

KyK op inclusief onderwijs



Versie 1.0 – 14 maart 2025
Goedgekeurd CvB 10 maart 2025
Instemming GMR 13 maart 2025

Inhoud

Inleiding	3
1. Perspectief op inclusief onderwijs bij KyK	4
1.1. Het belang van inclusief onderwijs	4
1.2. Inclusief onderwijs op kleine scholen	5
1.3. Het ontwikkelen van inclusieve integrale kindcentra	6
2. Binnen de context van onze besturingsfilosofie	8
3. Professionalisering en facilitering van de schoolteams	9
3.1 HR-beleid gericht op ontwikkelen van inclusief onderwijs	9
3.1.1. Doelstellingen	9
3.1.2. Professionele Ontwikkeling	9
3.2. Expertise-ontwikkeling van iedere leerkracht	10
4. Hoofdrospelers bij zorgniveau 1 (basiszorg) en 2 (extra ondersteuning)	12
4.1. Kwaliteitscoördinator	12
4.2. Rekenspecialist	13
4.2.1. Adviseren en ondersteunen van leerkrachten	13
4.2.2. Professionalisering van het onderwijsteam	13
4.3. Taalspecialist	13
4.3.1 Begeleiden van leerkrachten	13
4.3.2 Bijdragen aan de schoolbrede taalontwikkeling	14
4.4. Hb-specialist	14
4.4. Populatie afhankelijke specialist	14
4.4.1. Coachen van leerkrachten	14
4.4.2. Begeleiden van de school in beleidsontwikkeling	15
5. Specialisten zorgniveau 3 (intensieve begeleiding buiten de klas) en 4 (externe ondersteuning binnen de school)	16
6. Ontwikkelen van draagvlak voor inclusief onderwijs	17
Referenties	18

Inleiding

Bij KyK zien we inclusief onderwijs als onze maatschappelijke opdracht. Daarbij beseffen we ons dat er altijd leerlingen kunnen zijn die gebaat zijn bij doorverwijzing naar speciaal onderwijs. Doorverwijzing willen we echter tot een minimum beperken. Dit vraagt dat we op drie gebieden investeren:

1. Een gedragen perspectief op Inclusief Onderwijs, waarbij we ernaar streven om zoveel mogelijk ieder kind thuis-nabij onderwijs te bieden.
2. Professionalisering en facilitering van schoolteams, zodat ze zoveel als mogelijk inclusief onderwijs kunnen bieden.
3. Ontwikkelen van draagvlak voor onze visie op inclusief onderwijs bij ouders, het schoolteam, de gemeente, het samenwerkingsverband passend onderwijs, kinderopvang en soms ook jeugdzorg, zodat betrokken partijen het belang zien dat ieder kind zich zoveel mogelijk kan ontwikkelen in een omgeving waarin het leert zichzelf te waarderen en zich te verhouden tot anderen.

We zien dit als een samenhangende benadering, waarbij de drie richtingen elkaar versterken.

Inclusief onderwijs is maatschappelijk van groot belang. Wienen (2021) beargumenteert in zijn rede “het recht op falen” dat het een recht van ieder kind zou moeten zijn om op te groeien in een inclusieve omgeving waar ieder kind naar eigen kunnen mag leren en soms ook mag falen, zie uitsnede hiernaast.

Maatschappelijk is er een toename van medisch labelen van kinderen zichtbaar. Daardoor krijgen kinderen steeds vaker een diagnose als zouden ze te veel afwijken van wat we ‘normaal’ vinden. Dat leidt tot doorverwijzing van leerlingen naar verschillende vormen van speciaal onderwijs, vanuit de idee dat dat beter zou passen bij hun specifieke leerbehoeften, opdat ze vandaaruit de ‘beste versie van zichzelf’ kunnen worden.

“Steeds meer kinderen, jongeren en jongvolwassenen melden gevoelens van angst, depressiviteit of het gevoel er niet toe te doen. ... We doen alsof kinderen en jongeren vrij of zelfs verwend zijn. Maar feitelijk zijn ze dat niet. In de prestatiesamenleving zijn kinderen en jongeren knechten van de economie die onder zelfdwang werken aan de beste versie van zichzelfAls we kinderen en jongeren al vroeg leren om te concurreren en het lot in eigen hand te nemen, creëren we een samenleving waarin deze jongeren - zodra zij volwassen zijn - vooral gaan voor eigen doelen en voor zichzelf. Ze zullen niet gericht zijn op de ander, maar zich continu afvragen: what’s in it for me? Ze zullen er helemaal niet op gericht zijn om samen tot oplossingen te komen. ... Zo ontstaat een samenleving van individuen die geloven dat ze alleen waardevol zijn als ze produceren of presteren. En als dat niet lukt, dan kan dat leiden tot klachten die naar binnen slaan. Met daarbij een medisch label als welkome verontschuldiging of opgevoerde verklaring voor het even niet meer mee hoeven te doen in de concurrentie” (Wienen, 2021).

Het aantal doorverwijzingen naar speciaal onderwijs blijkt landelijk nog steeds te stijgen (CBS, 2022). Het is echter de vraag of deze ontwikkeling sociaal emotioneel gezien wenselijk is voor het individuele kind dat doorverwezen wordt. En het is ook de vraag of het voor de groep ‘normale’ leerlingen wenselijk is. Immers als leerlingen die afwijken van wat we ‘normaal’ noemen verdwijnen uit hun groep, dan vermindert daarmee de mogelijkheid om te leren gaan met diversiteit en het ontwikkelen van een inclusief perspectief op samenleven (Vogels, Turkenburg & Herweijer, 2021).

In de volgende hoofdstukken worden de drie dimensies verder uitgewerkt. Hoofdstuk 1 beschrijft het perspectief op inclusief onderwijs bij KyK. Hoofdstuk 2 gaat in op de professionalisering en facilitering van de schoolteams om inclusief onderwijs te kunnen realiseren. Het derde hoofdstuk gaat tenslotte in op de wijze waarop daarvoor draagvlak ontwikkeld wordt bij alle betrokkenen.

1. Perspectief op inclusief onderwijs bij KyK

1.1. Het belang van inclusief onderwijs

Het uitgangspunt bij inclusief onderwijs is dat leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften zo veel mogelijk samen dicht bij huis naar dezelfde school gaan. Het ministerie van OCW streeft naar inclusief onderwijs in 2035, omdat dat meerwaarde heeft voor alle leerlingen.

Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften lijken voor hun cognitieve ontwikkeling baat te hebben bij inclusief onderwijs. Uit een meta-analyse komt naar voren dat, vergeleken met gescheiden klassen, inclusieve klassen positieve effecten hebben op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen met leer- of gedragsproblemen, een autismespectrumstoornis, het syndroom van Down en die doof of slechthorend zijn (Kennisrotonde NRO, 2024a). Deze positieve effecten zijn mogelijk te verklaren doordat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften kunnen leren van de schoolse kennis en vaardigheden van hun klasgenoten die deze ondersteuning niet nodig hebben. Een andere mogelijke verklaring is dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften baat hebben bij heterogene groepen. Op deze manier kunnen leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften zich optrekken aan leerlingen met minder ondersteuningsbehoefte. Heterogeniteit vermindert bij het inrichten van verschillende soorten onderwijs (in dit geval regulier en speciaal onderwijs), terwijl leerlingen baat hebben daarbij. Bovendien blijken leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften die op reguliere scholen inclusief onderwijs krijgen, meer kansen te hebben in hun schoolloopbaan en op de arbeidsmarkt. Uit Noors onderzoek komt naar voren dat middelbare scholieren met leerproblemen en/of psychosociale problemen die onderwijs kregen in inclusieve klassen, 76 procent meer kans hadden om formele kwalificaties te halen, dan leerlingen die onderwijs kregen in gescheiden klassen. Hetzelfde geldt voor doorstroom naar het hoger onderwijs en kansen op praktische beroepen in de arbeidsmarkt. Het lukt leerlingen uit het speciaal onderwijs bij gelijke opleidingsniveaus minder goed om een evenwaardige plaats op de arbeidsmarkt te vinden.

Vervolgens blijkt dat de aanwezigheid van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op reguliere scholen ook positieve effecten heeft op de cognitieve ontwikkeling van de andere leerlingen. Zeker als de ondersteuning aan de leerling die dat nodig hebben goed georganiseerd is. De aanpassingen die nodig zijn voor inclusie gaan dus niet ten koste van de tijd en aandacht die leerkrachten aan de klas als geheel geven. Leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften lijken juist te profiteren van de additionele instructie die hun klasgenoten krijgen, en de expertise die leerkrachten hierdoor ontwikkelen.

Ook blijkt er een positief effect te zijn op sociaal emotioneel functioneren (Kennisrotonde NRO, 2024b). Hoe inclusiever de setting, hoe beter het sociaal en emotioneel functioneren van de leerlingen, zoals blijkt uit een studie onder 117 bovenbouwleerlingen met leerproblemen in het speciaal onderwijs in Canada (Wiener & Tardif, 2004). Leerlingen die in de klas ondersteuning kregen, werden meer geaccepteerd door hun klasgenoten, hadden een positiever beeld van hun competenties bij wiskunde, en hadden minder probleemgedrag volgens hun leraar, in vergelijking met leerlingen die dagdelen les kregen in een aparte groep. Een andere studie vond dat 3-5 jarigen met ernstige handicaps in inclusieve klassen meer groeiden op het gebied van sociale competenties dan in gescheiden klassen (Rafferty et al., 2003). Verder bleek uit de studie van Allodi (2002) dat leerlingen die extra ondersteuning kregen in het regulier onderwijs, positiever waren over hun relaties met klasgenoten dan leerlingen zonder extra ondersteuning in de klas. De leerlingen die extra ondersteuning kregen, hadden vaker het gevoel dat klasgenoten met ze willen spelen en samenwerken. Inclusie lijkt daardoor ook bevorderend voor het zelfvertrouwen en de houdingen van leerlingen. Zo blijkt uit twee reviewstudies dat kinderen in inclusieve scholen meer acceptatie, begrip en tolerantie tonen voor individuele verschillen in de klas, meer positieve houdingen hebben tegenover leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, en meer

contact hebben met deze leerlingen (Nakken & Pijl, 2000; Salend & Duhaney, 1999). De kinderen in niet-inclusieve scholen hadden meer stereotype beelden en negatieve percepties over leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Sommige leerlingen in inclusieve scholen voelden zich in het begin ongemakkelijk over de fysieke of gedragsmatige kenmerken van speciale leerlingen, maar dit gevoel nam geleidelijk af naarmate het schooljaar vorderde. Ook volgens Staub en Peck (1994) raken leerlingen zonder speciale onderwijsbehoeften die in de klas zitten met een speciaal profiel, hierdoor meer gewend aan klasgenoten die er anders uitzien of zich anders gedragen dan zichzelf, wat zorgt voor meer acceptatie en minder vooroordelen. (Maras & Brown, 2000).

Samenvattend wordt hier het volgende geconcludeerd voor het beleid van KyK:

KyK stimuleert zoveel als mogelijk inclusief onderwijs, omdat

- a. het positieve effecten heeft op de cognitieve en de sociaal emotionele ontwikkeling van kinderen met en zonder speciale ondersteuningsbehoeften.*
- b. het de kansen voor kinderen met extra ondersteuningsbehoeften vergroot met betrekking tot schoolloopbaan en arbeidsmarkt.*

1.2. Inclusief onderwijs op kleine scholen

Kleine basisscholen worden door de overheid nog wel eens als problematisch gezien, omdat men vreest dat leerlingen op kleine scholen minder leerwinst boeken (Deunk & Doolaard, 2014). Er is echter weinig empirische onderbouwing gevonden voor de aanname dat kleine en krimpende scholen leiden tot lagere leerprestaties. (Deunk & Doolaard, 2014; Rekers-Mombarg, & Hulshof, 2016; Heijsters, et al., 2020). De leerwinst en de groei in vaardigheid op scholen met een ongunstig groeicijfer blijken niet achter te blijven bij de leerwinst en de groei in vaardigheid op scholen met een groei die conform het landelijk gemiddelde is. Die bevindingen worden bevestigd door een reviewstudie van internationaal onderzoek naar kleine scholen (Heijsters, van der Ploeg & Weijers, 2020).

