

INCLUSIE EN VEERKRACHT IN HET ONDERWIJS

Openbare les
13 maart 2026

Dr. Sofie Sergeant

Kenniscentrum Sociale Innovatie
Lectoraat Jeugd
Hogeschool Utrecht



INCLUSIE EN VEERKRACHT IN HET ONDERWIJS

Openbare les

13 maart 2026

Dr. Sofie Sergeant

Kenniscentrum Sociale Innovatie

Lectoraat Jeugd

Hogeschool Utrecht

INHOUD

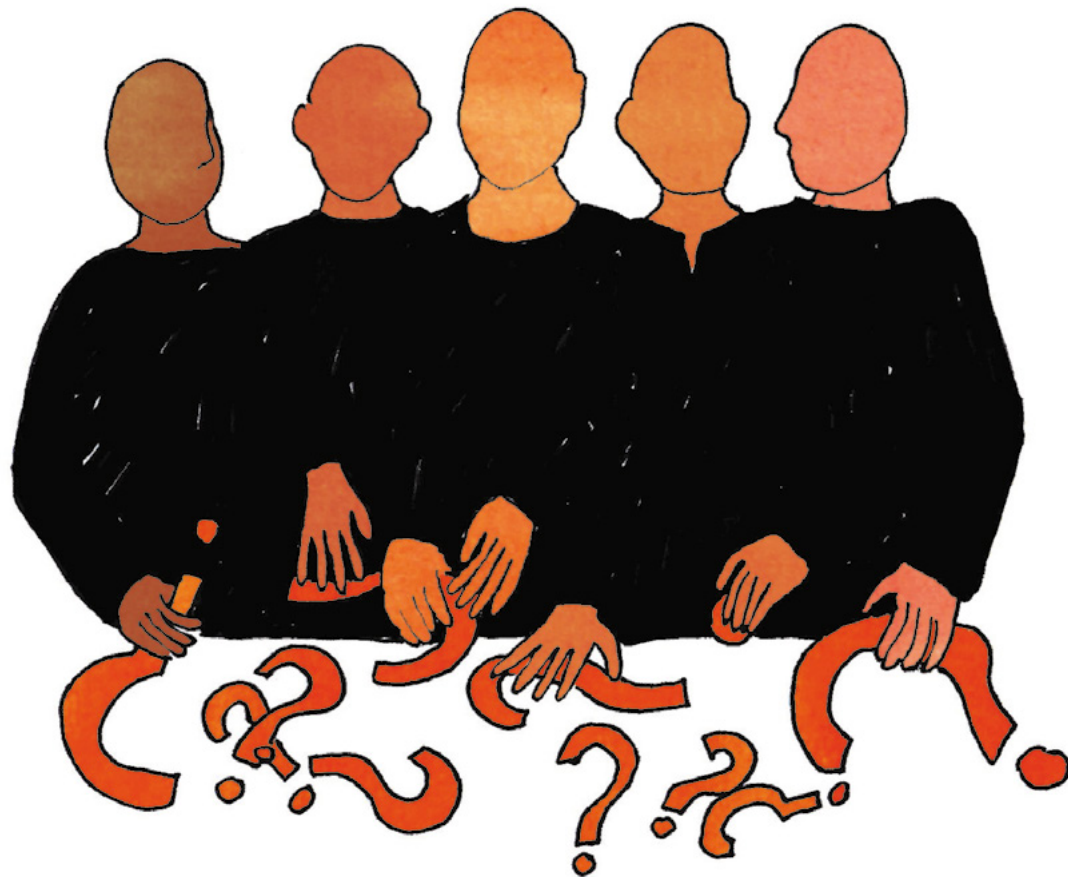
VOORWOORD	6
INBEDDING	7
HET CENTRALE THEMA VAN HET BIJZONDER LECTORSCHAP VANUIT MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE	9
OPDRACHT VAN HET BIJZONDER LECTORSCHAP	11
IMPACT	12
DE ROUTE NAAR INCLUSIEF ONDERWIJS	14
INCLUSIE ALS ‘THIRD SPACE’	16
INCLUSIE VOOR VEERKRACHT	17
WE KUNNEN KIEZEN	19
DE GOESTINGGEVER ALS LANDKAART VOOR ONS ONDERZOEK	20
12 KOTJES	28
ONDER DE KOTJES	45

NIEUWSGIERIGHEID	47
GOED ONDERWIJS	48
GOED ONDERWIJS VOOR IEDEREEN	49
DE LERAAR ALS ANTROPOLOOG	51
NIEUWE TAAL VOOR NIEUW DENKEN	52
DE CONTEKT VAN EEN HOGESCHOOL. EVIDENCE-INFORMED EN EVIDENCE-BASED WERKEN: LEREN VAN ERVARING, PRAKTIJK EN WETENSCHAP	54
BRONNEN	58
CURRICULUM VITAE	64
COLOFON	68

VOORWOORD

Social designer Sanneke Duijf maakte jaren geleden de tekening op deze pagina in het kader van mijn PhD-traject. Je ziet een groep mensen, dicht bij elkaar, en in hun handen nemen ze de vraagtekens vast die voor hen uitgespreid liggen op tafel. Dit is het startbeeld geweest voor de film die we samen ontwikkelden met Moker Media.

Vragen stellen: dat begint bij ademen, ruimte en tijd nemen om wat afstand te nemen, fijnzinnig waar te nemen, en van daaruit een vraag in het midden te leggen. Wat gebeurt er als anderen je vraag vastpakken? Ontvouwen ze je vraag voorzichtig? Of wordt je vraag snel opgelost in een antwoord? Blijft een vraag bestaan, of transformeert elke vraag door opwaaiend zand en aankomend zeegedruis? Hier begint het verhaal van mijn lectorschap en de kenniskring Inclusie en Veerkracht in het Onderwijs.



Figuur 1 – Vragen in het midden. Tekening Sanneke Duijf.

INBEDDING



Wat zijn de vraagstukken, de opdracht en de positionering van het bijzonder lectorschap Inclusie en Veerkracht in het Onderwijs binnen het lectoraat Jeugd, ingebed in het Kenniscentrum Sociale Innovatie (KSI) van Hogeschool Utrecht? Het lectoraat Jeugd is op 1 september 2016 gestart en werkt in de huidige werkperiode (1 september 2024 - 31 augustus 2028) – met lector Saskia Wijsbroek aan de volgende met de KSI-missiewaarden verbonden focusgebieden:

- Bouwen aan de pedagogische basis.
- Ruimte maken voor diversiteit en inclusie.
- Wederkerig floreren.

Het bijzonder lectorschap 'Inclusie en Veerkracht in het Onderwijs' situeert zich binnen het focusgebied 'ruimte maken voor diversiteit en inclusie'. Het wordt gefinancierd door de onderwijsbesturen en samenwerkingsverbanden (SWV) in de regio Noord-Holland Noord. De kenniskringleden werken, onderzoeken en leren samen met partners in trans- en interdisciplinair samengestelde teams. Wetenschappelijke kennis, ervaringskennis en professionele kennis, in relatie tot de kennis van contexten, verbinden en integreren we hierin actief. Het lectoraat zet zich samen met partners in voor het versterken van evidence-informed en evidence-based handelen van toekomstige en huidige professionals in het brede jeugddomein.

Vanuit het lectoraat Jeugd werken we actief mee aan de missiegedreven opgaven van de HU. We verbinden onderzoek, onderwijs en praktijk om duurzame manieren van omgaan te ontwikkelen voor complexe jeugdvraagstukken. Door goed onderwijs en onderzoek werkt de HU aan de ontwikkeling van talent en de innovatie en professionalisering van de beroepspraktijk. Daarmee wil de HU bijdragen aan een open, rechtvaardige en duurzame samenleving (Hogeschool Utrecht, z.d.).

“

Vragen stellen begint bij ademen, ruimte en tijd nemen om wat afstand te nemen, fijnzinnig waar te nemen, en van daaruit een vraag in het midden te leggen.

Het bijzonder lectorschap Inclusie en Veerkracht in het Onderwijs is opgezet in de samenwerking tussen de onderwijsbesturen en samenwerkingsverbanden (SWV) in de regio Noord-Holland Noord: Stichting Voortgezet Onderwijs Kennemerland (SVOK), Atlas College, Jan Arentsz, Stichting Trigoon, SWV VO Midden-Kennemerland, SWV VO Noord-Kennemerland, Passend Onderwijs West-Friesland en SWV VO Waterland.

Het KSI richt zich sinds de oprichting in 2008 op het verkleinen van sociale ongelijkheid en het vergroten van welzijn. Het kenniscentrum draagt hieraan bij via het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek, het benutten van bestaande kennis, en het ontwikkelen, verrijken en delen van kennis rond 'beter samen leven'. Het KSI-onderzoek heeft hierbij ook een signalerende en agenderende functie. Hogeschool Utrecht heeft als missie om samen en toekomstgericht te werken aan een open, rechtvaardige en duurzame samenleving. Het KSI kent hiermee samenhangend drie centrale missiewaarden: inclusief, rechtvaardig en veilig. Deze missiewaarden geven richting aan het onderzoek van het KSI en dragen bij aan het profiel en programma van het kenniscentrum en afzonderlijke lectoraten. (Hogeschool Utrecht, z.d.)

De HU heeft vier expertisegebieden: Samen Duurzaam, Samen Gezond, Samen Lerend en Samen Digitaal. De inhoudelijke doelstellingen van de expertisegebieden zijn beschreven in een Kennis & Innovatie Agenda (KIA). De focus van het lectoraat Jeugd sluit goed aan bij de samenwerking binnen de expertisegebieden Samen Lerend en Samen Gezond, met de vraagstukken rondom ruimte maken voor diversiteit en inclusie, welzijn en gezondheid.

“

Een op de vijf scholen hanteert geen expliciete beleidsmaatregelen tegen gender- en sociaaleconomische discriminatie. Dit benadrukt de behoefte aan bewustwording op dit gebied.

HET CENTRALE THEMA VAN HET BIJZONDER LECTORSCHAP VANUIT MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

Het centrale thema van het bijzonder lectorschap is werken aan inclusie en veerkracht in het onderwijs. Hiervoor zijn het *Wereldrapport voor Onderwijsmonitoring over Inclusie in het Onderwijs* (UNESCO, 2020), het beleidskader *Met elkaar voor alle kinderen en jongeren. Werken aan een inclusieve leeromgeving* (OCW, 2024) en de werkagenda *Route naar inclusief onderwijs* (OCW, 2023) belangrijke ankerpunten. Het UNESCO-rapport benadrukt de noodzaak van inclusie in het onderwijs: inclusief onderwijs bevordert sociale inclusie, diversiteit in vriendschappen en het welzijn van kinderen. In inclusieve leeromgevingen leren leerlingen omgaan met verschillen, elkaar ondersteunen en elkaar accepteren, wat bijdraagt aan hun sociale en emotionele ontwikkeling. Daarnaast zijn er duidelijke aanwijzingen dat inclusief onderwijs bijdraagt aan betere leerprestaties. Leerlingen in inclusieve settings presteren gemiddeld beter dan in gesegregeerde onderwijsvormen, terwijl systeemveranderingen richting inclusie positieve effecten hebben voor alle leerlingen (Szumski et al., 2017).

Datzelfde rapport identificeert ook enkele belangrijke ontwikkelingen:

- **Emotionele en psychische kwetsbaarheid.** Er is een zichtbare toename van emotionele en psychische kwetsbaarheid bij jongeren. De nasleep van de Covid-19-pandemie heeft geleid tot dalende veerkracht en een groter aantal schoolmissende kinderen.
- **Cyberpesten.** Het percentage cybergepeste kinderen tussen 11 en 16 jaar is in de afgelopen jaren meer dan verdubbeld. Dit benadrukt de noodzaak om digitale veiligheid en welzijn te waarborgen.
- **Beleidsmaatregelen tegen discriminatie:** opvallend is dat één op de vijf scholen geen expliciete beleidsmaatregelen hanteert tegen gender- en sociaaleconomische discriminatie. Dit benadrukt de behoefte aan bewustwording en actie op dit gebied.
- **Discriminatie op basis van verstandelijke beperking.** Onze onderwijs-systemen discrimineren nog steeds op basis van verstandelijke beperking. Dit is een uitdaging op de route richting inclusief onderwijs.
- **Ouderlijke houding ten opzichte van inclusie.** Andere (mede)opvoeders staan vaak negatief tegenover de inclusie van kinderen met ernstige verstandelijke en meervoudige beperkingen in basisschoolklassen (De Boer & Munde, 2015). Dit illustreert de rol van bredere gemeenschappen in het bevorderen van inclusie.

- **Overgangsmoeilijkheden.** Overgangperiodes tussen scholen kunnen cruciale momenten zijn in de educatieve reis van jongeren. Ze lopen het risico om van een inclusieve naar een gesegregeerde leeromgeving te worden doorverwezen, wat een belemmering voor inclusie kan vormen.

Stijgende diversiteit in de klassen brengt kansen maar ook uitdagingen. Leerlingen en onderwijsprofessionals voelen tegelijk ook de druk vanuit de samenleving en het accent op prestaties. Een gevoel van onmacht, lerarentekort en burn-out bij onderwijsprofessionals vormen een risico voor de veerkracht van schoolteams. Inclusief onderwijs is een hefboom naar kwalitatief onderwijs en zorgzame cultuur (Sergeant & De Vries, 2023). Hoe we dit kunnen vormgeven werk ik in deze openbare les verder uit.

Werken aan inclusief onderwijs is essentieel voor een inclusieve samenleving. Het nieuwe bijzonder lectorschap binnen het Lectoraat Jeugd richt zich daarom op het versterken van veerkracht bij leerlingen, ouders en onderwijsprofessionals, door het bevorderen van een inclusieve onderwijsomgeving. Veerkracht definiëren we hierbij als het waarnemen van een normale of zelfs uitzonderlijk positieve ontwikkelingsuitkomst, ondanks blootstelling aan grote risico's op de ontwikkeling van ernstige sociale of gezondheidsproblemen (Fraser, 2004, p. 22).

