliteiten Schoolcultuur **Leerlingfactoren** Welbevinden
96	VK	vo	SEBD	8	Level NR	kwalitatief: interviews	**Schoolfactoren** Faciliteiten (ruimte) **Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie	**Leraarfactoren** Ondersteuning **Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie Welbevinden

97	VK	vo	SEBD	3	Level 4 (aparte ruimte binnen school voor leerlingen met autisme met gespecialiseerde leraren)	kwalitatief: interviews	**Schoolfactoren** Faciliteiten (ruimte) **Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie	**Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie Welbevinden
99	Polen	vo	SEBD	25	Level NR	kwantitatief: vragenlijsten	**Leraarfactoren** Ondersteuning (aangepast aan behoefte) **Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie Welbevinden	**Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie Welbevinden
102	Australië	vo	SEBD	9	Level NR	kwalitatief: interviews	**Schoolfactoren** Faciliteiten (ruimte, structuur, aanpassing programma) **Leraarfactoren** Ondersteuning (niet opvallend) **Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie	**Schoolfactoren** Faciliteiten Schoolcultuur **Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie Academisch zelfconcept Welbevinden
103	Australië	vo	SEBD	9	Level NR	kwalitatief: interviews	**Leraarfactoren** Expertise/begrip/attitude Ondersteuning (niet opvallend) **Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie	**Schoolfactoren** Faciliteiten Schoolcultuur **Leraarfactoren** Expertise/begrip/attitude **Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie Academisch zelfconcept Welbevinden
106	Noorwegen	vo	SEBD	5	Level NR	kwalitatief: interviews	**Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie	**Schoolfactoren** Faciliteiten Schoolcultuur **Leerlingfactoren** Welbevinden
108	Griekenland	po	ID	20	Level 3 (extra leraar in reguliere klas) Level 4 (aparte ruimte: *resource room* & ondersteuningsklas)	kwalitatief: interviews	**Leerlingfactoren** Welbevinden	**Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie Academisch zelfconcept

111	VK	vo	SEBD	3	Level NR	kwalitatief: interviews	**Schoolfactoren** Faciliteiten (ruimte, aanpassing programma) **Leraarfactoren** Expertise/begrip/attitude Ondersteuning (aangepast aan behoefte) **Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie	**Schoolfactoren** Faciliteiten **Leraarfactoren** Ondersteuning **Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie Welbevinden
112	VS	vo	SEBD	3	Level NR	kwalitatief: interviews	**Leerlingfactoren** Sociale zelfperceptie	**Schoolfactoren** Schoolcultuur **Leraarfactoren** Expertise/begrip/attitude Ondersteuning

Tabel 4.2

Ervaringen onderwijsprofessionals

Artikelnr	**Type onderwijsprofessional**	**Land**	**po/vo**	**ID/SEBD**	***n***	**Ondersteuningslevel**	**Onderzoeksdesign**	**Positieve ervaringen/bevorderende factoren**	**Negatieve ervaringen/belemmerende factoren**
65	Reguliere leraren en *special educational* leraren	VS	po en vo	SEBD	34	Level NR	kwalitatief: interviews	**Schoolfactoren** Faciliteiten **(**structuur, aanpassing programma) **Leraarfactoren** Ondersteuningsvorm (*peer buddies*) **Leerlingfactoren** Sociale participatie (*peer buddies*)	**Schoolfactoren** Faciliteiten (OPPs, middelen voor professionalisering, extra onderwijsprofessionals) Schoolcultuur *(*acceptatie en tolerantie) Samenwerking (onderwijsprofessionals, ouders) **Leraarfactoren** Expertise Stress Ondersteuningsvorm (*pull-out* minst helpend) **Leerlingfactoren** Sociale participatie
66	Reguliere leraren	VS	po	SEBD	4	Level NR	kwalitatief: interviews		**Schoolfactoren** Faciliteiten (extra onderwijsprofessionals) Samenwerking onderwijsprofessionals **Leraarfactoren** Expertise Stress