Wel lijkt er een mogelijke impact te zijn vanuit klasvorming. Scholen van een grotere omvang kunnen gemakkelijker leerlingen groeperen en daarmee combinatieklassen vermijden. Recent onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2018) heeft aangetoond dat klasvorming invloed heeft op de onderwijskwaliteit. De Inspectie heeft duizenden lessen in het basisonderwijs geobserveerd en daarbij verschillende aspecten van het pedagogisch-didactisch handelen van de leraren beoordeeld. De kwaliteit van de lessen in combinatiegroepen blijkt vaker onvoldoende dan in homogene groepen. Dit geldt voor de volgende aspecten: duidelijke uitleg, taakgerichte werksfeer en actieve betrokkenheid leerlingen. (Kennisrotonde, 2019). Kleinere scholen, die noodgedwongen vaker combinatiegroepen toepassen, scoren op deze onderdelen dus lager.

Aanvullend blijkt de onderwijskwaliteit op kleine scholen ook onder druk te kunnen komen doordat het team een erg beperkte omvang heeft (Heijsters, et al., 2020):

1. Een kleinere teamomvang kan de werkdruk vergroten, waardoor er minder kennis en expertise gedeeld kan worden,
2. Er is bij een klein team mogelijk een kleiner budget beschikbaar voor professionaliseringsactiviteiten voor het team.
3. Er kan een grotere werkdruk voor de schoolleider zijn die daardoor minder toekomt aan onderwijskundig leiderschap.

In reactie op bovenstaande bevindingen bevelen de onderzoekers aan om bij kleine scholen vooral in te zetten op versterking van het team en om bij besluiten over de sluiting of fusie van scholen de context van de school en het bestuur mee te wegen, in plaats van enkel uit te gaan van harde criteria over minimum leerlingaantallen (Deunk & Doolaard, 2014). Dit strookt met de ervaringen binnen KyK. KyK heeft veel kleine scholen en tot nu toe heeft KyK de kleine scholen zolang mogelijk willen openhouden. Immers ook binnen KyK is de ervaring dat leerprestaties op een kleine school niet lijken

te leiden van de omvang van de groepen. Bovendien is de aanbeveling om vooral in te zetten op versterking van het schoolteam een bevestiging van de koers die KyK met haar besturingsfilosofie heeft ingezet.

Voor KyK wordt daarom het volgende uitgangspunt geformuleerd voor de kleine scholen:

KyK zet in op het kwalitatief versterken van het schoolteam op de kleine scholen zodat daar, juist gezien de kleine groepsomvang, zoveel mogelijk inclusief onderwijs geboden wordt en doorverwijzingen van leerlingen tot een minimum beperkt kunnen blijven.

1.3. Het ontwikkelen van inclusieve integrale kindcentra

In Nederland groeit de aandacht voor de samenwerking tussen scholen en kinderopvanginstellingen gericht op een doorlopende leerlijn, inclusief de overgang van de voorschoolse naar de vroegschoolse situatie (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2018; Slot & Leseman, 2019, in Fukkink, Slot, Bredeveld, & Leistra, 2023). Deze trend sluit aan op beleidsmatige adviezen om alle voorzieningen voor jonge kinderen in één kindcentrum te brengen en te koppelen aan het basisonderwijs (Onderwijsraad, 2015; SER, 2021; Taskforce, 2017). Bij KyK hebben we deze strategie omarmt door te stellen dat we op alle KyK-locaties een inclusief kindcentrum willen realiseren (KyK strategisch beleidsplan 2023-27).

De maatschappelijke opdracht om zoveel mogelijk inclusief onderwijs te bieden vult de ontwikkeling van integrale kindcentra goed aan. De combinatie van beiden leidt naar het ontwikkelen van inclusieve integrale kindcentra (IIKC). De ontwikkelopdracht voor het onderwijsdeel staat ook wel bekend onder de noemer Samen naar School. “Een Samen naar school-initiatief is een extra klas voor kinderen met een beperking of complexe ondersteuningsbehoefte, binnen de buurtschool. Daar krijgen ze de benodigde specialistische begeleiding van professionele zorg- en onderwijsmedewerkers. Verder sluiten ze, daar waar mogelijk, aan bij leeftijdsgenoten uit de andere klassen. Dit is voor ieder kind anders en het onderwijsplan wordt op maat gemaakt. De kinderen uit de Samen-naar-schoolklas sluiten bijvoorbeeld aan bij de dagstart, muziekles, gymles, vieringen van feestdagen of het reguliere onderwijs. Verder zien de kinderen elkaar allemaal tijdens speelkwartier op het schoolplein en in en rond de school. Soms gaan de leerlingen van de andere klassen naar de Samen-naar-schoolklas om voor te lezen, te helpen en samen te knutselen. Tijdens de dagelijkse contactmomenten leren kinderen elkaar beter kennen.” ([Stappenplan - Samen naar School-initiatieven](#)).

De ambitie om Samen naar school te realiseren, richt zich op de volgende doelen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2022):

- Integratie. Een (steeds verdere) actieve integratie van de leer-, speel-, en ontwikkelpaden van leerlingen mét complexe ondersteuningsbehoeften en leerlingen zónder deze behoeften binnen dezelfde reguliere school. Dicht bij huis georganiseerd als een beschermde en expertiserijke onderwijs-zorgomgeving binnen het reguliere onderwijs. Gefinancierd door een combinatie van middelen uit onderwijs en zorg;
- Inclusie. Hiermee wordt een vorm van organisatorische (in een reguliere school) en sociale inclusie (verbinding van leer-, speel- en ontwikkelpaden) bereikt die een positief verbindend effect heeft op zowel de kinderen met een complexe ondersteuningsvraag als de kinderen in de reguliere klassen (en hun ouders).
- Normaliseren en omarmen van diversiteit. In plaats van verbijzonderen en isoleren. We willen alle kinderen de mogelijkheid bieden om zoveel mogelijk aan te sluiten bij het ‘normale leven’.
- Werkbaar. Inclusie naast tastbaar tegelijk ook werkbaar maken door de initiatieven zodanig in te richten dat zij - pedagogisch, didactisch, maar ook qua organisatie en samenwerking met externe partijen buiten de school – logisch afgestemd zijn op het reguliere programma van de school.