Het lectorschap combineert onderzoek en praktijk om inzicht te krijgen in hoe inclusief onderwijs persoonlijke én collectieve veerkracht kan stimuleren. Tegelijk draagt het bij aan de ontwikkeling van beleid en praktijk die de erkenning, waardering en betrokkenheid van alle belanghebbenden in het onderwijsproces versterken.

“

Werken aan inclusief onderwijs is essentieel voor een inclusieve samenleving.

OPDRACHT VAN HET BIJZONDER LECTORSCHAP

Het bijzonder lectorschap heeft als doel om het benutten van kennis, onderzoek en praktijkontwikkeling te stimuleren rond de vragen en uitdagingen die inclusieve onderwijspraktijken met zich meebrengen, en wel op drie niveaus. De scholen en samenwerkingsverbanden in de regio Noord-Holland Noord hebben in samenwerking met het lectoraat Jeugd onderstaande vraagstukken gedestilleerd als eerste aanzet van de gezamenlijke kennisagenda.

Kindniveau – micro

Wat hebben professionals nodig om de waarde en potentie van kinderen, jongeren en studenten beter te (h)erkennen en tot bloei te laten komen? De kenniskring en de bijzonder lector richten zich op de vaardigheden en attitudes die jeugdprofessionals nodig hebben om kinderen te ondersteunen bij het ervaren van waardering en erkenning. Hierbij kijken we naar hoe literatuur en onderzoek helpen bij het bepalen van de context en aanpassingen die elk kind nodig heeft.

Schoolniveau – meso

Welke competenties hebben onderwijsteams nodig om samen inclusief onderwijs vorm te geven? Dit houdt in dat scholen en teams reflecteren op hun eigen competenties, en dat er bewust aandacht is voor een diversiteit aan vaardigheden binnen de teams. We onderzoeken hoe schoolleiders het proces van inclusie ondersteunen en kijken samen met scholen hoe inclusief onderwijs kan worden vormgegeven.

Systeemniveau – macro

Welke rol spelen externe partners (zoals vrijetijdsbesteding, wijkteams, jeugdzorg, gemeenten en de inspectie) en de samenwerking met scholen bij het bevorderen van inclusieve praktijken? Er is behoefte aan een gedeeld beeld van wat goed inclusief onderwijs is en wat de rol van verschillende belanghebbenden hierin kan zijn. De bijzonder lector zal zich ook bezighouden met de manier waarop beleidsmakers en maatschappelijke organisaties bij kunnen dragen aan het ontwikkelen van een duurzaam inclusief onderwijssysteem.

IMPACT



Het bijzonder lectorschap positioneert zich nadrukkelijk in het spanningsveld tussen praktijk, beleid en onderzoek. Inclusief onderwijs vraagt geen losse interventies, maar een samenhangende beweging waarin scholen, professionals en opleidingen gezamenlijk leren, ontwikkelen en richting geven. Om deze beweging te structureren, bouwen we voort op het PRIME-model – het Practicebased Research Impact Model for Evaluation van HU collega’s Greven & Andriessen (2019) – een kader dat helpt om processen, samenwerking en impact systematisch te doordenken. Het PRIME-model gaat uit van vier impactroutes waarin verandering plaatsvindt:

- Kennisontwikkeling – nieuwe inzichten, methoden of pedagogische inzichten.
- Persoonlijke ontwikkeling – groei van individuen of groepen die betrokken zijn.
- Productontwikkeling – concrete tools, onderwijsontwerpen, curricula of instrumenten.
- Systeemontwikkeling – structurele veranderingen in organisatie, beleid of praktijk.

Deze routes vormen samen een spinnenweb van verandering heen en weer tussen onderzoek, praktijk en omgeving – een voortdurend dynamisch proces van leren én impact. Vanuit dat perspectief beschrijven we hieronder hoe het lectorschap bijdraagt aan concrete praktijkontwikkeling én aan bredere beleids- en samenwerkingsvraagstukken.

Het bijzonder lectorschap streeft naar het begeleiden van processen en het ontwikkelen van concrete instrumenten en richtlijnen die scholen en professionals ondersteunen bij het implementeren van inclusief onderwijs. Daarnaast streven we ernaar om bij te dragen aan een beleidsvisie op inclusie die rekening houdt met de diversiteit van teams en scholen.

“

Door het ontwikkelen van inclusieve praktijken kunnen scholen beter inspelen op de behoeften van alle kinderen en jongeren.

We zetten in op intensieve samenwerking binnen het onderwijsveld. Dit lectorschap biedt een unieke kans om een brug te slaan tussen theorie en praktijk, en om de samenwerking te bevorderen tussen onderwijsinstellingen, beleidsmakers en maatschappelijke organisaties. Door het ontwikkelen van inclusieve praktijken kunnen scholen beter inspelen op de behoeften van alle kinderen en jongeren.

In mijn openbare les teken ik het inhoudelijke en conceptuele veld waarbinnen we onze onderzoeksprojecten realiseren, samengevat in woord en beeld, in de figuren 2 en 3 later in deze tekst. Door het expliciteren van gedeelde uitgangspunten, kernbegrippen en pedagogische keuzes proberen we de samenhang tussen afzonderlijke projecten te duiden. We hopen hiermee een richtinggevend onderzoekskader te bieden dat focus aanbrengt, kruisbestuiving stimuleert en de impact van onderzoek op praktijk, beleid en opleiding vergroot. Tegelijk willen we met dit kader inspiratie en ‘goesting’ – Vlaams woord voor ‘zin’ – geven en hierbij recht doen aan de ingewikkeldheid en meerlagigheid.

 **Aantekeningen**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

DE ROUTE NAAR INCLUSIEF ONDERWIJS

De route naar inclusief onderwijs is een ingewikkeld en veelgelaagd proces, waarbij elke beslissing impact heeft op de rechten en kansen van leerlingen (Sergeant & De Vries, 2023). Knoster et al. (1991) bieden een kader om deze complexiteit te begrijpen: succes vereist een duidelijke visie, een gedeeld urgentiegevoel, consensus over een plan, competenties, het bij elkaar komen van middelen. Ontbreekt één van deze elementen, dan ontstaan respectievelijk verwarring, weerstand, chaos, angst of frustratie.

Deze complexiteit vraagt om een houding van ‘staying with the trouble’ (Haraway, 2016): durven vertoeven in de ingewikkeldheid, erkennen dat inclusief onderwijs geen eenvoudige oplossingen kent en dat spanning en ambiguïteit inherent zijn aan het proces. Het is niet iets dat je poldert (Sanders in: Bleijenburg, 2021) of ‘een beetje’ doet. Als je ook maar enigszins een ‘maar’ toevoegt, verdwijnt de magie, de energie volledig. *“Belangrijke zaken moet je brengen met een zekere vanzelfsprekendheid”* (Langeveld in: van Gemert et al., 2025). Inclusief leiderschap is hierin van wezenlijk belang – en dat beperkt zich niet tot formele leidinggevenden. Bestuurders, raden van toezicht, directieleden, leraren, specialisten, onderwijsassistenten, conciërges: iedereen in en rond de school geeft op zijn of haar manier richting aan de cultuur. Inclusie vraagt dat al deze professionals zich bewust zijn van de keuzes die zij dagelijks maken en van de invloed die zij hebben op hoe veilig, rechtvaardig en toegankelijk de school is voor leerlingen en collega’s. Dat betekent ook dat spanningen en dilemma’s niet worden weggeduwd. Inclusie kan schuren en vraagt soms om het verdragen van onzekerheid of verschil van inzicht. Een voorbeeld van ingewikkelde situaties in onderwijs hebben we uitgewerkt rondom het gegeven van ‘probleemgedrag’: in ons boek *Inclusief gedrag. Inclusief onderwijs als antwoord op probleemgedrag*. (Van Gemert, Speijers & Sergeant, 2025)



In *Inclusief gedrag* vertrekken we vanuit een eenvoudig maar ongemakkelijk gegeven: elke klas kent buitenbeentjes en dwarsliggers. Juist deze leerlingen kunnen gebaat zijn bij inclusief onderwijs. Ingewikkeld gedrag mag geen reden zijn om inclusie uit te stellen. Sterker nog, inclusief onderwijs biedt juist een antwoord op probleemgedrag. Het verschuift de focus van beheersen naar begrijpen, van individuele correctie naar gezamenlijke verantwoordelijkheid. Door aandacht voor iedereen te benadrukken, samenwerking te stimuleren en ruimte te maken voor creatieve oplossingen, ontstaat beweging in de eerder vastgelopen patronen.

Dat staat in scherp contrast met de gebruikelijke aanpak van probleemgedrag, waarin de blik zich vernauwt tot de ‘problematische’ leerling, met individuele programma’s en steeds strengere regels als gevolg. Dergelijke benaderingen vergroten het probleem vaak, omdat ze het gedrag losmaken van de context waarin het ontstaat. Effectiever is het om leerlingen – en leraren – te betrekken bij een gezamenlijke zoektocht naar wat hier eigenlijk gaande is en wat helpend kan zijn.

Het verschil tussen passend onderwijs en inclusief onderwijs maakt zichtbaar hoe diep onze neiging tot ‘excludes’ (Schraepen, 2021) verankerd zit: het zoeken naar redenen om excludes (excuses om uit te sluiten) te formuleren, om toch weer onderscheid te creëren tussen wie wél en wie niet kan meedoen. Passend onderwijs werkt impliciet met een dichotomie: er zijn kinderen die ‘mee kunnen’ en kinderen ‘waar iets mee is’. Inclusief onderwijs verschuift dit fundament: er is één groep kinderen en die noemen we: kinderen. Alle pedagogische keuzes, aanpassingen en vormen van ondersteuning zijn gericht op deze gezamenlijke groep, met als uitgangspunt dat ieder kind recht heeft op deelname.



Wijlen prof. Kees van der Wolf (Van Beukering, Van der Wolf & Veldkamp, 2014) verbeeldde het mechanisme van uitsluiting treffend met zijn metafoor van het laatste-wagon-systeem. In een trein wordt de wagon die het meeste schade oploopt losgekoppeld om de rest te beschermen. Maar telkens ontstaat er een nieuwe laatste wagon. In onderwijs gebeurt iets vergelijkbaars wanneer we leerlingen verwijderen om rust te creëren: het systeem lost niets op, het verplaatst het probleem. Inclusief onderwijs weigert mee te gaan in deze logica van ontkoppelen. Het vraagt dat we de trein versterken in plaats van wagons af te koppelen – dat we het systeem zo inrichten dat verschillen gedragen kunnen worden, zonder steeds nieuwe excludes te produceren (Wat zijn LANSbrekers, z.d.).

Om dit te realiseren is een duidelijke pedagogische visie noodzakelijk, geworteld in het VN-Verdrag inzake de Rechten van het Kind. Deze visie dient als kompas voor beslissingen op alle niveaus, van klaspraktijk tot schoolbeleid en regionale strategieën, zoals verwoord in de Route naar inclusief onderwijs 2035 (OCW, 2023). In het volgende deel benaderen we inclusie daarom vanuit het concept van de ‘derde ruimte’, als een pedagogische tussenruimte waarin bestaande tegenstellingen productief met elkaar in dialoog worden gebracht.

INCLUSIE ALS 'THIRD SPACE'

In lijn met internationale definities (Verenigde Naties, 1989) wordt inclusie niet gezien als een eindpunt. Het is geen beleidsdoel dat we kunnen afvinken, geen stip op de horizon waar we ooit aankomen en vervolgens weer overgaan tot de orde van de dag. Inclusie laat zich niet vastleggen in een protocol, noch reduceren tot een arrangement. Staand op de schouders van reuzen als Hannah Arendt, Edward Soja, Herman Meiniger, Doortje Kal en vele anderen, wil ik inclusie definiëren als een 'third space': een derde ruimte (Soja, 1996; Sergeant, 2021). Niet jouw ruimte. Niet mijn ruimte. Maar een ruimte die nog niet bestond. Een plek waarin verschillen niet eerst hoeven te worden opgelost, gladgestreken of geproblematiseerd, maar waarin ze mogen bestaan en betekenis krijgen. Een ruimte waarin we het ongemak niet uit de weg gaan, maar ook niet onmiddellijk willen beheersen. Wat als we inclusie op die manier durven te benaderen? Niet als techniek. Niet als interventie. Maar als een relationele praktijk: iets wat ontstaat tussen mensen en voortdurend in beweging is. Kwetsbaar, tijdelijk, soms schurend, maar altijd relationeel.

En wat als inclusief onderwijs niet gaat over het inpassen van kinderen, leerlingen of studenten in wat al bestaat, maar over een gezamenlijk zoeken naar hoe we onderwijs vormgeven vanuit een gedeelde pedagogische basis (Kesselring, 2016; Verwoerd & Deen, 2025)? Een kompas dat richting geeft, zonder het proces vooraf dicht te timmeren? Niet de leerling die zich moet voegen naar het systeem, en ook niet de professional die zich eindeloos moet aanpassen aan individuele verschillen, maar het samen creëren van een derde ruimte. Een ruimte waarin men voortdurend onderhandelt over wat nodig is voor 'wederkerig floreren': "als we ons echt realiseren dat we ons in een ecosysteem bevinden met ontelbare onzichtbare verwevenheden en dat als uitgangspunt nemen om naar te leven en handelen in het onderwijs" (Wolbert, 2025, p. 30. Zie ook Wolbert 2026). Zodanig dat niemand vooraf hoeft te 'passen'. Dat niemand eerst hoeft te bewijzen dat hij of zij het waard is om erbij te horen. Dat verschillen niet worden benaderd als problemen die opgelost moeten worden, maar als realiteiten waarmee we samen te werken hebben. En dat dit niet gaat zonder 'educatieve frictie' (Parra, 2025).