67	Reguliere leraren	Ierland	po	SEBD	6	Level NR	kwalitatief: interviews	**Leerlingfactoren** Sociale participatie Positieve gevolgen voor leerlingen (acceptatie en begrip bij klasgenoten)	**Schoolfactoren** Faciliteiten Samenwerking onderwijsprofessionals **Leraarfactoren** Expertise Attitude onderwijsprofessionals **Leerlingfactoren** Kenmerken leerling (probleemgedrag, academische problemen)
69	Reguliere leraren en onderwijsassistenten	Schotland	po/vo	SEBD	91	Level NR	kwalitatief: interviews	**Schoolfactoren** Faciliteiten (aangepassing programma, ruimte, ICT-ondersteuning, werken in kleine groepjes) Samenwerking onderwijsprofessionals Samenwerking ouders **Leraarfactoren** Expertise	**Schoolfactoren** Faciliteiten (extra onderwijsprofessionals, aanpassing programma) Samenwerking (onderwijsprofessionals, ouders) **Leraarfactoren** Expertise **Leerlingfactoren** Kenmerken leerling
70	Reguliere leraren	Australië	po	SEBD	38	Level NR	kwalitatief: interviews kwantitatief: vragenlijsten	**Schoolfactoren** Samenwerking onderwijsprofessionals **Leraarfactoren** Expertise	
71	Reguliere leraren en *special educational* leraren	VS	po	SEBD	18	Level NR	kwalitatief: interviews	**Schoolfactoren** Faciliteiten (visuele ondersteuning) **Leraarfactoren** Attitude **Leerlingfactoren** Kenmerken leerling (focus op sterke kanten) Sociale participatie (actief stimuleren sociale participatie, *peer buddies*)	
74	*Special educational* leraren	Italië	po	ID	15	Level NR	kwalitatief: interviews		**Schoolfactoren** Samenwerking (onderwijsprofessionals, ouders) **Leraarfactoren** Expertise

79	Reguliere leraren en *special educational* leraren	VS	po	SEBD	15	Level NR	kwalitatief: interviews	**Schoolfactoren** Faciliteiten (visuele ondersteuning, structuur en routine, kleine groepjes, ICT-ondersteuning, OPP gebruik) Samenwerking onderwijsprofessionals (regulier, speciaal, interventie, directie) Samenwerking ouders **Leerlingfactoren** Kenmerken leerling (interventies op EF) Sociale participatie (in kleine groepjes)	**Schoolfactoren** Samenwerking onderwijsprofessionals **Leerlingfactoren** Kenmerken leerling (probleemgedrag, moeite met flexibiliteit)
80	Reguliere leraren	Zuid-Afrika	po/vo	ID	55	Level NR	kwalitatief: interviews kwantitatief: vragenlijsten		**Schoolfactoren** Faciliteiten (middelen, aanpassing programma) Samenwerking (ouders) Beleid (onderwijsresultaten) **Leraarfactoren** Expertise Stress **Leerlingfactoren** Kenmerken leerling
81	Reguliere leraren en *special educational* leraren	Noorwegen	po	ID	39	Level NR	kwalitatief: interviews	**Schoolfactoren** Samenwerking onderwijsprofessionals	
82	Reguliere leraren	VS	po	SEBD	5	Level NR	kwalitatief: interviews	**Schoolfactoren** Faciliteiten (Tijd en geld voor professionalisering, en voor extra onderwijsprofessionals) Samenwerking onderwijsprofessionals Beleid (mogelijkheid en tijd voor samenwerking en professionalisering) **Leraarfactoren** Attitude onderwijsprofessionals Ondersteuningsvorm (*push-in* (level 1 en 2) beter dan *pull-out* (level 4) **Leerlingfactoren** Sociale participatie (*peer buddies*) Positieve gevolgen voor leerlingen (vooruitgang op academisch gebied, sociale participatie en gedrag. Acceptatie en begrip bij klasgenoten)	**Schoolfactoren** Faciliteiten (ruimte, middelen voor samenwerking, structuur) Samenwerking onderwijsprofessionals **Leraarfactoren** Stress