- Professionals en ouders optimaal gepositioneerd. Het sterk multidisciplinaire team dat met de inrichting van een Samen naar school-initiatief ontstaat zodanig laten functioneren dat alle professionals daarbinnen kunnen doen waar zij goed in zijn. Dat betekent een heldere verdeling van verantwoordelijkheden, een vertrouwen in elkaars kunnen en intenties en de wil om continu van elkaar te blijven leren. Daarnaast betekent het gelijkwaardig optrekken van professionals en ouders. Ouders worden gezien en erkend in hun kennis over, ervaring met en inzicht in hun kind. Maar bovenal geldt: de onvoorwaardelijke afspraak dat de ondersteuningsbehoefte van de kinderen leidend is in de besluitvorming.

Om bovenstaande te realiseren biedt het ministerie van OCW een stappenplan, bestaande uit acht treden. Het gaat te ver om deze in dit visiedocument over te nemen. We volstaan hier met de verwijzing naar de site: [Stappenplan - Samen naar School-initiatieven](#).

De ambitie Samen naar school is ambitieus en kan niet alleen door KyK gerealiseerd worden. Het vraagt een zorgvuldig traject waarin bestuurlijk wordt samengewerkt met gemeente, het samenwerkingsverband passend onderwijs, kinderopvang en soms ook jeugdzorg. Hoofdstuk 3 gaat daar verder op in.

Voor KyK wordt het volgende doel geformuleerd voor de reguliere scholen:

KyK zet in op het ontwikkelen van inclusieve integrale kindcentra op haar reguliere basisscholen door daarover de samenwerking te zoeken met de bestuurlijke partners bij gemeente, samenwerkingsverband passend onderwijs, kinderopvang en jeugdzorg. Deze ontwikkeling verloopt volgens het stappenplan Samen naar School en zal starten bij één of twee scholen. Daarna kan het verder worden doorontwikkeld voor de andere scholen.

2. Binnen de context van onze besturingsfilosofie

Bij KyK heeft het schoolteam onderwijskundig leiderschap op de eigen school. Het team wordt daarin geleid door de schoolleider, zie ook KyK op schoolleiderschap en KyK op onderwijskwaliteit. Dit onderwijskundig leiderschap dient zich ook te richten op de maatschappelijke opdracht om zoveel als mogelijk inclusief onderwijs te bieden. In het School Ondersteuning Profiel (SOP) legt het team vast welke mate van inclusief onderwijs het team kan bieden. Er lijkt daarbij een sterke relatie te zijn met de wijze waarop het team daarin samenwerkt (Leege & Kooistra, 2024).

Aanvullend op bovenstaande data-analyses lijkt er ook een verband te zijn met het klimaat in het schoolteam. Teams met een sterk teamklimaat lijken beter in staat te zijn om inclusief onderwijs te bieden, dan teams waar dit minder sterk ontwikkeld is. Bij een sterk teamklimaat is sprake van collectief handelingsvermogen, ook wel de ruimte die het team heeft en voor zichzelf ontwikkelt om als team door te ontwikkelen. Teams creëren ontwikkelruimte door hun interactie met de omgeving vanuit vier activiteiten: 1. creëren van toekomst, 2. reflecteren op ontwikkelingen, 3. organiseren van activiteiten en 4. met elkaar in gesprek zijn (dialoguing) (Derksen, 2017). Als er in een team sprake is van een collectief handelingsvermogen met veel ontwikkelruimte, dan kan in het team een klimaat ontstaan waarin het team in interactie met haar omgeving continu blijft vernieuwen (Derksen, 2017; Van Middelkoop, et al., 2018).

Een breed geaccepteerd model voor teamklimaat is ontwikkeld door West (1990). Dit model onderkent vier dimensies: visie, psychologische veiligheid om deel te nemen, oriëntatie op de taakuitvoering en support voor innovatie. West (1990) ontwikkelde op basis van het model een instrument voor het meten van teamklimaat, de Team Climate Inventory (TCI). Dit perspectief op teamklimaat is later doorontwikkeld, vertaald en toegepast in diverse landen (Agrell & Gustafson, 1994; Anderson & West, 1998; Kivimäki & Elovainio, 1999; Ragazzoni, Baiardi, Zotti, Anderson & West, 2002; Strating & Nieboer, 2009).

In KyK op schoolleiderschap wordt verder ingegaan op de ontwikkeling van een sterk teamklimaat. Het ontwikkelen van een sterk teamklimaat is bij KyK één van de taken van de schoolleider.

3. Professionalisering en facilitering van de schoolteams

De ambitie die in het vorige hoofdstuk is beschreven vraagt om investeren in professionalisering en facilitering van de schoolteams op iedere KyK-school. Immers de ontwikkeling van passend naar inclusief onderwijs betreft een wezenlijk ander perspectief op de rol van het schoolteam.

In de afgelopen jaren lijkt de focus vooral gericht te zijn geweest op de leerling als individu. Dat is ook herkenbaar in de regelgeving, zoals die rond de Leerlinggebonden Financiering (de rugzakjes) en de wet op Passend Onderwijs. Deze perspectieven hebben de afwijkend ervaren kenmerken of eigenschappen van kinderen als uitgangspunt. Daarmee lijkt eerder meer exclusie dan inclusie bewerkstelligd te zijn. In het voorgaande hoofdstuk pleiten we daarom voor het sociale model van inclusie. De meest genoemde uitdagingen die leerkrachten van leerlingen ervaren (Ledoux, 2021) zijn: problematische werkhouding (waaronder gebrek aan concentratie), internaliserende problematiek (waaronder gebrek aan zelfvertrouwen en negatief zelfbeeld), en externaliserende problematiek (waaronder storend, overactief en impulsief gedrag). In plaats van deze problemen te zien als een individuele limiterende beperking die zorgbehoefte en speciale interventie nodig maakt, ligt in het sociale model van inclusie de nadruk op een onderwijssysteem dat ingericht dient te zijn op diversiteit onder de schoolpopulatie. Het is dan dus niet het 'afwijkende kind' dat een zorgbehoefte heeft en aangepast of speciaal onderwijs behoeft, maar het zijn de scholen en leerkrachten die extra moeten investeren om de diversiteit die de schoolpopulatie nu eenmaal behelst beter te accommoderen.