Inclusief onderwijs vraagt dan niet om betere oplossingen binnen bestaande kaders, maar om andere vragen. Niet: hoe krijgen we deze leerling passend? Maar: wat voor onderwijs maken wij hier met elkaar? En misschien nog fundamenteeler: wie is vanzelfsprekend 'van ons'? Wie niet? En onder welke voorwaarden kunnen we hier 'allemaal' wederkerig floreren?

INCLUSIE VOOR VEERKRACHT

Wetende dat onderwijs een veld is van dilemma's en frictie (Van Gemert, Speyers & Sergeant, 2025), wil ik het concept 'inclusie' linken aan het positieve concept 'veerkracht'. Niet als bijvangst, maar als doel. Inclusie is niet alleen bedoeld om toegang te organiseren, maar om veerkracht mogelijk te maken. En dan bedoel ik niet de individuele veerkracht van leerlingen die zich maar moeten aanpassen aan wat er is, maar veerkracht vanuit een ecologisch perspectief: als iets wat ontstaat tussen mensen, in relaties, in structuren en in systemen (Bronfenbrenner, 1994; Fraser, 2004; Hayes et al., 2023). Brendtro, Brokenleg en Van Bockern (2006) beschrijven in hun 'Circle of Courage' (cirkel van veerkracht) vier voorwaarden voor veerkracht: 'belonging', 'mastery', 'interdependence' en 'generosity':

- **Erbij horen (belonging)**
Veerkracht begint bij het diepe besef: *ik hoor hier*. Kinderen hebben niet alleen fysieke aanwezigheid in een groep nodig, maar echte erkenning – gezien worden, gekend worden en ertoe doen. Wanneer een kind zich geaccepteerd en gewaardeerd weet, ontstaat psychologische veiligheid: de basis om risico's te nemen, fouten te maken en te groeien.
- **Meesterschap (mastery)**
Kinderen hebben het nodig om te ervaren waar zij bekwaam in zijn. Zicht krijgen op wat al lukt – en dat expliciet teruggekoppeld krijgen – versterkt hun gevoel van competentie en zelfvertrouwen. Succeservaringen doen ertoe, maar ook het mogen oefenen, struikelen en opnieuw proberen zonder direct afgerekend te worden. Meesterschap betekent niet dat je alles kunt; het betekent dat je ontdekt: *er is veel wat ik nog niet kan, maar dát kan ik goed – en daarin groei ik verder*.
- **Eigen keuzes maken (interdependence)**
Veerkracht groeit wanneer kinderen daadwerkelijk invloed ervaren: wanneer zij keuzes mogen maken, doelen leren stellen en uitgedaagd worden om verantwoordelijkheid te nemen voor hun leerproces. Dat vraagt ruimte, maar ook begeleiding. Autonomie betekent niet dat een kind het alleen moet uitzoeken; het betekent dat het in verbinding met anderen, binnen duidelijke kaders, kan oefenen met beslissen, proberen en bijsturen.
- **Vrijgevigheid (generosity)**
Veerkracht groeit wanneer kinderen ervaren dat zij van betekenis kunnen zijn voor een ander. Door iets bij te dragen – in zorg, aandacht, hulp of eenvoudigweg aanwezigheid – ontdekken zij dat hun handelen ertoe doet. Dat versterkt niet alleen empathie en sociale verbondenheid, maar ook hun gevoel van eigenwaarde.

- *Vrijgevigheid is geen 'extra vaardigheid', maar een kernervaring:* 'ik kan iets betekenen'. In die wederkerige beweging – geven en ontvangen – ontstaat zingeving en wordt de gemeenschap sterker.

Geen van deze voorwaarden is individueel te realiseren. Je kunt niet in je eentje verbonden zijn. Meesterschap ontstaat niet los van erkenning. Autonomie krijgt pas vorm binnen een kader. En betekenis ontstaat altijd in relatie tot iets of iemand anders. Veerkracht is dus per definitie collectief (Brendtro et al., 2006).

Dat vraagt van ons dat we onze blik verleggen. Dat we niet primair kijken naar de vermeende kwetsbaarheid van kinderen en jongeren, maar naar de organisatie van ons onderwijs. Naar de vraag: welke contexten creëren wij? Welke relaties maken wij mogelijk? Welke ruimte laten we, en welke sluiten we onbedoeld af? Ingewikkeld gedrag, uitval of afhaken zijn dan geen individuele tekortkomingen, maar signalen. Ze vertellen ons iets over het systeem waarin jongeren proberen hun weg te vinden.

Vanuit die verschuiving stel ik graag een andere vraag centraal. Niet: wat gaat er mis met jou? Maar: hoe zie ik aan jou dat het goed met je gaat? Die vraag stellen we niet óver jongeren, maar áán jongeren. Omdat zij zelf betekenis geven aan wat welbevinden, leren en floreren voor hen betekent. En die vraag blijft niet eenzijdig. Ze wordt onmiddellijk gevolgd door een tweede, even wezenlijke vraag: wat mag jij geven? We nodigen u uit om de film te bekijken – gemaakt in het kader van de opdracht voor het bijzonder lectorschap – waarin jongeren expliciet aan het woord komen over hun ervaringen en perspectieven. Ook leraren, bestuurders en onderzoekers delen hun inzichten. Inclusie gaat dus zeker niet alleen over het ontvangen van gepaste zorg en ondersteuning. Inclusie gaat ook over kansen krijgen om bij te dragen: ertoe doen, betekenisvol zijn voor anderen. Om er te mogen zijn als 'all-in pakketje'. En om keuzes te maken, in verbinding met anderen.

WE KUNNEN KIEZEN

We hebben keuze in onderwijs. We kunnen ervoor kiezen om de ingewikkeldheid buiten de deur te houden, competitie in stand te houden en te doen alsof kwaliteit betekent dat niet iedereen mee kan. We kunnen kiezen om niet trots te zijn op álle kinderen, om te blijven werken in klasseneilanden (van elkaar losstaande klassen), en om verschillen te reduceren tot problemen die ergens anders moeten worden opgelost.

Maar we kunnen ook anders kiezen. Zoals bij het instellen van een gps is er zelden één vaststaande route. We kunnen de snelste weg nemen, de goedkoopste, of de route die ons iets laat zien van het landschap. De bestemming blijft gelijk, maar de weg ernaartoe niet. De route die hier wordt geschetst is niet de makkelijkste – integendeel. Het is een rijke weg vol hobbels, die moed vraagt. Een route van radicaal kiezen voor goed onderwijs, voor samen dragen, en voor verantwoordelijkheid nemen voor ieder kind.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

DE GOESTINGGEVER ALS LANDKAART VOOR ONS ONDERZOEK

Op basis van onderzoek van de afgelopen jaren, verhalen, observaties en literatuur hebben we ideeën en praktijk verzameld van ‘wat kan werken’ op de route richting inclusief onderwijs (Sergeant & De Vries, 2023; Van Dijk, Touw & Sergeant, 2024; Van Gemert, Van Dijk & Sergeant, 2025). Figuren 2 en 3 zijn vooral bedoeld als ‘goestinggever’. Niet om dit als voorschrift neer te leggen; wel om de komende jaren te gaan onderzoeken, uit te breiden, te transfereren, te expliciteren, tegen te spreken en te nuanceren.

Deze publicatie op basis van mijn openbare les staat niet op zichzelf als afgerond betoog, maar is nadrukkelijk bedoeld als uitnodiging. Vanuit een transdisciplinair onderzoeksperspectief (Sergeant, 2021) wordt kennis niet uitsluitend geproduceerd binnen de grenzen van één discipline, maar ontstaat zij in de ontmoeting tussen wetenschappelijke kennis, professionele praktijkkennis, ervaringskennis en kennis van de context. Juist in vraagstukken rond inclusief onderwijs – die complex, normatief en contextgebonden zijn – is die verwevenheid essentieel. In figuur 4 plaatsen we een kleine aanzet, maar willen we u uitnodigen om mee te schrijven, om hier ruimte te maken voor co-creatie, en de versmelting van onze gezamenlijke kennis en ervaring. Hoeft niet vandaag, het mag 'in laagjes groeien' (Zesde Metaal, Traagskes groeien, 2025).



“

We willen u uitnodigen om mee te schrijven en denken, om ruimte te maken voor co-creatie en de versmelting van onze gezamenlijke kennis en ervaring.



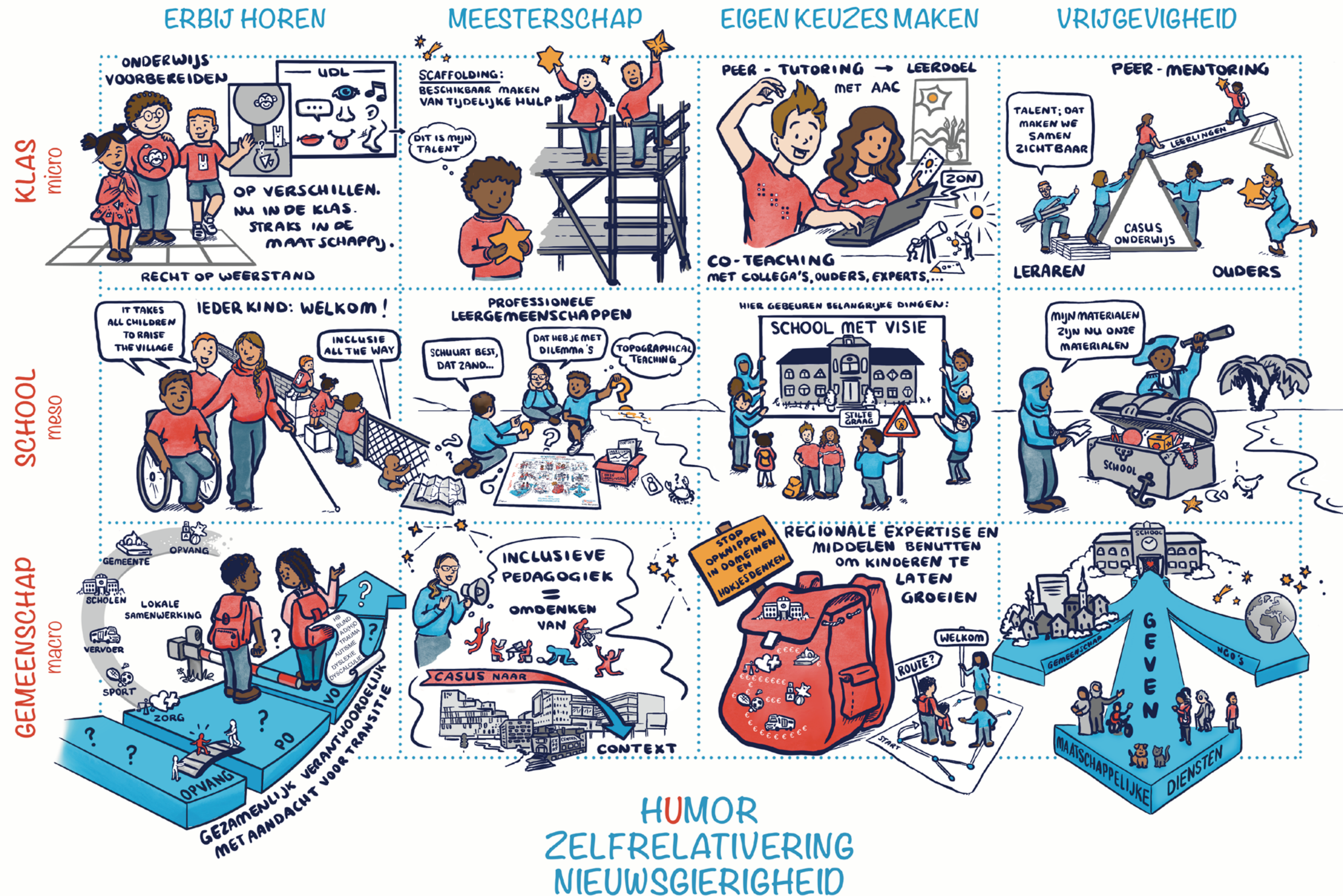
Aantekeningen

De – door stippellijnen gescheiden en tegelijk verbonden – twaalf ‘kotjes’ (Vlaams voor hokjes) van figuur 2 beschrijven het werken aan inclusie en veerkracht langs twee assen: enerzijds vier kernvoorwaarden voor veerkracht – belonging, mastery, interdependence en generosity (Brendtro et al., 2006) – en