83	Reguliere leraren en *special educational* leraren	Ierland	po	SEBD	125	Level 5	kwantitatief: vragenlijsten	**Schoolfactoren** Faciliteiten (OPP) Samenwerking onderwijsprofessionals Beleid (steun/betrokkenheid van schoolleiding) **Leraarfactoren** Expertise	**Schoolfactoren** Samenwerking onderwijsprofessionals **Leraarfactoren** Expertise Stress Ondersteuning (geen inclusie bij level 4&5) **Leerlingfactoren** Kenmerken leerling
84	Directeuren, s*pecial education* leraren, onderwijsassistent	Israël	po	ID	8	Level NR	kwalitatief: interviews	**Schoolfactoren** Schoolcultuur (inclusieve schoolcultuur) Samenwerking (onderwijsprofessionals, ouders) Beleid (steun/betrokkenheid van schoolleiding)	**Leraarfactoren** Expertise Stress **Leerlingfactoren** Kenmerken leerling
90	Reguliere leraren	Canada	po	SEBD	13	Level NR	kwalitatief: interviews	**Schoolfactoren** Faciliteiten (structuur, aanpassing programma, materialen, ICT-ondersteuning, visuele ondersteuning) Schoolcultuur (inclusieve cultuur in school en klas) Samenwerking (onderwijsprofessionals, ouders) **Leraarfactoren** Expertise **Leerlingfactoren** Kenmerken leerling (focus op sterke kanten)	
91	Reguliere leraren	Canada	po	SEBD	13	Level NR	kwalitatief: interviews		**Schoolfactoren** Faciliteiten (tijd en geld voor professionalisering, ICT, extra onderwijsprofessionals) Samenwerking (ouders) Beleid (onderwijsresultaten) **Leraarfactoren** Expertise **Leerlingfactoren** Sociale participatie Kenmerken leerling
92	Reguliere leraren	Australië	po	SEBD	41	Level NR	kwalitatief: interviews kwantitatief: vragenlijsten	**Leraarfactoren** Expertise Attitude van leraar **Leerlingfactoren** Kenmerken leerling (interventies op gedrag en leren)	**Schoolfactoren** Faciliteiten **Leraarfactoren** Expertise
93	Reguliere leraren	Zimbabwe	po	SEBD	21	Level NR	kwalitatief: interviews	**Schoolfactoren** Faciliteiten (aangepast programma, structuur) Schoolcultuur	**Leerlingfactoren** Kenmerken leerling Sociale participatie

								Samenwerking onderwijsprofessionals **Leraarfactoren** Expertise **Leerlingfactoren** Sociale participatie (*peer buddies*)	
94	*Special educational* leraren	Israël	po	ID	40	Level NR	kwalitatief: interviews		**Schoolfactoren** Faciliteiten (middelen) Samenwerking onderwijsprofessionals **Leraarfactoren** Expertise Attitude
95	Reguliere leraren	VS	po	SEBD	13	Level NR	kwalitatief: interviews kwantitatief: vragenlijsten	**Schoolfactoren** Samenwerking onderwijsprofessionals **Leerlingfactoren** Sociale participatie (actief stimuleren sociale participatie)	**Schoolfactoren** Samenwerking onderwijsprofessionals **Leraarfactoren** Expertise **Leerlingfactoren** Kenmerken leerling
98	Reguliere leraren	VS	po	SEBD	27	Level NR	kwalitatief: interviews kwantitatief: vragenlijsten	**Schoolfactoren** Faciliteiten (extra onderwijsassistenten) Samenwerking onderwijsprofessionals **Leraarfactoren** Expertise	**Leraarfactoren** Expertise **Leerlingfactoren** Kenmerken leerling
100	Reguliere leraren, *special educational* leraren en directeuren	Ierland	po	SEBD	12	Level 5: speciale autismeklas op reguliere school	kwalitatief: interviews	**Schoolfactoren** Faciliteiten (aanpassing programma, ruimte) Samenwerking onderwijsprofessionals Beleid (middelen voor faciliteiten en professionalisering) **Leraarfactoren** Attitude	**Schoolfactoren** Faciliteiten (ruimte (geïsoleerd)) Samenwerking onderwijsprofessionals Beleid (expertise leiding en middelen voor faciliteiten) **Leraarfactoren** Expertise Ondersteuningsvorm (geen inclusie bij level 5)
101	*Special educational* leraren	n.r.	po	SEBD	27	Level gecombineerd (Level 4 en level NR)	kwantitatief: vragenlijsten	**Schoolfactoren** Schoolcultuur	**Schoolfactoren** Faciliteiten (ruimte, extra onderwijsprofessionals) **Leraarfactoren** Expertise **Leerlingfactoren** Kenmerken leerling