Een eerste wezenlijke stap om de focus van individueel naar het sociaal vormgeven van inclusief onderwijs te verleggen, is om voortaan te spreken van leerlingen in plaats van kinderen met speciale onderwijsbehoeften (Batstra & Thoutenhoofd, 2023). Met andere woorden, welke professionalisering en facilitering hebben de schoolteams bij KyK nodig om inclusief onderwijs te kunnen realiseren. Vragen om daarbij te beantwoorden zijn de volgende:

1. Welke expertise heeft iedere leerkracht nodig om inclusief onderwijs op de school te realiseren?
2. Welke aanvullende gespecialiseerde expertise zou in het team aanwezig moeten zijn?
3. Welke aanvullende gespecialiseerde expertise zou KyK-breed aanwezig moeten zijn?
4. Wat vraagt dit alles van KyK-HR?
5. Hoe verloopt de bekostiging voor de inzet van de expertise?

3.1 HR-beleid gericht op ontwikkelen van inclusief onderwijs

Inclusief onderwijs streeft naar een leeromgeving waarin alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond of ondersteuningsbehoefte, zich optimaal kunnen ontwikkelen (Ainscow, 2005). Dit HR-beleid ondersteunt de professionele groei van leerkrachten van startbekwaam naar vakbekwaam, met specifieke aandacht voor competenties die nodig zijn voor inclusief onderwijs (Florian, 2014).

3.1.1. Doelstellingen

- Ondersteunen van leerkrachten in hun ontwikkeling van startbekwaam naar vakbekwaam.
- Versterken van inclusieve didactische en pedagogische vaardigheden.
- Creëren van een inclusieve en professionele leercultuur binnen de organisatie.
- Faciliteren van begeleiding en professionaliseringstrajecten.

3.1.2. Professionele Ontwikkeling

Vanaf de start van hun carrière krijgen leerkrachten een mentor of coach toegewezen, waarbij een begeleidingstraject van minimaal twee jaar wordt aangeboden met regelmatige evaluaties. Intervisie en collegiale consultatie zijn essentieel om ervaringen te delen en van elkaar te leren. Daarnaast wordt

er aandacht besteed aan competentieontwikkeling binnen inclusief onderwijs door middel van trainingen en workshops over differentiatie, co-teaching en adaptief onderwijs (Meijer, 2010). Ervaringsdeskundigen en specialisten op het gebied van inclusie worden ingezet om praktijkgerichte inzichten te bieden, terwijl leerkrachten tevens de mogelijkheid krijgen om deel te nemen aan leerwerkgemeenschappen gericht op inclusief onderwijs.

Het gebruik van ons ontwikkelinstrument Eloo vormt de basis van het professionaliseringstraject naar vakbekwaamheid, met duidelijke mijlpalen en structurele feedbackmomenten. Ontwikkelingsgerichte functioneringsgesprekken ondersteunen leerkrachten in hun groei, en er is ruimte voor aanvullende opleidingen en specialisaties binnen inclusief onderwijs.

Om de effectiviteit van het begeleidings- en professionaliseringstraject te waarborgen, vindt er jaarlijks een evaluatie plaats (Pijl & Meijer, 1997). De feedbackinstrumenten binnen Eloo kunnen worden ingezet om de voortgang te meten en waar nodig worden structurele aanpassingen doorgevoerd op basis van evaluatieresultaten en nieuwe inzichten in inclusief onderwijs.

Met dit beleid zet de organisatie zich in voor de continue groei van leerkrachten en het realiseren van een inclusief onderwijsaanbod voor alle leerlingen.

De schoolleider ziet erop toe dat er een goede mix is in het team is van startbekwame en vakbekwame leerkrachten. Naast de aanwezigheid van reken,- taal,- en HB-expertise, expertise ziet de schoolleider erop toe dat expertise passend bij de populatie van de school (bijv. NT2 specialist, kindercoaches) essentieel zijn om laagdrempelig onder het dak van de school te hebben om inclusief onderwijs te kunnen realiseren.

4. Expertise-ontwikkeling van iedere leerkracht

De ontwikkeling van leerkrachten wordt vaak onderscheid gemaakt tussen basisbekwaam en startbekwaam niveau (Oudeboon & Meindertsma, 2022). In de laatste CAO PO lijkt dit onderscheid verdwenen te zijn. Desalniettemin blijft het van kracht dat een beginnende leerkracht zich in zijn of haar loopbaan blijft ontwikkelen.

Op de site van de PO-raad is daarover het volgende te lezen uit een periode waarin het onderscheid veel besproken werd. “De leraar die in staat is een veilig en stimulerend leerklimaat te verzorgen, structuur, orde en duidelijkheid biedt in de les en de leerlingen actief laat meedoen aan de les, waardoor er sprake is van echte interactie, is basisbekwaam te noemen. Het welzijn van kinderen is een cruciale voorwaarde voor effectief leren in het basisonderwijs. Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat een gevoel van veiligheid, emotioneel welbevinden en positieve sociale interacties de cognitieve ontwikkeling en leerprestaties bevorderen (Osher et al., 2016). Volgens de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000) hebben kinderen behoefte aan autonomie, verbondenheid en competentie om gemotiveerd te leren. Stress en negatieve emoties daarentegen activeren het limbisch systeem, wat ten koste gaat van executieve functies zoals aandacht, geheugen en probleemoplossend vermogen (Lupien et al., 2009). Daarom is een ondersteunende leeromgeving, waarin kinderen zich gehoord en gewaardeerd voelen, essentieel voor hun cognitieve groei en academisch succes.

De leraar ontwikkelt zich vandaaruit naar vakbekwaam. Het gaat er daarbij om oog en oor te hebben voor de behoeften en mogelijkheden van elke individuele leerling en in staat zijn om elke leerling die aandacht en begeleiding te geven die past bij die leerling. Deze leraar geeft de groep en de individuele leerlinggerichte aandacht en begeleiding. In gedragstermen is – naast de gedragstermen genoemd bij basisbekwaam – bij vakbekwaamheid het volgende waarneembaar:

De leraar:

- stemt de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen
- vraagt leerlingen na te denken over strategieën bij de aanpak
- biedt zwakke leerlingen extra leer-en instructietijd
- stemt verwerking van leerstof af op verschillen tussen leerlingen”

De ontwikkeling van basis- naar vakbekwaam vraagt om goede begeleiding in de eerste jaren van het leraarschap. Bij KyK krijgt iedere startende leerkracht daarvoor een coach. Vervolgens voert de schoolleider jaarlijks individuele voortgangsgesprekken. Daarin wordt de ontwikkeling besproken. In sectie 2.4 wordt hier verder op ingegaan.