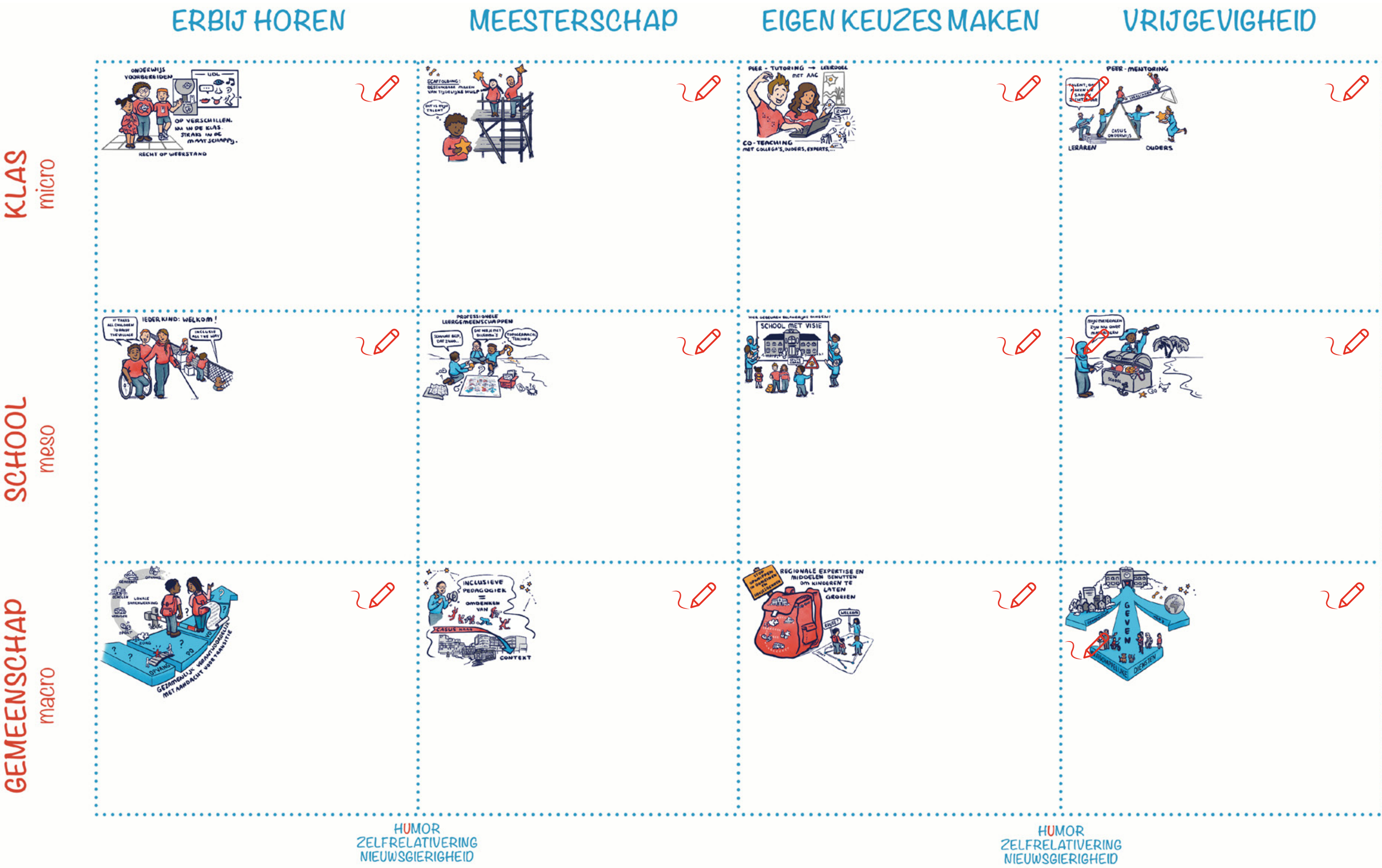
anderzijds drie niveaus waarop onderwijs zich organiseert: micro (de klas), meso (de school) en macro (de gemeenschap). Onderstaande tabel is – ook voor de beelddenkers – vertaald in tekeningen (figuur 3 op de volgende pagina's).

	BELONGING	MASTERY	INTERDEPENDENCE	GENEROSITY
MICRO (klas)	• Warme relaties • Inclusieve groepsdynamiek • Recht op weerstand • UDL werkvormen	• Differentiatie • Scaffolding (tijdelijke hulp) • Formatieve feedback	• Autonomie • Coöperatief leren • Peer tutoring • Co-teaching • Steun bevorderen • Ondersteunende en alternatieve communicatie	• Talentgericht werken • Peer mentoring/support • Ouderbetrokkenheid
MESO (school)	• Warm welkom • Inclusieve pedagogiek • Samenwerkende schoolcultuur • Inclusief leiderschap • Visie/positieve taal	• Topographical Teaching • Professionele leergemeenschappen • Lerende houding • Continue ontwikkeling	• In-team-samenwerking • Gedeelde besluitvorming • Peer mentoring/support	• Co-teaching met diverse partners • Ouderbetrokkenheid • Delen wat je hebt
MACRO (gemeenschap)	• Visie/gemeenschappelijke verantwoordelijkheid • Lokale samenwerkingsverbanden • Extra aandacht voor transities	• Samenwerkend leren met universiteiten, hogescholen, expertisecentra • Inclusieve pedagogiek	• Netwerken met scholen, zorg en gemeenten • New governance model (weg van hokjes)	• Schoolbrede maatschappelijke projecten • Partnerschappen met NGO's
STEVIGE DOSIS HUMOR, ZELFRELATIVERING, NIEUWSGIERIGHEID				

Figuur 2. De Goestinggever als landkaart voor ons onderzoek in woord en beeld.



Figuur 3. De Goestinggever als landkaart voor ons onderzoek, in beeld. Tekening: Peetmade.



Figuur 4. De Goestinggever als landkaart voor ons onderzoek. Met ruimte om zelf aan te vullen in woord en beeld. Tekeningen: Peetmade.

12 KOTJES

Deze twaalf 'kotjes' zijn in realiteit absoluut geen aparte kotjes, want omgeven door stippellijnen en gekenmerkt door voorbeelden en situaties die over lijnen heen lopen en elkaar wederzijds beïnvloeden.

In de klas – BELONGING



Figuur 5. In de klas: belonging. Tekening: Peetmade.

Veerkracht in onderwijs begint bij 'belonging': bij warme, betrouwbare relaties: tussen leraar en leerlingen én tussen leerlingen onderling. Een inclusieve groepsdynamiek betekent dat verschillen zichtbaar mogen zijn, zonder dat ze automatisch leiden tot uitsluiting. Daar hoort ook het recht op frustratie en ongemak bij. Leren mag schuren: leerlingen mogen het efkes lastig en frustrerend vinden, vastlopen of spanning ervaren. Die leerkuil is geen probleem dat weggepoetst moet worden, maar een noodzakelijk onderdeel van leren, zolang leerlingen zich daarin gedragen en ondersteund weten.

Universal Design for Learning (UDL)-werkvormen ondersteunen deze benadering door meerdere manieren van participeren mogelijk te maken. Zo kan iedere leerling op een eigen manier aansluiten bij hetzelfde leerproces (ECIO, 2022). In de alinea 'Onderwijs voor iedereen' gaan we verder in op UDL en wat dit concreet kan betekenen voor de onderwijspraktijk.

Lerarenopleidingen van vandaag en morgen – bachelor en master – hebben zich te verhouden tot de ingewikkeldheid van de praktijk en zijn



voortdurend op zoek naar het 'hoe dan'. Misschien is de meest vruchtbare vraag daarbij niet 'hoe dan?' maar vooral: wat gaan we samen doen? Binnen het HU Instituut voor Onderwijs en Orthopedagogiek (lvOO) voelen we deze opdracht: binnen de Master Educational Needs ontwikkelden we de keuzemodule 'Begeleiden van leerlingen binnen inclusief onderwijs'. Daarnaast besteedt de module 'Diversiteit als pedagogische kracht' expliciet aandacht aan het thema en trachten we alle modules op de inclusieve leest uit te bouwen. Daarbij bouwen we voort op de tien gewoontes van een inclusieve onderwijsprofessional (Proud to Teach All, z.d.). Een van die gewoontes is misschien wel de meest fundamentele: je blijft leerling van je eigen leerlingen. Dat klinkt vanzelfsprekend, maar onderzoek van Vyrastekova et al. (2026) suggereert dat meer dan de helft van de leraren deze nieuwsgierige, lerende houding in de loop van hun carrière verliest. Inclusief onderwijs vraagt dus niet alleen nieuwe structuren of methodieken, maar vooral het actief cultiveren van professionele nieuwsgierigheid – het vermogen om je te blijven laten verrassen door de ander.

In de klas – MASTERY



Figuur 6. In de klas: mastery. Tekening: Peetmade.

De tweede voorwaarde, mastery, verwijst naar het ervaren van competentie en groei. In de klas betekent dit dat:

- onderwijs wordt gedifferentieerd;
- scaffolding' wordt ingezet om leerlingen stap voor stap verder te helpen;
- formatieve feedback wordt toegepast.

Differentiëren (Van Gils et al., 2022) is het doelgericht afstemmen van onderwijs op verschillen tussen leerlingen, zodat alle leerlingen kunnen leren en zich ontwikkelen. Differentiatie gaat niet over individualisering voor

iedereen, maar over een doordacht ontwerp waarbij variatie vooraf wordt gepland op basis van onderwijsdoelen en leerlingbehoeften. Dat vraagt bewuste keuzes van de leraar in:

- wat leerlingen leren (inhoud, leerdoelen);
- hoe zij leren (instructie, werkvormen, ondersteuning);
- hoe zij laten zien wat ze geleerd hebben (verwerkings- en toetsvormen);
- hoeveel en hoe intensief ondersteuning nodig is.

‘Scaffolding’ is Engels voor ‘steigers’. Net zoals steigers een gebouw tijdelijk ondersteunen tijdens de bouw, biedt de leraar tijdelijke ondersteuning zodat leerlingen leeractiviteiten kunnen uitvoeren die ze nog niet zelfstandig aankunnen. De leraar bepaalt vooraf waar steigers nodig zijn, plaatst ze doelgericht (bijvoorbeeld met modellen, denkstappen of gerichte vragen) en haalt ze weg zodra ze niet meer nodig zijn. Blijven de steigers staan, dan belemmert dat verdere groei; worden ze te vroeg verwijderd, dan stort het leerproces in (Kruiper et al., 2021).

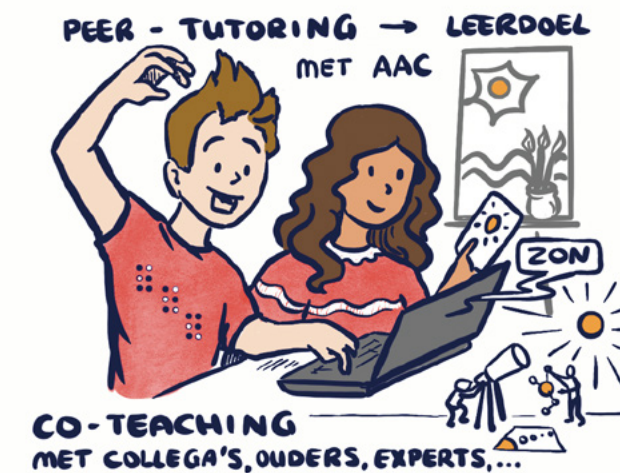


De door HU-collega Chris de Bruin bedachte StudieHUiskamer kunnen we zien als een vorm van ‘scaffolding’. Net zoals een leraar tijdelijke ondersteuning biedt die meebeweegt met wat een leerling nodig heeft, biedt de huiskamer studenten structuur, nabijheid en begeleiding op het moment dat leren (even) stroef loopt, schuurt. De ondersteuning is niet bedoeld om over te nemen, maar om houvast te geven: samen studeren, gezien worden, vragen mogen stellen. Zo ontstaat een veilige plek waarin studenten stap voor stap meer zelfstandigheid ontwikkelen. Scaffolding gaat hier dus niet alleen over didactiek, maar ook over relaties, belonging en het voorkomen van uitval, door een leeromgeving te creëren waarin leerlingen niet op zichzelf worden teruggeworpen. Formatieve feedback is feedback die wordt ingezet tijdens het leerproces om het leren te verbeteren, niet om te beoordelen. Het ondersteunt leerlingen bij het begrijpen waar zij staan en wat een volgende stap kan zijn, zonder dat leren gereduceerd wordt tot vergelijken of beoordelen. (Kruiper et al., 2021)

“

Scaffolding biedt de leraar tijdelijke ondersteuning, zodat leerlingen leeractiviteiten kunnen uitvoeren die ze nog niet zelfstandig aankunnen.

In de klas – INTERDEPENDENCE



Figuur 7. In de klas: interdependence. Tekening: Peetmade.

De derde voorwaarde benadrukt dat iedereen autonomie nodig heeft, maar dat niemand het alleen voor elkaar krijgt. Leerlingen leren met en van elkaar, en ondersteuning wordt georganiseerd als iets relationeels. In de klas krijgt dit vorm via coöperatief leren, ‘peer tutoring’ en ‘co-teaching’:

Coöperatief leren is een didactische aanpak waarbij leerlingen doelgericht samenwerken in kleine groepen, zó ontworpen dat ieders leren wordt versterkt. De magie zit in de voorbereiding door de leraar. Zonder deze voorbereiding vervalt coöperatief leren snel tot vrijblijvend groepswork. Met een doordacht ontwerp wordt het juist een krachtig instrument voor leren én inclusie (Johnson & Johnson, 2013).

‘Peer tutoring’ is een gestructureerde leerstrategie waarbij leerlingen elkaar doelgericht helpen leren, doordat één leerling tijdelijk de rol van tutor heeft en de ander die van tutee. De effectiviteit zit in de voorbereiding door de leraar. Die bepaalt vooraf het leerdoel, wie met wie werkt, wat de tutor doet (uitleggen, vragen stellen, feedback geven) en hoe het proces wordt begeleid (Delquadri et al, 1986).

‘Co-teaching’ is een specifieke onderwijsaanpak waarin meerdere onderwijsprofessionals op een gestructureerde manier samen lesgeven in één groep, met een gedeelde visie en gezamenlijke verantwoordelijkheid voor goed onderwijs en ontwikkeling van alle leerlingen. Co-teaching is meer dan alleen ‘twee mensen voor de klas’. Het vraagt gerichte samenwerking, gedeelde normen en waarden, en langdurige inzet om het onderwijs daadwerkelijk inclusief vorm te geven (Fluijt & Van Kooten, 2019).