104	Reguliere leraren en *special educational* leraren	Noorwegen	po	ID	9	Level 4 (speciale klas binnen reguliere school en deels regulier)	kwalitatief: interviews	**Schoolfactoren** Faciliteiten (ruimte, kleine groepjes) Schoolcultuur Samenwerking onderwijsprofessionals Beleid (inclusieve visie) **Leerlingfactoren** Sociale participatie (actief stimuleren)	**Schoolfactoren** Faciliteiten (ruimte geïsoleerd, aanpassing programma) **Leerlingfactoren** Kenmerken leerling
105	Reguliere leraren	Spanje	po	SEBD	4	Level NR	kwalitatief: interviews	**Schoolfactoren** Samenwerking onderwijsprofessionals **Leraarfactoren** Expertise	**Schoolfactoren** Faciliteiten (ruimte, extra onderwijsprofessionals, ICT) Samenwerking (onderwijsprofessionals , ouders) Beleid (middelen voor extra professionals) **Leraarfactoren** Expertise
107	Reguliere leraren	Australië	po	SEBD	12	Level NR	kwalitatief: interviews	**Schoolfactoren** Samenwerking onderwijsprofessionals	**Leraarfactoren** Expertise Attitude **Leerlingfactoren** Kenmerken leerling
109	Reguliere leraren en directeuren	Australië	po	SEBD	424 interviews (203 met leraren en 221 met directeuren)	Level gecombineerd (Level 5 en level NR)	kwalitatief: interviews	**Schoolfactoren** Faciliteiten (visuele ondersteuning, aanpassing programma, structuur) Schoolcultuur (attitude leeftijdsgenoten, inclusieve schoolomgeving) Samenwerking (onderwijsassisten, ouders) **Leraarfactoren** Expertise Attitude **Leerlingfactoren** Kenmerken leerling	**Leerlingfactoren** Kenmerken leerling
110	Onderwijsassistenten	Engeland	vo	SEBD	15	Level 1	kwalitatief: interviews		**Schoolfactoren** Samenwerking onderwijsprofessionals **Leraarfactoren** Expertise Stress

Bijlage 5: Tabellen interventies belemmerende factoren

Tabel 5.1

Interventies belemmerende factoren: Leraarfactoren

Artikelnr	Land	po/vo	ID/SEBD	*n*	Factor	Onderwijsprofessional	Onderzoeks design[a]	Vergelijkingsgroep	Uitkomstmaat	Effecten (*p*-waarde[b])	Effectgrootte
40	VS	po	SEBD	3	**Leraarfactoren** Expertise	Onderwijsassistent	III-S	Baseline per participant	Ondersteunend gedrag naar SEBD	+(n.r.)	n.r.
113	Brazilië	po	SEBD	37	**Leraarfactoren** Expertise	Reguliere leerkracht	IV-G	Voor- en nameting	Kennis t.a.v. SEBD	+(**)	L
114	Saudie Arabië	po	SEBD	41	**Leraarfactoren** Expertise Self-efficacy	Reguliere leerkracht	II-G	Controlegroep zonder interventie (*n* = 40)	Kennis t.a.v. SEBD Self-efficacy t.a.v. SEBD	+(**) +(**)	L L
115	Saudie Arabië	po	SEBD	50	**Leraarfactoren** Expertise	Reguliere leerkracht	I-G	Controlegroep zonder interventie (*n* = 50)	Kennis t.a.v. SEBD	+(**)	n.r.
117	VS	po & vo	SEBD	87	**Leraarfactoren** Expertise Self-efficacy	Reguliere leerkracht en onderwijsassistent	III-S	Baseline per participant	Kennis t.a.v. SEBD Self-efficacy t.a.v. SEBD	nameting: +(**) follow-up: n.s. nameting: +(**)	n.r.
118	Engeland	po & vo	SEBD	30	**Leraarfactoren** Self-efficacy	Onderwijsassistent en *Special educational* leerkracht	IV-S	Baseline per participant	Self-efficacy t.a.v. SEBD	+(**)	M
120	Australië	vo	SEBD	15	**Leraarfactoren** Expertise Self-efficacy	Reguliere leerkracht	IV-G	Voor- en nameting	Kennis t.a.v. SEBD (zelf-gerapporteerd) Self-efficacy t.a.v. SEBD	- (**) n.s.	n.r.