4. Hoofdrospelers bij zorgniveau 1 (basiszorg) en 2 (extra ondersteuning)

De ambitie die in het vorige hoofdstuk is beschreven vraagt om investeren in professionalisering en facilitering van de schoolteams op iedere KyK-school. Immers de ontwikkeling van passend naar inclusief onderwijs betreft een wezenlijk ander perspectief op de rol van het schoolteam.

Volgens het Handboek basisondersteuning (2022) van Passend onderwijs Friesland is de volgende expertise binnen een schoolteam nodig om het onderwijs passend vorm te geven op een school. De taken en verantwoordelijkheden die bij deze expertise horen zetten we graag uiteen.

4.1. Kwaliteitscoördinator

De kwaliteitscoördinator in het primair onderwijs speelt een cruciale rol bij de uitvoering van passend onderwijs, wat inhoudt dat elk kind onderwijs ontvangt dat is afgestemd op zijn of haar behoeften, mogelijkheden en talenten. In deze rol is de kwaliteitscoördinator verantwoordelijk voor het ontwikkelen, implementeren en evalueren van het beleid rondom passend onderwijs binnen de school. Dit houdt in dat zij zorgen voor een gestructureerde aanpak en het bewaken van de uitvoering van het beleid, en tevens adviseren zij het schoolbestuur en het onderwijsteam over de organisatie en inhoud van passend onderwijs (Wet passend onderwijs, 2014).

Daarnaast heeft de kwaliteitscoördinator de taak om de kwaliteit van het onderwijs te monitoren, zodat iedere leerling de juiste ondersteuning krijgt. Dit betekent dat de coördinator kwaliteitszorgsystemen en evaluaties opstelt om de effectiviteit van het passend onderwijs te waarborgen. Ook verzorgt de kwaliteitscoördinator analyses en rapportages over de voortgang van leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben (Inspectie van het Onderwijs, 2020).

De kwaliteitscoördinator is verder verantwoordelijk voor het coördineren van de zorgstructuur binnen de school, en zorgt ervoor dat de juiste ondersteuningsvormen beschikbaar zijn voor leerlingen. Daarbij biedt de coördinator ondersteuning aan leerkrachten bij het ontwikkelen van gepersonaliseerde onderwijsplannen voor leerlingen met specifieke zorgbehoeften en faciliteert hij of zij overleg tussen interne en externe professionals om een gezamenlijke en effectieve aanpak te garanderen (SLO).

De rol van de kwaliteitscoördinator omvat ook het onderhouden van een nauwe samenwerking met ouders, leerlingen en externe partijen, zoals jeugdzorg en zorginstellingen. Dit gebeurt om ervoor te zorgen dat de geboden ondersteuning aansluit bij de behoeften van de leerling. Bovendien is het belangrijk dat de kwaliteitscoördinator een netwerk onderhoudt met andere scholen en samenwerkingsverbanden om kennis en ervaringen uit te wisselen (Vereniging voor Kwaliteitszorg in het Onderwijs, VKO).

Een ander belangrijk aspect van de taak is het faciliteren van de professionalisering van het onderwijsteam. De kwaliteitscoördinator organiseert trainingen en bijscholingen voor het personeel over passend onderwijs en inclusie, en ondersteunt leerkrachten bij het ontwikkelen van de juiste vaardigheden om met leerlingen met diverse ondersteuningsbehoeften te werken (Onderwijsraad, 2018).

Tot slot houdt de kwaliteitscoördinator toezicht op de uitvoering van zorgplannen en ziet erop toe dat de school voldoet aan de wettelijke eisen die gesteld worden aan passend onderwijs. Hij of zij legt verantwoording af aan het schoolbestuur, ouders en andere belanghebbenden over de voortgang en de resultaten van het passend onderwijs binnen de school (Inspectie van het Onderwijs, 2020). Samenvattend zorgt de kwaliteitscoördinator voor de organisatie en uitvoering van passend onderwijs binnen de school, ondersteunt het onderwijsteam, bevordert samenwerking en zorgt ervoor dat de

kwaliteit van het onderwijs op peil blijft voor alle leerlingen, inclusief diegenen met extra zorgbehoeften.

4.2. Rekenspecialist

De rekenexpert speelt een essentiële rol in het passend onderwijs, waarbij zij leerlingen met rekenachterstanden indirect ondersteunen door leerkrachten te adviseren en begeleiden. Door het ontwikkelen van interventies, het monitoren van de voortgang, en het bijdragen aan de professionalisering van het onderwijsteam, zorgt de rekenexpert voor een inclusieve en effectieve aanpak van rekenonderwijs voor alle leerlingen.

4.2.1. Adviseren en ondersteunen van leerkrachten

De rekenexpert speelt een adviserende rol voor leerkrachten in het basisonderwijs. Dit houdt in:

- Het geven van advies over effectieve didactische werkvormen en strategieën om rekenen te differentiëren, zodat alle leerlingen, ongeacht hun niveau, de juiste ondersteuning krijgen.
- Het bieden van praktische tips en strategieën voor het aanpassen van rekenlessen aan leerlingen die extra hulp nodig hebben, zoals het aanbieden van verkorte opdrachten of het gebruik van rekenhulpmiddelen.
- Het helpen van leerkrachten bij het ontwikkelen van gepersonaliseerde onderwijsplannen voor leerlingen met rekenachterstanden of -problemen of juist ontwikkelvoorsprong bij het rekenonderwijs

4.2.2. Professionalisering van het onderwijsteam

De rekenexpert draagt bij aan de professionalisering van het onderwijsteam met betrekking tot rekenonderwijs. Dit houdt in:

- Het organiseren van (bijscholings)workshops, trainingen en deskundigheidsbevordering voor leerkrachten over het aanpakken van rekenproblemen en het bevorderen van rekenvaardigheid bij leerlingen.
- Het delen van best practices en recente onderzoeksresultaten die betrekking hebben op effectief rekenonderwijs en ondersteuning van leerlingen met rekenachterstanden.
- Het faciliteren van intervisie- of collegiale consultatiegroepen waar leerkrachten ervaringen kunnen uitwisselen over rekenonderwijs en het aanpakken van specifieke leerbehoeften.