Het bevorderen van steun en het inzetten van AAC (Augmentative and Alternative Communication) maken participatie mogelijk voor leerlingen die anders snel buiten de interactie vallen. In het Nederlands gebruiken we de term ‘ondersteunende en alternatieve communicatie’. Het omvat alle vormen van communicatie die worden ingezet wanneer spreken niet vanzelfsprekend of onvoldoende mogelijk is. Dat kan gaan om gebaren, pictogrammen, communicatieboeken, spraakcomputers, apps of andere visuele en ondersteunende hulpmiddelen.

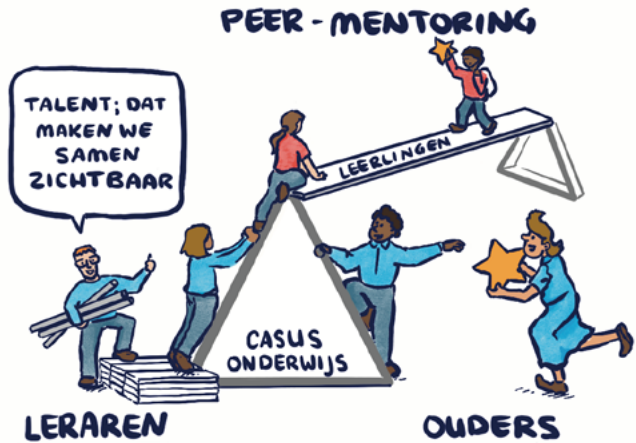
AAC (Augmentative and Alternative Communication) richt zich op het toegankelijk maken van communicatie voor kinderen voor wie spreken niet vanzelfsprekend is. In plaats van als individueel tekort, benadert AAC communicatie als een gedeelde verantwoordelijkheid van de onderwijsomgeving.



Binnen het Erasmus+ onderzoeksproject AMUSE onderzoeken (docent) onderzoekers hoe AAC in dagelijkse onderwijspraktijken kan worden ingezet om participatie, interactie en agency te versterken, door samen met professionals en klasgenoten inclusieve communicatievormen te ontwikkelen. Deze expertise sluit aan bij een internationaal initiatief dat zich richt op het versterken van de leeromgeving in Oekraïne, waar de impact van oorlog het aantal kinderen met spraak- en communicatieproblemen vergroot. Door (toekomstige) leraren – met name in de natuurwetenschappen – toe te rusten met inclusieve en communicatieve vaardigheden, krijgen ook kinderen met spraak- en communicatieproblemen toegang tot fundamentele kennis over de wereld waarin zij leven en die hun leven beïnvloedt.

Aantekeningen

In de klas – GENEROSITY



Figuur 8. In de klas: generosity. Tekening: Peetmade

De vierde voorwaarde, generosity, draait om geven en bijdragen. In de klas vertaalt zich dit in talentgericht werken. Niet alleen kijken naar wat leerlingen nodig hebben om erbij te horen, maar vooral ook naar wat zij kunnen bijdragen aan de groep. Dit perspectief verschuift de blik van tekort naar kracht, van hulpbehoevend naar betekenisvol participierend.



Deze visie sluit aan bij het werk van Luk De Wulf, de spreker die ik heb uitgenodigd om een gastlezing te geven tijdens mijn openbare les. Luk beschrijft talentgericht werken als een aanpak waarin onderwijs niet begint bij tekorten, maar bij wat kinderen kunnen, willen en kunnen bijdragen aan de sociale en cognitieve dynamiek van de groep. De Wulf benadrukt dat elk kind unieke talenten heeft die een plek verdienen in de klaspraktijk, en dat onderwijs pas echt inclusief wordt wanneer deze talenten als waardevolle bouwstenen voor de gemeenschap worden ingezet (De Wulf, 2018).

In die zin bevordert generosity niet alleen individuele groei, maar ook de collectieve kracht van de groep. Het is een uitnodiging aan leerlingen én ouders om te geven, te delen en actief bij te dragen aan de dynamiek en veerkracht van de schoolgemeenschap.

Vanuit het besef dat leerlingen ook helpers zijn, die met hun talenten en ervaringen anderen kunnen ondersteunen, zoom ik in op peer mentoring en peer support. Daarmee wordt geven en delen een praktische motor van inclusie: leerlingen helpen elkaar, leren elkaar beter kennen, en bouwen gezamenlijk aan een veilige en rijke leeromgeving.

Peer mentoring is een begeleidingsvorm waarbij een leerling een andere leerling ondersteunt in ontwikkeling en participatie, met name op sociaal, emotioneel of schoolloopbaanniveau. De focus ligt daarbij minder op een specifiek leerdoel en meer op het bevorderen van welbevinden, zelfvertrouwen en wegwijs worden in de schoolcontext. Onderzoeksresultaten tonen aan dat peer support-arrangementen niet alleen effectief zijn, maar ook sociaal valide. Ze bieden een veelbelovend alternatief voor individuele ondersteuning door onder andere individuele assistenten. De voorwaarde is evenwel dat scholen en leraren peer mentoring bewust en zorgvuldig voorbereid moeten inrichten. Essentieel zijn heldere doelen (wat ondersteunen we precies?), zorgvuldige matching van mentor en mentee, duidelijke afspraken over rol en grenzen, tijd en structuur voor contactmomenten, en begeleiding en monitoring door volwassenen. Op deze manier kan peer mentoring zowel de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen als de inclusieve cultuur binnen de school substantieel versterken (Carter et al., 2016; Giangreco, 2010).

In de school – BELONGING



Figuur 9. In de school: belonging. Tekening: Peetmade.

Op mesoniveau krijgt belonging vorm in een warm welkom en een gedeelde inclusieve pedagogiek. Inclusieve pedagogiek vraagt om een omdenken van wat werkt voor individuele kinderen, naar het bewust inrichten en voorbereiden van de onderwijscontext op verschil (Florian & Hawkins, 2011; Florian & Spratt, 2013). Binnen de scholen die verbonden zijn aan onze Kenniskring Inclusie & Veerkracht in het Onderwijs in Noord-Holland Noord onderzoeken we dit omdenken expliciet in en met de praktijk. Samen met onderwijsprofessionals verkennen we hoe deze verschuiving vorm krijgt in dagelijkse pedagogische keuzes, onderwijsontwerp en samenwerking, en welke spanning, vragen en leeropbrengsten dit oproept in de concrete schoolcontexten.

Een concreet voorbeeld hiervan is het omgaan met zintuiglijke prikkels in de leeromgeving. Veel leerlingen hebben bijvoorbeeld behoefte aan een koptelefoon, rustige werkplekken of stilte op bepaalde momenten van de dag. In plaats van dit te zien als een individuele uitzondering, onderzoeken we samen hoe het concept 'stilte' in onze scholen een plek kan krijgen en welke lessen we hieruit kunnen trekken voor alle leerlingen. Door hier actief over te reflecteren en mee te experimenteren, leren we hoe we praktische strategieën kunnen ontwikkelen die de leerervaring van alle leerlingen verbeteren. Het gaat erom te bouwen aan een schoolcultuur waarin samenwerking vanzelfsprekend is en waarin inclusief leiderschap – van schoolleiders en van alle betrokken stakeholders – zichtbaar richting geeft. Visie en taal doen ertoe: de manier waarop gesproken wordt over leerlingen, ouders en collega's weerspiegelt wie impliciet als 'normaal' geldt en wie zich moet aanpassen. Belonging op dit niveau betekent dat iedereen – leerlingen én professionals – zich onderdeel weet van het geheel en zich daarin gezien en serieus genomen voelt.



Een illustratief voorbeeld hiervan is het onderzoeksproject STRONGER2GETHER, dat in 2025 een NWA-ORC-subsidie van 6,9 miljoen euro ontving. Het project vertrekt vanuit een eenvoudige maar krachtige gedachte: sociale relaties zijn een sleutel tot mentale veerkracht. In een tijd waarin jongeren door opeenvolgende crises vaker onzekerheid ervaren en zich terugtrekken, richt STRONGER2GETHER zich op het versterken van verbindingen, met specifieke aandacht voor jongeren in het vmbo, mbo en speciaal onderwijs.

Het onderzoek wordt niet over jongeren uitgevoerd, maar met hen. Jongeren denken mee, ontwikkelen interventies en testen wat werkt in omgevingen waarin zij zich gezien en gesteund voelen. Die relationele insteek raakt direct aan het concept belonging. Zoals een van de jongeren het verwoordde: "Als ik weet dat ik er niet alleen voor sta, voel ik me sterker."

Samen met meer dan veertig partners uit onderwijs, zorg, sport, wetenschap en beleid wordt gewerkt in Research & Development Communities en Living Labs. Juist door deze brede samenwerking – en door aandacht voor groepen jongeren die vaak buiten beeld blijven – laat STRONGER2GETHER zien dat

“

**Zoals een van de jongeren het verwoordde:
als ik weet dat ik er niet alleen voor sta,
voel ik me sterker.**

belonging geen individueel gevoel is, maar een collectieve verantwoordelijkheid. De inzichten uit het project worden bovendien direct verweven met onderwijs en professionalisering – ook binnen onze lerarenopleidingen in de bachelor en de master Educational Needs binnen het HU Instituut voor Onderwijs en Orthopedagogiek (lvOO). Het concept ‘belonging’ wordt zo niet alleen onderzocht, maar ook duurzaam verankerd in schoolpraktijken.

In de school – MASTERY



Figuur 10. In de school: mastery. Tekening: Peetmade.

Werken aan Mastery kan – in en tussen scholen – goed in professionele leergemeenschappen (PLG's), waarin leraren samen leren en reflecteren. PLG's zijn groepen van onderwijsprofessionals die systematisch samenwerken om het leren van leerlingen te verbeteren. Het draait niet om losse bijeenkomsten of informeel overleg, maar om gericht leren van en met elkaar (Proud to teach all, z.d.).

Kernpunten van PLG's:

- Gedeelde focus op kwaliteit van onderwijs: alles wat besproken wordt, is verbonden aan het verbeteren van leren en ontwikkeling.
- Collectief leren en verantwoordelijkheid: leraren delen kennis, ervaringen en strategieën en nemen samen verantwoordelijkheid voor succes.
- Systematische reflectie en actie: er is een cyclus van plannen, uitvoeren, observeren en evalueren.
- Continu proces: leren en verbeteren gebeurt voortdurend, niet incidenteel.

Een PLG vraagt van leraren en schoolleiders tijd, structuur en een cultuur van vertrouwen, zodat samenwerking verdiept, kennis gedeeld en praktijk verbeterd kan worden. Een lerende houding en continue professionele ontwikkeling zijn hierbij cruciaal. Mastery wordt dan niet alleen iets voor leerlingen, maar ook voor professionals: samen beter worden in het vak en in het omgaan met complexiteit (Proud to teach all, z.d.).



We waren vanuit de HU partner in het inmiddels afgeronde Erasmus+ Proud to teach all-project (ProuD), en samen met alle partners hebben we deze principes concreet in de praktijk gebracht. Het project werkte met PLG's in scholen uit vijf Europese landen (België, Letland, Portugal, Nederland en het Verenigd Koninkrijk). Binnen deze PLG's werkten leraren en andere professionals samen om uitdagingen rond diversiteit en inclusieve pedagogie aan te pakken. Door middel van coaching en gezamenlijke reflectie ontwikkelden zij zowel inhoudelijke kennis als samenwerkingsvaardigheden, met als doel scholen en schoolsystemen beter toe te rusten voor de uitdagingen van de 21e eeuw. Het succes van ProuD vormt een stevige basis om op voort te bouwen in een nieuw Erasmus+-project, dat deze leer- en samenwerkingsprocessen verder wil verdiepen en opschalen.

Aantekeningen

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

In de school – INTERDEPENDENCE



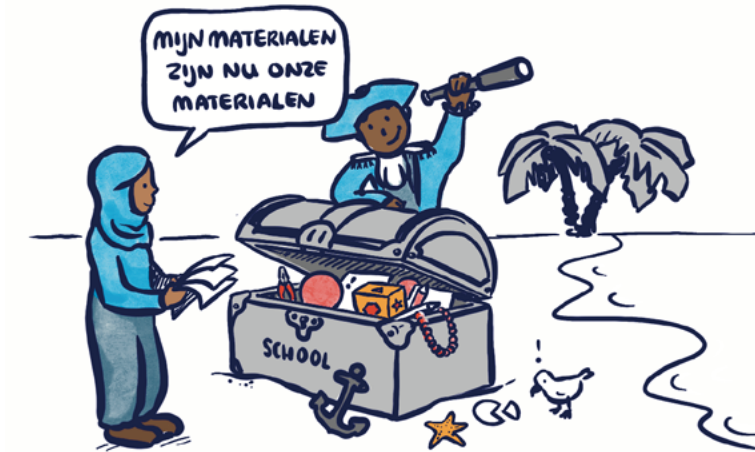
Figuur 11. In de school: interdependence. Tekening: Peetmade.

Op macroniveau krijgt interdependence gestalte in netwerken tussen scholen, zorg en gemeenten. Het traditionele hokjesdenken kennen we allemaal goed in de actuele gescheiden domeinen (speciaal versus regulier, beleid versus uitvoering, zorg versus onderwijs), de verantwoordelijkheden die strak zijn afgebakend, het sturen op regels, targets en controle en de problemen die worden 'doorgezet' naar een ander loket. Dit type governance werkt overzichtelijk, maar schiet tekort bij complexe vraagstukken zoals inclusief onderwijs, kansengelijkheid en rechtvaardige participatie (Van Gemert, Speyers & Sergeant, 2025).

Een nieuw governance-model dient zich aan, weg van 'hokjesdenken', om verantwoordelijkheid te delen over domeinen heen. Dit model is een manier van sturen en organiseren die niet langer vertrekt vanuit vaste categorieën, schotten en verantwoordelijkheden per kolom, maar vanuit gedeelde doelen, waarden en relaties. Het gaat minder om beheersen en verdelen, en meer om verbinden, afstemmen en gezamenlijk (Grol, 2023).