122	Spanje	po	SEBD	20	Leraarfactoren: Expertise Self-efficacy	Reguliere leerkracht	II-G	Controlegroep zonder interventie (*n* = 20)	Kennis t.a.v. SEBD Self-efficacy t.a.v. SEBD	+(n.r.) +(n.r.)	L L
123	Nigeria	po	SEBD	84	Leraarfactoren: Expertise Attitude	Reguliere leerkracht	I-G	Controlegroep zonder interventie (*n* = 75)	Kennis t.a.v. SEBD Attitude t.a.v. SEBD	+(**) +(**)	L M
124	Australië	po	SEBD	113	Leraarfactoren: Expertise Self-efficacy	Reguliere leerkracht	II-G	Controlegroep zonder interventie (*n* = 161)	Kennis t.a.v. SEBD Self-efficacy	+(**) +(**)	L L
125	Noord-Ierland	po	SEBD	128	Leraarfactoren: Self-efficacy	Reguliere leerkracht	IV-G	Voor- en nameting Follow-up (*n* = 37)	Self-efficacy t.a.v. SEBD	Voor- nameting: +(**) Voormeting-Follow-up: +(*)	n.r.
127	Ierland	vo	SEBD	25	Leraarfactoren: Self-efficacy Attitude Stress	Reguliere leerkracht	IV-G	Voor- en nameting	Self-efficacy t.a.v. SEBD Attitude t.a.v. SEBD Stress	+(**) +(**) n.s.	n.r.

[a]Zie Tabel 1, hoofdstuk 2. [b]Indien p-waarde is gerapporteerd; n.s: geen significante verschillen; +: positief effect; -: negatief effect; n.r.: niet gerapporteerd; * = p <. 05; ** = p < .01; L: Large effect; M: Moderate effect; S: Small effect; G: Geen effect; N: Negatief effect (Zie Tabel 2, hoofdstuk 2).

Tabel 5.2

Interventies belemmerende factoren: Leerlingfactoren[a]

Artikelnr	Land	po/vo	ID/SEBD	*n*	Factor waarop interventie zich richt	Onderzoeksdesign[b]	Vergelijkingsgroep	Uitkomstmaat	Effecten (*p*-waarde[c])	Effectgrootte
116	VS	po	SEBD	2	**Leerlingfactoren** Sociale participatie	IV-S	Baseline per leerling	Sociale interactie (initiatie) Sociale interactie (responses)	+(n.r.) n.s.	n.r. n.r.
119	Engeland	vo	SEBD	12	**Leerlingfactoren** Welbevinden	IV-G	Voor- en nameting	Welbevinden	+(*)	n.r.
121	Turkije	vo	ID en SEBD	50	**Leerlingfactoren** Attitude/kennis klasgenoten	I-G	Controlegroep zonder interventie (*n* = 50)	Attitude t.a.v. ID Attitude t.a.v. SEBD	+(*) +(*)	n.r. n.r.
126	Australië	vo	SEBD	48	**Leerlingfactoren** Attitude/kennis klasgenoten	II-G	Controlegroep 1 zonder interventie in hetzelfde leerjaar (*n* = 56) Controlegroep 2 zonder interventie in ander leerjaar (*n* = 169)	Attitude t.a.v. SEBD Kennis t.a.v. SEBD	+(*) +(**)	M L

[a]Studies naar effecten op sociale participatie zijn te vinden in Bijlage 2. [b]Zie Tabel 1, hoofdstuk 2. [c]Indien p-waarde is gerapporteerd; n.s: geen significante verschillen; +: positief effect; -: negatief effect; n.r.: niet gerapporteerd; * = p <. 05; ** = p < .01; L: Large effect; M: Moderate effect; S: Small effect; G: Geen effect; N: Negatief effect (Zie Tabel 2, hoofdstuk 2).