4.3. Taalspecialist

Ook de taalexpert speelt een essentiële rol in het passend maken van het onderwijs voor leerlingen met taalbehoeften. De expertise met betrekking tot dit vak moet laagdrempelig tot de beschikking van leerkrachten staan. Op deze wijze kan het onderwijsaanbod gemakkelijk passend gemaakt worden voor leerlingen die dit nodig hebben. Door het ontwikkelen van gerichte interventies, het ondersteunen van leerkrachten, het monitoren van de voortgang en het samenwerken met andere professionals, draagt de taalexpert bij aan een omgeving waarin elke leerling de kans krijgt om zijn of haar taalvaardigheden te ontwikkelen en te verbeteren. Deze ondersteuning zorgt ervoor dat leerlingen met taalproblemen effectief kunnen participeren in het reguliere onderwijs en zich optimaal kunnen ontwikkelen.

4.3.1 Begeleiden van leerkrachten

De taalexpert speelt een adviserende rol voor leerkrachten om hen te ondersteunen bij het implementeren van effectief taalonderwijs. Dit omvat:

- Het geven van advies over geschikte didactische werkvormen en strategieën voor het differentiëren in taalonderwijs, zodat alle leerlingen, ongeacht hun niveau, de juiste ondersteuning krijgen.

- Het coachen van leerkrachten in het toepassen van taalgerelateerde didactiek, zoals het expliciet aanleren van grammatica, het vergroten van woordenschat, en het bevorderen van begrijpend lezen.
- Het aanbieden van professionalisering en trainingen voor het onderwijsteam om de taalvaardigheid van alle leerlingen te bevorderen.

4.3.2 Bijdragen aan de schoolbrede taalontwikkeling

De taalexpert heeft ook een bredere rol in het bevorderen van de algehele taalontwikkeling binnen de school:

- Het bijdragen aan het schoolbeleid rondom taalonderwijs en het bevorderen van een taalrijke leeromgeving.
- Het stimuleren van de integratie van taalondersteuning in andere vakken, zodat taalvaardigheden in verschillende contexten kunnen worden versterkt.
- Het organiseren van schoolbrede initiatieven zoals voorleesdagen, taalprojecten of leesbevorderingsactiviteiten die de taalvaardigheid van alle leerlingen bevorderen.

4.4. Hb-specialist

De hoogbegaafdheidsspecialist (hb-specialist) speelt een cruciale rol bij het bieden van passend onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen. Volgens Monks (2005) is hoogbegaafdheid een combinatie van uitzonderlijke intellectuele vermogens en de specifieke behoeften die deze leerlingen vaak hebben. Monks benadrukt dat hoogbegaafde leerlingen niet alleen cognitief sterk zijn, maar ook sociaal-emotioneel vaak uitdagingen ervaren, bijvoorbeeld door het gevoel anders te zijn dan hun leeftijdsgenoten. De hb-specialist heeft als taak met haar team beleid te ontwikkelen zodat hoogbegaafde leerlingen tijdig gesignaleerd worden, gebruikmakend van zowel kwantitatieve als kwalitatieve methoden, zoals door het afnemen van IQ-tests, observaties en gesprekken met ouders en leerkrachten. Volgens Monks (2005) kan hoogbegaafdheid zich op diverse manieren manifesteren, en is het belangrijk om ook sociale en emotionele factoren in de beoordeling mee te nemen, aangezien deze leerlingen vaak een andere belevingswereld hebben dan hun leeftijdsgenoten.

4.4. Populatie afhankelijke specialist

Afhankelijk van de populatie van de school is het voorstelbaar in de basisondersteuning andere specialisten laagdrempelig in de scholen beschikbaar te hebben. Te denken valt aan: gedragsspecialisten, NT2-specialisten en kindercoaches.

4.4.1. Coachen van leerkrachten

De hb-specialist helpt leerkrachten te begrijpen dat hoogbegaafde leerlingen vaak andere cognitieve en emotionele behoeften hebben dan andere leerlingen. Monks (2005) stelt dat hoogbegaafden vaak niet de juiste uitdaging krijgen in het reguliere onderwijssysteem, waardoor ze kunnen onderpresteren. De specialist ondersteunt leerkrachten door:

- Het coachen van leerkrachten in het herkennen van signalen van onderpresteren en het effectief differentiëren binnen de klas.
- Het adviseren van leerkrachten over strategieën voor sociaal-emotionele begeleiding van hoogbegaafde leerlingen.

4.4.2. Begeleiden van de school in beleidsontwikkeling

De hb-specialist draagt bij aan het ontwikkelen van een schoolbrede visie op hoogbegaafdheid, die aansluit bij de inzichten van Monks (2005) over de noodzaak van specifieke zorg en uitdaging voor deze leerlingen. De specialist:

- Adviseert het schoolbestuur en onderwijsteam over het beleid rondom hoogbegaafdheid, inclusief de inrichting van verrijkingsprogramma's en het aanpassen van de leeromgeving.
- Zorgt voor een schoolcultuur waarin hoogbegaafde leerlingen zich ondersteund voelen en waar hun capaciteiten erkend en gestimuleerd worden.

5. Specialisten zorgniveau 3 (intensieve begeleiding buiten de klas) en 4 (externe ondersteuning binnen de school)

Onderstaande tabel maakt inzichtelijk welke kennis en vaardigheden vereist zijn bij basisondersteuning (zorgniveau 1) en welke expertise op zorgniveau 3 en 4 vereist zijn. Deze tabel is samengesteld op basis van de informatie uit het Handboek Basisondersteuning van het Samenwerkingsverband Passend Onderwijs Friesland.

Vakgebied	Welke kennis en vaardigheden vallen onder basisondersteuning?	Expertises/specialisten en kennis / vaardigheden bij zorgniveau 3 en 4
Sociaal-emotionele ontwikkeling	- Klassenmanagement en pedagogisch klimaat. - Sociaal-emotionele ondersteuning en "leren leren."	- Gedragsspecialisten (orthopedagoog generalist, psycholoog, onderwijspedagoog) - Programma's voor sociale veiligheid en gedragsaanpak.
Lees- en spellingsontwikkeling	- Signaleren van lees- en spellingsproblemen (bv. dyslexie).	- Dyslexiespecialisten, NT2-specialisten. - Protocol Leesproblemen en Dyslexie.
Rekenontwikkeling	- Signaleren van rekenproblemen en dyscalculie. - Kennis van aanpak ernstige reken-wiskundeproblematiek.	- Rekenspecialisten, ERWD-protocol.
(Hoog)begaafdheid	- Herkennen en ondersteunen van (hoog)begaafde leerlingen. - Verrijken, compacten en divergent differentiëren.	- Specialist hoogbegaafdheid. - Routekaart HB. - Materialen voor verrijking en compacten.
Moeilijk lerende leerlingen	- Signaleren en begeleiden van moeilijk lerende leerlingen. - Differentiatie en opstellen eigen leerlijnen.	- Methodes voor remedie en differentiatie.
Fysieke ontwikkeling	- Organiseren van ondersteuning bij fysieke uitdagingen. - Uitvoeren van eenvoudige medische handelingen.	- Samenwerking met zorgaanbieders en jeugdhulp.
Algemene ondersteuning	- Handelingsgericht werken (HGW). - Gebruik leerlingvolgsystemen en opstellen ontwikkelingsperspectiefplannen (OPP).	- Samenwerking met ouders, intern begeleiders, en externe zorgprofessionals.