Inclusief onderwijs laat zich niet organiseren in hokjes. Zodra je inclusie opknijpt in aparte regelingen, labels of uitzonderingen, verdwijnt de kern. Een nieuw governance-model erkent dat inclusie normatief is (geworteld in mensen- en kinderrechten), relationeel (ontstaat tussen mensen) en systemisch (vraagt om andere structuren, niet om pleisters). Daarom vraagt inclusief onderwijs om governance die meebeweegt met complexiteit, die 'staying with the trouble' mogelijk maakt en die professionals ondersteunt in plaats van inkadert (van Dijk et al., 2023).

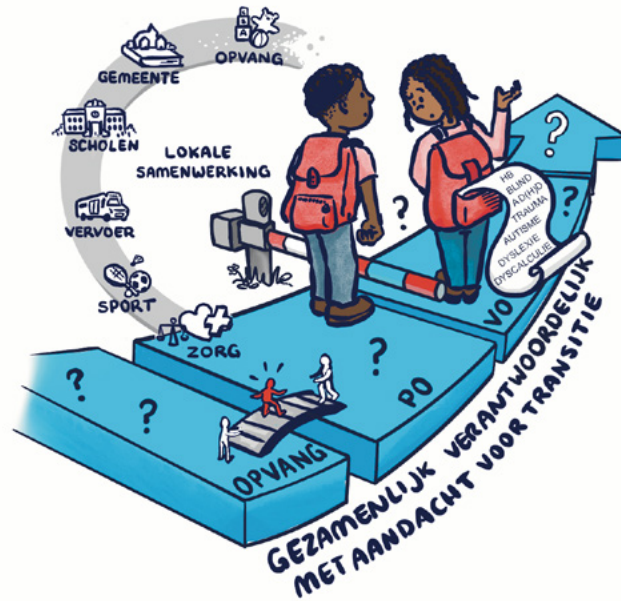
In de school – GENEROSITY



Figuur 12. In de school: generosity. Tekening: Peetmade.

Op schoolniveau krijgt generosity vorm in co-teaching met diverse partners en in het actief delen van expertise, tijd en middelen. Wat vaak ouderbetrokkenheid wordt genoemd, is daarbij eigenlijk een misleidende term: ouders 'zijn' er al en hoeven niet 'betrokken' te worden, maar uitgenodigd tot gelijkwaardig partnerschap rondom het leren en leven van hun kind. Het delen van wat je hebt – kennis, ruimte, tijd – versterkt de veerkracht van de school als geheel. Binnen de Kenniskring Inclusie & Veerkracht in het Onderwijs in Noord-Holland Noord zijn we sinds 1 mei 2025 aan de slag met diverse docent-onderzoekers. Ieder onderzoekt eigen thema's binnen hun scholen, en langzaam ontstaan er echte samenwerkingen tussen onderzoekers, docenten en scholen. Hierdoor groeit niet alleen de kennis van individuele praktijken, maar ook het collectieve leervermogen van de kring. In de film (te zien via de website van ons lectoraat) komen jongeren, docenten en bestuurders aan het woord en wordt zichtbaar hoe het geven en delen van kennis en ervaringen bijdraagt aan inclusieve en veerkrachtige schoolomgevingen. Dit benadrukt vooral het lerend vermogen van de gemeenschap: wat kunnen we van elkaar leren en hoe kunnen we deze inzichten verder verspreiden? De toekomst van generosity op school ligt in het verbinden van praktijken, het gezamenlijk publiceren van kennis en het creëren van duurzame netwerken die leren en inclusie continu versterken.

In de gemeenschap – BELONGING



Figuur 13. In de gemeenschap: belonging. Tekening: Peetmade.

Op macroniveau vraagt belonging om een gezamenlijke visie en gedeelde verantwoordelijkheid naar het inspirerende voorbeeld van Getting It Right For Every Child (GIRFEC) in Schotland. Lokale samenwerkingsverbanden tussen onderwijs, zorg en andere partners dragen bij aan continuïteit en samenhang. Extra aandacht voor transitie, bijvoorbeeld van school naar werk of van primair naar voortgezet onderwijs, is essentieel om te voorkomen dat juist op overgangen uitsluiting ontstaat. ‘Sense of belonging’ binnen inclusief onderwijs wordt hier een collectieve opdracht.



Vanuit het lectoraat zijn wij de onderzoekspartners in het Trojaanse paarden in waarderingssystemen (THIEA)-project, gesubsidieerd door het Europees Sociaal Fonds. In veel EU-landen, waaronder Nederland en België, groeit de aandacht voor het verbeteren van de toegang tot de arbeidsmarkt voor jongeren met specifieke ondersteuningsbehoeften. Ondanks beleidsinspanningen blijft de kloof in werkgelegenheid groot, vooral tijdens de overgang van school naar werk. Het THIEA-project vertrekt vanuit een vernieuwde kijk op de waarde en talenten van deze jongeren en richt zich op het opschalen van twee innovatieve zorg-werk-leerprogramma's, ondersteund door actieonderzoek.

Het THIEA-project illustreert dat segregatie in het onderwijs vertaalt zich vaak naar segregatie in het werkveld. Alleen door continuïteit, samenwerking en inclusieve praktijken kan deze kloof worden overbrugd.

In de gemeenschap - MASTERY



Figuur 14. In de gemeenschap: mastery. Tekening: Peetmade.

Op macroniveau vraagt mastery om samenwerkend leren tussen universiteiten, hogescholen en expertisecentra. Kennisontwikkeling wordt daarmee een gezamenlijke inspanning, waarin praktijk en onderzoek elkaar wederzijds versterken.



Het programma Ontwikkelkracht is hiervan een inspirerend voorbeeld. Binnen dit door het ministerie van OCW gehoste programma werken scholen, onderzoekers en opleiders samen aan duurzame onderwijsverbetering. Vanuit ons lectoraat ondersteunen we De Korenaar, een heel inspirerende school op het vlak van inclusie, bij het ontwikkelen van een training voor andere scholen. Wetenschappelijke expertise ondersteunt hier expliciet de professionele en ervaringskennis uit de praktijk.

Wat hier gebeurt is wezenlijk: scholen ondersteunen scholen, leren van elkaar en versterken elkaar. Ontwikkelkracht laat zien dat mastery niet ontstaat door individuele excellentie, maar door gedeelde verantwoordelijkheid, vertrouwen en het systematisch verbinden van kennisbronnen over grenzen heen.



In de gemeenschap – INTERDEPENDENCE



Figuur 15. In de gemeenschap: interdependence. Tekening: Peetmade.

Op schoolniveau betekent interdependence dat teams intensief samenwerken en besluitvorming delen. Collegiale ondersteuning zorgt ervoor dat expertise niet bij enkelen blijft hangen, maar circuleert binnen het team. Zo ontstaat een cultuur waarin hulp vragen en hulp bieden normaal is. Tegelijkertijd is het niet eenvoudig om kwetsbaar te zijn in een team. Onzekerheid tonen vraagt moed en vertrouwen. Vanuit een intersectioneel perspectief weten we dat iedereen blinde vlekken heeft: onze ervaringen en achtergrond kleuren wat we zien en doen (Touw & Van Beukering, 2012). Misschien zou daarom elke leraaropleiding een nieuw hoofdstuk moeten toevoegen: 'Ik weet het niet'. Een hoofdstuk dat professionals leert omgaan met onduidelijkheid, vragen te durven stellen en open te staan voor de collectieve wijsheid van het team.



Dit principe van interdependentie geldt ook op hogeschoolniveau. Het SPRONG-project Inclu-Zie is hier een concreet voorbeeld. Inclu-Zie brengt vijf lectoraten van vier hogescholen samen in een netwerk van praktijkgericht onderzoek. Dit zijn: Windesheim (lectoraat Jeugd & lectoraat Klantenperspectief in Ondersteuning en Zorg), Haagse Hogeschool (lectoraat

“Iedereen heeft blinde vlekken. Onze ervaringen en achtergrond kleuren wat we zien en doen.”

Jeugdhulp in Transformatie), Hogeschool Utrecht (lectoraat Jeugd) en Hogeschool Leiden (lectoraat Residentiële Jeugdzorg). Alle onderzoekers hebben een eigen focus, maar delen de ambitie om inclusief en gezond opgroeien in een complexe samenleving verder te ontwikkelen.

Inclu-Zie onderzoekt een hardnekkig vraagstuk: ondanks alle inspanningen lijken meer jeugdigen niet gezonder of gelukkiger op te groeien, maar stijgt juist het gebruik van jeugdhulp. Deze uitdaging kan alleen worden aangepakt door intensieve samenwerking, gedeelde expertise en wederzijdse afhankelijkheid – precies de interdependentie die we ook op schoolniveau nastreven. Samenwerken is hier geen optie, maar noodzaak: alleen door het bundelen van kennis, perspectieven en ervaringen kunnen we begrijpen wat werkt, en hoe we een inclusieve, gezonde samenleving voor jeugdigen vorm kunnen geven.

In de gemeenschap – GENEROSITY



Figuur 16. In de gemeenschap: generosity. Tekening: Peetmade.

Bij generosity gaat het om het delen van kennis, ervaring en inzichten, zodat anderen hiervan kunnen leren en profiteren. Onderwijs verbindt zich hier expliciet met maatschappelijke vraagstukken en draagt bij aan het collectieve goed, in schoolbrede maatschappelijke projecten en in partnerschappen met NGO's.



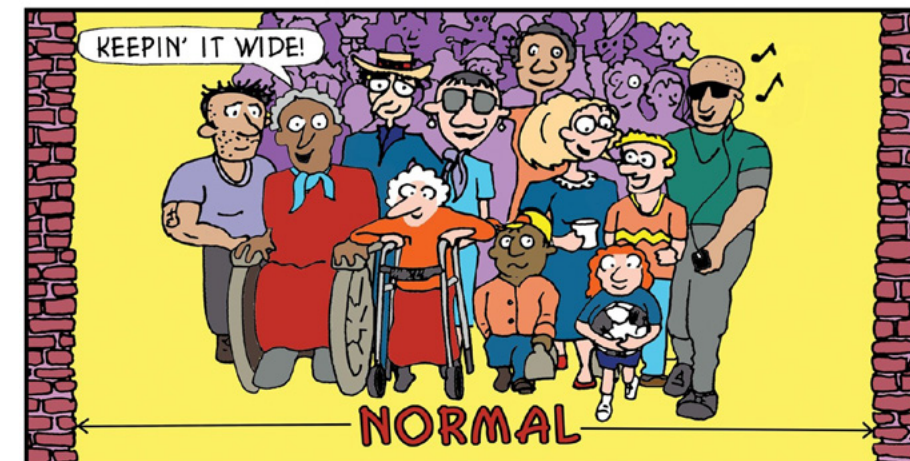
Een concreet voorbeeld hiervan op macroniveau is ons onderzoek bij de Mensura-colleges, gericht op jongeren die vaak als ‘thuiszitters’ worden bestempeld, maar die we misschien beter ‘schoolmissers’ zouden noemen. We onderzoeken wat deze jongeren, hun ouders en leraren ervaren en welke factoren bijdragen aan het weer naar school gaan. De uitkomsten worden vertaald in een arts-based format: in samenwerking met een kunstenaar en kunstdocenten maken leerlingen van hun verhalen een graphic novel, die we vervolgens publiceren, zodat andere scholen, ouders en professionals hiervan kunnen leren en erdoor geïnspireerd raken.



Aantekeningen

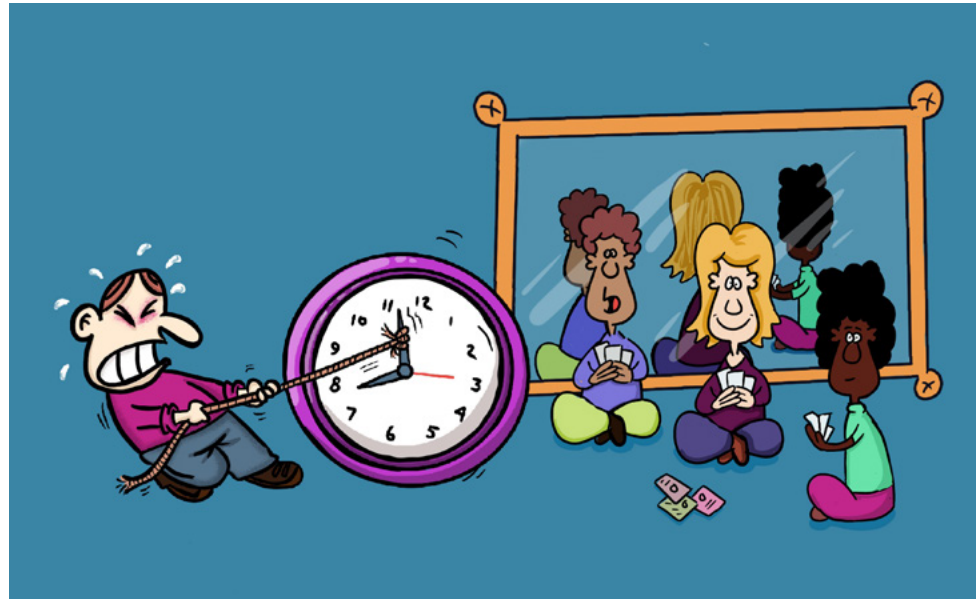
ONDER DE KOTJES

Onder deze vier voorwaarden ligt een anker dat houvast biedt, ook wanneer het spannend wordt of de golven hoog zijn. Dat anker bestaat uit humor, zelfrelativering en nieuwsgierigheid. Dit anker voorkomt dat we wegdrijven in zekerheden, oordelen of haast. Vanuit dit anker kunnen verschillen soms worden uitgehouden, soms worden herkend als rijkdom. Het nodigt uit om onze eigen systemen te relativieren, lerend te blijven, koers te houden én samen te floreren binnen een inclusieve onderwijspraktijk. Emeritus professor Michael Giangreco heeft dit scherp begrepen. Samen met Kevin Ruelle maakt hij cartoons die complexe vraagstukken rond inclusie toegankelijk, herkenbaar en bespreekbaar maken. De cartoons zijn allemaal gratis te downloaden (Giangreco z.d.).



NIX NARROWING NORMAL

Figuur 17. Nix narrowing normal. Tekening Michael F. Giangreco & Kevin Ruelle.



Figuur 18. Stop de Klok. Tekening René Krewinkel.



In onze Dialoogkaarten Inclusief Onderwijs mochten we gebruikmaken van zijn werk, evenals van de cartoons van René Krewinkel. Het werken met cartoons in het onderwijs kan helpen om lichtheid en ernst met elkaar te verbinden. Ze nodigen uit tot kijken, glimlachen en nadenken, en maken het makkelijker om lastige vragen te bespreken zonder te vervallen in een zieligheidsdiscours. Inclusief onderwijs vraagt soms het omgaan met complexiteit, maar is daarmee niet per definitie een 'zwaar leven' (Brigitte Kaandorp). Integendeel: het kan een hefboom zijn naar onderwijs dat rijk, zorgvuldig en van hoge kwaliteit is.

“

Inclusief onderwijs vraagt om professionals die bereid zijn vragen te stellen waar geen eenduidige antwoorden op bestaan.

NIEUWSGIERIGHEID



Laten we even inzoomen op het fundament 'nieuwsgierigheid'. In haar openbare les aan Hogeschool Utrecht positioneert collega Lisette Munneke (2024) onderzoekend vermogen nadrukkelijk niet als een methodische vaardigheid, maar als een professionele houding. Onderzoekend vermogen beschrijft zij als het vermogen van professionals om in complexe, onzekere praktijken betekenis te geven aan wat zij waarnemen, door systematisch te reflecteren, vragen te stellen en verschillende perspectieven te betrekken. Het gaat daarbij niet om het vinden van snelle oplossingen, maar om het verdragen van niet-weten en het openhouden van interpretaties.

Cruciaal in Munnekes definitie is dat onderzoekend vermogen begint bij nieuwsgierigheid. Nieuwsgierigheid naar wat zich aandient in de praktijk, naar wat schuurt, wat niet past binnen bestaande kaders en wat zich niet onmiddellijk laat verklaren. Deze nieuwsgierigheid is geen vrijblijvende interesse, maar de motor voor leren, voor reflectie en voor ontwikkeling.

Juist hier raakt onderzoekend vermogen direct aan inclusie. Wanneer inclusie wordt opgevat als een 'third space' – een ruimte die nog niet vastligt en waarin verschillen niet vooraf worden opgelost of genormaliseerd – is nieuwsgierigheid geen luxe, maar een noodzakelijke voorwaarde. Zonder nieuwsgierigheid sluit die ruimte zich onmiddellijk. Dan wordt verschil opnieuw gelezen als probleem, afwijking of tekort, in plaats van als uitnodiging tot gezamenlijk betekenisgeven.

Inclusief onderwijs vraagt daarom niet alleen om kennis of interventies, maar om professionals die bereid zijn vragen te stellen waar geen eenduidige antwoorden op bestaan. Nieuwsgierigheid maakt het mogelijk om niet te snel te oordelen, om het perspectief van leerlingen, studenten en collega's serieus te nemen en om eigen aannames ter discussie te stellen. In die zin is onderzoekend vermogen geen individuele competentie, maar een relationele praktijk: het ontstaat in dialoog, in ontmoeting en in het gezamenlijk verkennen van wat hier nodig is.

Munnekes benadering onderstreept daarmee dat inclusie en onderzoekend vermogen elkaar wederzijds versterken. Inclusie vraagt om nieuwsgierige professionals, en onderzoekend vermogen vindt zijn betekenis juist in praktijken waarin verschil ertoe doet. Nieuwsgierigheid houdt de derde ruimte open. Zij maakt het mogelijk om te blijven onderhandelen over wat goed onderwijs is, voor wie, en onder welke voorwaarden we samen kunnen floreren.

GOED ONDERWIJS

Wanneer we onderwijs vormgeven op basis van intuïtie alleen, creëren we onderwijs voor de mensen die het meest op onszelf lijken. Onze intuïties zijn gevormd door onze eigen ervaringen, onze sociale positie en onze vanzelfsprekendheden. Precies daarin schuilt het risico: wat voor ons logisch voelt, sluit vaak naadloos aan bij wie wij zelf zijn geweest als leerling, student of professional (Touw & Van Beukering, 2012).

Het intersectionele gedachtengoed (Crenshaw, 2018) helpt om dit mechanisme zichtbaar te maken. Het laat zien dat mensen niet te herleiden zijn tot één kenmerk, maar dat hun ervaringen ontstaan op het kruispunt van verschillende deelidentiteiten, zoals gender, etniciteit, sociaaleconomische positie, beperking, taal en levensbeschouwing. Wie onderwijs ontwerpt zonder deze gelaagdheid expliciet mee te nemen, ontwerpt onbedoeld voor een beperkt en vaak bevoorrecht referentiekader.

Daarom is diversiteit in onderwijsteams geen luxe en geen representatievraagstuk, maar een inhoudelijke voorwaarde voor goed onderwijs. We hebben andere perspectieven nodig om onze blinde vlekken te herkennen. We hebben uiteenlopende ervaringen nodig om te zien wat wijzelf niet zien. Want we discrimineren allemaal, vaak onbewust, in keuzes die we vanzelfsprekend achten: in voorbeelden die we gebruiken, in gedragsverwachtingen, in wat we belonen en wat we corrigeren.

Zoals Sandel (2020, p. 19) stelt, zijn leerprestaties bij voorbeeld vaak nauw verweven met de sociaaleconomische achtergrond van leerlingen: “hoe rijker de ouders van een leerling, hoe beter diens toetsresultaten”. Dit benadrukt dat onderwijsresultaten niet losstaan van sociale ongelijkheid en dat gelijke kansen vragen om structurele aandacht voor context en ondersteuning.

Goed onderwijs voor een diverse leerlingen- en studentenpopulatie kan niet worden ontworpen vanuit een homogene groep professionals. Het vraagt om teams waarin perspectieven botsen, verrijken en bevragen. Diversiteit in teams vergroot het waarnemingsvermogen van het onderwijs: het maakt het mogelijk om complexiteit te zien in plaats van te reduceren. Ons boek *Perspectieven op inclusief onderwijs* (2023) is een ode aan deze botsing en schuring.



GOED ONDERWIJS VOOR IEDEREEN

Universal Design for Learning (UDL) sluit hier direct bij aan. UDL is een ontwerp kader voor onderwijs dat uitgaat van diversiteit als norm. Door vanaf het ontwerp rekening te houden met meerdere manieren van betrokkenheid, representatie en actie, wordt onderwijs minder afhankelijk van impliciete normen en aannames. UDL breekt met het idee van de ‘gemiddelde’ leerling of student (ECIO, 2022). UDL berust op drie kernprincipes (ECIO, 2022):

- Meerdere manieren van betrokkenheid (the why of learning).
- Meerdere manieren van aanbieden (the what of learning).
- Meerdere manieren van handelen en expressie (the how of learning).

Het doel: barrières wegnemen in het ontwerp, zodat zoveel mogelijk leerlingen kunnen leren zonder extra labels of uitzonderingen.



Dit hoeft niet allemaal in één keer: ‘UDL + One’ is een praktische vuistregel die vaak wordt gebruikt in inclusieve didactiek. UDL + One verwijst naar een gefaseerde toepassing, waarbij de leraar bij elke lesvoorbereiding één extra kanaal of leeroptie toevoegt om de toegankelijkheid van het onderwijs te vergroten. In plaats van het curriculum in één keer volledig te herontwerpen, is het voor leraren soms realistischer om te kiezen voor stapsgewijze optimalisatie. Door consequent per les één aanvullende mogelijkheid te integreren, wordt het onderwijs geleidelijk inclusiever, zonder de complexiteit of uitvoerbaarheid uit het oog te verliezen.

In samenhang laten intersectionaliteit, teamdiversiteit en UDL zien dat inclusief onderwijs niet ontstaat door steeds meer maatwerk achteraf, maar door gewogen keuzes vooraf. Door onderwijs zo te ontwerpen dat het recht doet aan bestaande diversiteit, juist omdat we erkennen dat niemand van ons het volledige landschap kan overzien. Alleen samen kunnen we onderwijs creëren dat werkelijk voor iedereen bedoeld is.

“

Wanneer we onderwijs vormgeven op basis van intuïtie alleen, creëren we onderwijs voor de mensen die het meest op onszelf lijken.

Diezelfde spanning is ook voelbaar in deze openbare les. Ze is bewust opgezet voor iedereen, terwijl ik weet dat ik tegelijkertijd onvermijdelijk ook mensen zal uitsluiten. De les wordt ondertiteld en ondersteund met gebaren, de tekst is verrijkt met beeld, en via samenwerking met een filmmaker kan ik vandaag – en later in onderwijscontexten – een krachtige film tonen, aangevuld met muziek. Dat alles vergroot de toegankelijkheid, maar maakt haar nooit volledig. Ik kan mij eenvoudigweg niet op iedereen voorbereiden.

Die wetenschap voelt kwetsbaar, en tegelijk diep menselijk. Precies daar raken mildheid en een lerende houding elkaar: erkennen wat niet lukt, zonder het streven los te laten; blijven zoeken, samen, naar onderwijs dat steeds iets gastvrijer wordt dan het gisteren was.



Aantekeningen

[illegible]

DE LERAAR ALS ANTROPOLOOG

Topographical teaching (Edwards et al., in Sergeant & De Vries, 2023) kan worden gelezen als een ode aan goed onderwijs: een benadering waarin de leraar centraal staat als educational designer, en waarin lesmateriaal, curriculum en methode ondersteunend zijn in plaats van bepalend.

Ontwerpen begint hier in eerste instantie niet bij wat er onderwezen moet worden, maar bij het zorgvuldig in kaart brengen van het landschap waarin onderwijs plaatsvindt. Dat landschap kent minstens drie lagen:

- De eerste laag is de leraar zelf. Wie ben ik in deze ruimte? Welke waarden, overtuigingen, ervaringen en blinde vlekken neem ik mee (Crenshaw, 2018)?
- De tweede laag bestaat uit de leerlingen of studenten. Wie zijn zij, in hun diversiteit, hun geschiedenis, hun verlangens en hun weerstand? Niet als homogene groep, maar als mensen die ieder op een andere manier het onderwijslandschap betreden. Hun stemmen, ervaringen en posities maken deel uit van het ontwerp (Crenshaw, 2018).
- De derde laag is de bredere context. Wat speelt er in de regio, in de gemeenschap, in de samenleving? Welke maatschappelijke vragen, spanningen en actualiteiten drukken hun stempel op het onderwijs hier en nu? Onderwijs staat nooit los van de wereld waarin het plaatsvindt, en topographical teaching erkent die verwevenheid expliciet.

Pas wanneer deze drie lagen in kaart zijn gebracht, komt het lesmateriaal in beeld. Niet als startpunt, maar als middel. Lesmateriaal wordt geselecteerd, aangepast of herontworpen in relatie tot het specifieke landschap dat zichtbaar is geworden. Ontwerpen wordt daarmee een contextgevoelige en ethische praktijk, geen technische exercitie.

In een inclusieve benadering betekent dit dat onderwijs niet vooraf vastligt, maar ontstaat in afstemming. Topographical teaching maakt ruimte voor onderhandelen, voor wederkerigheid en voor gezamenlijk floreren. Goed onderwijs is dan niet wat altijd werkt, maar wat hier werkt, voor deze mensen, in deze context, op dit moment.

NIEUWE TAAL VOOR NIEUW DENKEN

Taal schept ruimte: ruimte voor andere verhalen, andere relaties en andere mogelijkheden. Als we onderwijs fundamenteel willen vernieuwen richting inclusief onderwijs en rechtengebaseerde participatie (deelname aan de samenleving is geen gunst maar een recht van elk kind) dan vraagt dat nieuwe vormen van denken én nieuwe taal. Taal is niet slechts een instrument om ideeën te verwoorden, het is het medium waarbinnen we überhaupt gedachten vormen en betekenissen delen. In die zin kan nieuwe taal niet los worden gezien van nieuwe denkbeelden. De manier waarop we spreken over leren, inclusief onderwijs, deelname en samen studeren beïnvloedt wat we kunnen zien, bedenken en realiseren (Van Gemert, Speyers & Sergeant, 2025).

Onderwijsvernieuwing vraagt om woorden die passen bij een visie op collectief leren, gedeelde verantwoordelijkheid en inclusieve pedagogiek. Oude taal – zoals termen die kinderen categoriseren of scheiden – draagt bij aan een onderwijspraktijk die individualiseert en uitsluit. Voorbeelden van oude taal zijn legio: laag-versus hoogopgeleid, afstromen, studeren-plus, achterstand.

In onderwijsland bestaan sinds lange tijd gescheiden werelden: het speciaal onderwijs en het regulier onderwijs. Het overbruggen van deze werelden vraagt meer dan beleidsnota's en losstaande projecten. Het vraagt om bruggenbouwers en grensverleggers – professionals die niet bang zijn om bestaande grenzen te bevragen en nieuwe verbindingen te vormen.