6. Ontwikkelen van draagvlak voor inclusief onderwijs

Realisatie van onze ambitie op inclusief onderwijs op iedere reguliere basisschool van KyK vraagt specifiek aandacht voor het ontwikkelen van draagvlak bij alle betrokken partijen. Het gaat daarbij uiteraard om de ouders en het schoolteam, maar zeker ook om de gemeente, het samenwerkingsverband passend onderwijs, kinderopvang en soms ook jeugdzorg. Voor het structureren van dit gesprek kunnen onderdelen van het door het Nederlands Jeugdinstituut opgesteld [Gesprekskaders OZA](#) behulpzaam zijn (vanaf pagina 11).

Referenties

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.

Batstra, L., & Thoutenhoofd, E. D. (2023). Van kinderen naar leerkrachten met speciale onderwijsbehoeften. *Pedagogische studien*, 100(1), 125-136.
<https://doi.org/10.59302/PS.V100I1.13993>

Centraal Bureau voor de Statistiek (2022). Jeugdhulp 2021. <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/rapportages/2022/jeugdhulp-2021?onepage=true>.

Deunk, M. I., & Doolaard, S. (2014). Onderwijs op kleine scholen. Een systematische review naar de effecten van kleine scholen op leerlingen, leerkrachten, de school en de lokale omgeving. Groningen: GION.

Deunk, M., Maslowski, R., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2015). Scholen in verandering. RUG/GION.
Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294.

Fukkink, R., Slot, P., Bredeveld, M., & Leistra, L. (2023). De peuter-kleuter-groep: Peuters, kleuters, leerkrachten en pedagogisch medewerkers in beeld.

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

Heijsters, L., van der Ploeg, S., & Weijers, S. (2020). Schaalgrootte in het primair en voortgezet onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2020). *Kwaliteitszorg in het primair onderwijs*. Inspectie van het Onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl/>

Kennisrotonde NRO (2024a). Bijdrage inclusief onderwijs aan de cognitieve ontwikkeling van PO leerlingen. <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/draagt-inclusief-onderwijs-bij-aan-de-cognitieve-ontwikkeling-van-leerlingen-in-primair-onderwijs>

Kennisrotonde NRO (2024b). Bijdrage inclusief onderwijs aan de sociaal emotionele ontwikkeling van PO leerlingen. <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/Inclusief-onderwijs-bij-aan-sociaal-emotionele-ontwikkeling-van-leerlingen-in-primair-onderwijs>.

Leegte, M. en Kooistra, E. (2024). Onderzoek en reflectie op passend onderwijs op skoallen fan KyK.

Ledoux, G. (2021). Wat heeft de invoering van passend onderwijs in Nederland opgeleverd voor leerlingen? *Pedagogische Studiën*, 98, 285-302.

Meijer, C. J. W. (2010). Special needs education in Europe: Inclusive policies and practices. *Zeitschrift für Inklusion*, 4(1), 1-14.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2018). Driejarigen in opvang-onderwijs. Retrieved April 28, 2020, from <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/primair-onderwijs/driejarigen-onder-voorwaarden-in-het-basisonderwijs>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2022). Handreiking Samen naar School - Initiatieven Gespecialiseerd onderwijs binnen een reguliere school

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2024). Beleidskader Met elkaar voor alle kinderen en jongeren werken aan een inclusieve leeromgeving

Onderwijsraad (2015). Achtergrondnotitie: Een goede start voor het jonge kind. Den Haag.

Onderwijsraad (2018). *Advies passend onderwijs*. Onderwijsraad. <https://www.onderwijsraad.nl/>.

Oudeboon, J., & Meindertsmā, M. (2022). Beter=best bekwaam. Samenwerken aan het versterken van de bekwaamheid van leraren. Audit Bureau Noord-Nederland.

Overduin, C. (2022). 'We willen betere kansen voor ieder kind'. *Management Kinderopvang*, 28(1), 44-47.

Pijl, S. J., & Meijer, C. J. W. (1997). Inclusive education: A decade after the Salamanca Statement. *European Journal of Special Needs Education*, 12(2), 113-130.

Rekers-Mombarg, L., & Hulshof, N. (2016). *Krimpende leerprestaties in een krimpregio?: Ontwikkeling van leerwinst en eindtoetsscores op basisscholen in Oost-Groningen*. GION onderzoek/onderwijs.

Rijksoverheid (2014). *Wet passend onderwijs*. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs>.

SER (2021). Een kansrijke start voor alle kinderen: Naar inclusieve en toegankelijke voorzieningen voor kinderen van 0-13 jaar. Den Haag.

Sergeant, S., & de Vries, P. (Eds.). (2023). *Perspectieven op inclusief onderwijs: tweede, ongewijzigde druk*. Gompel&Svacina.

Slot, P. L., & Leseman, P. P. M. (2019). Investeren in kinderen van 0-12 jaar. Bevindingen uit de wetenschap. Kinderopvangfonds. PACT voor kindcentra.

Stichting Leerplan Ontwikkeling (z.d.). *Passend onderwijs*. <https://www.slo.nl/>.

Taskforce (2017). Tijd om door te pakken; in de samenwerking tussen onderwijs en kinderopvang. Den Haag.

Vereniging voor Kwaliteitszorg in het Onderwijs. (z.d.). *Kwaliteitszorg passend onderwijs*. <https://www.vko.nl/>

Vogels, R., Turkenburg, M., & Herweijer, L. (2021). Samen of gescheiden naar school.

Wienen, B. (2021). Nieuw kinderrecht: het recht om te falen.