Deze beweging sluit aan bij de filosofie van Gert Biesta, die in *De terugkeer van het lesgeven* (en in zijn bredere werk) pleit voor een herwaardering van onderwijzen als essentieel en onmisbaar fundament van onderwijs. Biesta laat zien dat leren niet het enige doel van onderwijs is. Onderwijs is een praktijk waarin leraren en leerlingen samen de wereld betreden en betekenis geven aan wat er geleerd en ervaren wordt. De rol van de leraar is daarbij niet vervangen of gereduceerd tot een coach of facilitator, maar blijft integraal onderdeel van wat onderwijs is. Een praktijk die vraagt om engagement,

“

Inclusief onderwijs is geen randvoorwaarde of toegevoegde optelsom; het is de hefboom naar keigoed onderwijs.

oordeel en een visie op de wereld waarin we onze studenten willen zien opgroeien en handelen (NIVOZ, 2022).

Inclusief onderwijs is in deze visie geen randvoorwaarde of toegevoegde optelsom; het is de hefboom naar 'keigoed onderwijs'. Door alle kinderen en studenten als volwaardige deelnemers te zien – niet als ingedeelde categorieën – ontstaat een onderwijspraktijk die recht doet aan diversiteit, verbondenheid en betekenisvolle participatie. Dit is een ode aan ons ambacht van het onderwijzen: we ontwerpen geen geïsoleerde arrangementen, maar we bouwen leeromgevingen waarin iedereen kan bijdragen, kan worden uitgedaagd en kan groeien.

Inclusie betekent niet alleen ruimte voor verschillen, maar ook ruimte om kritisch onderwijs te voeren – samen leren, samen onderzoeken, en samen onze verhalen en praktijken herzien. Het vraagt om professionals die grenzen durven te verkennen, die bereid zijn om niet-weten te omarmen en die, zoals Biesta benadrukt, onderwijs zien als een daad van engagement met de wereld, niet slechts als een instrument om competenties te verwerven (NIVOZ, 2020).

Zo vervlecht inclusief onderwijs zich met het wezenlijke van ons vak: niet alleen kinderen voorbereiden op de wereld, maar hen – en onszelf – betrekken bij wat het betekent om in die wereld verantwoordelijk, kritisch en vrij te zijn.

 **Aantekeningen**

DE CONTEXT VAN EEN HOGESCHOOL. EVIDENCE-INFORMED EN EVIDENCE-BASED WERKEN: LEREN VAN ERVARING, PRAKTIJK EN WETENSCHAP

Praktijkgericht onderzoek vertrekt niet vanuit abstracte modellen, maar vanuit de dagelijkse werkelijkheid. Evidence-informed en evidence-based werken betekent dan ook meer dan het toepassen van wetenschappelijke kennis alleen (Van der Zwet, 2018). Het omvat transdisciplinaire samenwerking, dat wil zeggen het bewust combineren van ervaringskennis, praktijkkennis en onderzoek. In een onderwijscontext betekent dit dat leraren, (ortho)pedagogen, welzijnswerkers, onderzoekers, leerlingen/studenten en ouders samen plannen, handelen en reflecteren rond complexe vraagstukken. Onzekerheid en complexiteit horen daar expliciet bij. 'Ik weet het niet' mag gezegd worden, vertrouwen is essentieel en neurodiversiteit wordt gezien als een gegeven van alle mensen, niet van enkelen (Schepers, 2025). Humor en 'candor' (eerlijke communicatie), zoals Michael Giangreco dat met zijn cartoons laat zien, helpen om spanning te verlichten, taboes te doorbreken en het gesprek gaande te houden (AMA, 2025).



Het HU-project Bruggenbouwers en Grensverleggers laat zien hoe deze transdisciplinaire benadering er in de praktijk uit kan zien. In dit project werken studenten, praktijkprofessionals en onderzoekers samen in professionele leergemeenschappen (PLG's) waarin opleiden, professionaliseren, onderzoeken en verbinden samenkomen. Vanuit concrete casuïstiek voeren deelnemers participatief actieonderzoek uit en ontwikkelen zij expertise in 'boundary crossing': het overbruggen van grenzen tussen onderwijs, jeugdzorg en sociaal-pedagogische contexten (Dingshoff, Nieman & Boonen, 2023). Zo ontstaat ruimte voor innovatieve oplossingen die recht doen aan de complexiteit van de praktijk én aan de diversiteit van leerlingen en studenten. De diverse vormen van expertise en perspectieven komen samen en openen deuren in de communicatie, in het diepgaand begrijpen van complexe vraagstukken.

Binnen 'Bruggenbouwers en Grensverleggers' leerden we dat verantwoordelijkheid voor leren niet individueel is, maar collectief. Studenten van diverse opleidingen leren niet alleen voor zichzelf, maar juist door en met elkaar. Gedeelde vraagstukken, wederzijdse ondersteuning en gezamenlijke reflectie blijken krachtige leerbronnen. Tegelijkertijd worden we ook met de realiteit

geconfronteerd dat er studenten zijn die door financiële noodzaak of om andere praktische redenen hun studie primair moeten richten op het halen van toetsen en het behalen van resultaten, wat soms ook de nieuwsgierigheid of intrinsieke motivatie overschaduwet. We observeren bij onze studenten ook vaak angst voor falen, versterkt door systemen die individuele prestaties centraal stellen. Elke opleiding heeft zijn eigen structuur, agenda en leerdoelen, waardoor samenwerking al tijdens de opleiding wordt bemoeilijkt – laat staan in latere praktijk of interdisciplinaire projecten (Bouw et al., 2025).

Ondersteuning krijgt binnen het huidige systeem vaak gestalte in individuele, diagnose-geïnformeerde arrangementen, waaronder 'studeren plus'-labels. Deze voorzieningen zijn ontwikkeld om studenten te ondersteunen, maar verdienen kritische reflectie in het licht van inclusieve onderwijsambities. In plaats van symptoombestrijding – het reanimeren van de kanarie in de koolmijn – vraagt inclusief onderwijs om structureel zuurstof geven aan het systeem zelf. Florian benadrukt dat inclusieve pedagogiek zowel systemische verandering als collectieve verantwoordelijkheid vergt: de kwaliteit van een leeromgeving ontstaat in wat studenten en docenten samen doen, niet in wat voor enkelen wordt toegevoegd (Florian & Black-Hawkins, 2011; Florian & Spratt, 2013; Szumski, Smogorzewska & Karwowski, 2020).

Onze studenten laten zien waar onderwijspraktijken onbedoeld uitsluitend of discriminerend kunnen werken. Tegelijkertijd hebben zij recht op weerstand en frustratie: leren is per definitie ongemakkelijk. Onderwijs is immers een veld vol educatieve frictie (Parra, 2025). Juist die frictie biedt geen obstakel, maar een rijke bron voor groei, reflectie en onderzoek. Dat vraagt om een herpositionering en omdenken van de casus: minder focus op het individu als drager van het probleem, en meer aandacht voor het onderwijs als ontwikkelbare context. Zo blijft ruimte bestaan voor individuele behoeften, terwijl collectief leren richtinggevend wordt.

“

**Dilemma's zijn geen incidenten of
uitzonderingen; ze zijn de kern van
professioneel leren.**

Dat omdenken is geen abstract ideaal, maar roept onmiddellijk praktische vragen op. Hoe gaan we de praktijk van ‘slagboomdiagnostiek’ – er moet een label zijn vooraleer het poortje naar zorg en ondersteuning open gaat – omdraaien naar een gastvrij systeem dat tegelijk ook hoge verwachtingen stelt? Wat gaan we schrappen om docenten tijd en ruimte te geven voor voorbereiding, samenwerking en reflectie? Deze vragen liggen mogelijk gevoelig, zeker in tijden van besparing en politieke keuzes die niet primair vanuit onderwijslogica zijn gemaakt. Precies in dit spanningsveld worden dilemma’s zichtbaar.

Dilemma’s zijn geen incidenten of uitzonderingen; ze vormen de kern van professioneel leren (Van Dijk, Touw & Sergeant, 2023). In dilemma-based coaching (Lofthouse, 2017) draait het juist om het expliciet benoemen van deze complexe keuzes – zonder ze direct op te lossen – zodat professionals hun oordeelsvermogen, veerkracht en pedagogische sensitiviteit kunnen ontwikkelen. Het gaat om het hanteren van ambiguïteit: hoe verdeel je aandacht, combineer je inclusie met hoge verwachtingen, en ga je om met botsende belangen? Tegelijkertijd balanceer je voortdurend tussen het creëren van een gevoel van veiligheid voor leerlingen en studenten en het erkennen dat inclusief onderwijs soms onrust en spanning meebrengt. Juist deze spanning – tussen zekerheid en onzekerheid, geborgenheid en uitdaging – biedt waardevolle leerbronnen en inzichten, en mag niet worden gezien als obstakel, maar vormt juist de kern van het leerproces (Lofthouse, Hollweck & Booton, 2025).

Met de blik naar buiten – nationaal en internationaal, en in nauwe verbinding met scholen en samenwerkingsverbanden in Noord-Holland Noord – benutten we de natuurlijke netwerken van verbondenheid, met een knipoog ‘bendevorming’ genoemd. Wanneer deze bewust en open worden ingezet, groeien losse verbanden uit tot krachtige leer- en ontwikkelgemeenschappen. Het uitgangspunt is eenvoudig en principieel: doe niets alleen, durf kwetsbaar te zijn en blij zoekend en lerend. Zo wordt bendevorming een motor voor collectief leren. De grootste valkuil is de verleiding van zekerheid: “Dat

“

**Het uitgangspunt voor bendevorming:
doe niets alleen, durf kwetsbaar te zijn
en blij zoekend en lerend.**

doen we al” of “We zijn zo goed bezig”. Zulke uitspraken sluiten reflectie af en blokkeren groei. Veerkrachtig leren ontstaat juist in een omgeving waar fouten, twijfel en vragen bespreekbaar zijn – voor docenten én voor leerlingen of studenten. Het gaat erom dat niemand zich hoeft te schamen of gezichtsverlies hoeft te lijden (‘walk of shame’), zodat iedereen kan experimenteren, risico’s mag nemen en leerervaringen kan omzetten in groei.

Deze benadering sluit naadloos aan bij de Route naar inclusief onderwijs 2035 (OCW, 2023). Inclusie is geen eindpunt, geen verzameling losse projecten, maar een langzame, samenhangende transformatie waarin pedagogische visie, onderwijsontwerp, professionalisering, beleid en schoolcultuur in elkaar grijpen. Door dilemma’s centraal te stellen, wordt inclusief onderwijs geen streven naar perfectie, maar een gezamenlijke oefening in leren en groeien, midden in de complexiteit, met aandacht voor iedereen, stap voor stap, samen.

 **Aantekeningen**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

BRONNEN

A community project from all-means-all education (Ed.) (2025). *All means all! – OpenTextbook for diversity in education*.

<https://book.all-means-all.education/ama-2025-en/>

Bleijenburg, R. (2021, 30 juli). *Mari Sanders over meedoen: 'Emancipatie kun je niet polderen'*. Vereniging Gehandicaptenzorg Nederland. <https://www.vgn.nl/achtergrond/mari-sanders-over-meedoen-emancipatie-kun-je-niet-polderen>

Bouw, E., Buurma, E., El Khattouti, K., Koopman, M., Wijma, E., Van Onselen, L. & Zitter, I. (2025). *Onderzoeksrapport Verrijkingsscan Leeromgevingen*. Hogeschool Utrecht.

Brendtro, L. & Brokenleg, M. & Bockern, S. (2006). The Circle of Courage and Positive Psychology: Reclaiming Children and Youth. *The Journal of Strength-based Interventions* (14).
(PDF) [The Circle of Courage and Positive Psychology](#)

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In: *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, 2nd. Ed. Oxford: Elsevier. Reprinted in: Gauvain, M. & Cole, M. (Eds.), *Readings on the development of children*, 2nd Ed. (1993, 37-43). NY: Freeman. <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf>

Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., Biggs, E. E., Bolt, D. M., Born, T. L., Brock, M. E., Cattey, G. N., Chen, R., Cooney, M., Fesperman, E., Hochman, J. M., Huber, H. B., Lequia, J. L., Lyons, G., Moyseenko, K. A., Riesch, L. M., Shalev, R. A., Vincent, L. B., & Weir, K. (2016). Randomized evaluation of peer support arrangements to support the inclusion of high school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 82(2), 209-233.
<https://doi.org/10.1177/0014402915598780>

De Boer, A. A. & Munde, V. S., 2015, *The Journal of Special Education*. 49, 3, 179-187. <https://doi.org/10.1177/0022466914554297>

De Wulf, L. (2018). *Ik kies voor mijn talent*. Lannoo Campus.

Delquadri, J., Greenwood, C. R., Whorton, D., Carta, J. J., & Hall, R. V. (1986). Classwide peer tutoring. *Exceptional Children*, 52(6), 535-542.
<https://doi.org/10.1177/001440298605200606>

Dingshoff, M., Nieman, E. & Boonen, A. (2023). *Boundary crossing: Grenzen overbruggen in de interprofessionele samenwerking tussen school, kinderopvang en welzijnswerk* [Rapport]. Hogeschool Utrecht.
<https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/boundary-crossing-2/>

Disability Awareness. (2023, October 25). *UDL + One: Universal Design for Learning explained* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=FDt1r3FcCQU>

ECIO. (2022, 8 september). *Handreiking Universal Design for Learning (UDL)*. ECIO. <https://ecio.nl/publicaties/handreiking-universal-design-for-learning-2/>

Edwards, T., Beaton, M. & Lofthouse, R. (2023). Een manifest voor topografisch onderwijs. In: Sergeant, S. & De Vries, P. (red.), *Perspectieven op inclusief onderwijs* (222-230). Gompels&Svacina.

Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
<https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>

Fluijt, D. & Van Kooten M. (2019). *Co-teaching: Samen kan je meer*. Instondo.

Fraser, W. (Red.). (2004). *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*. NASW Press.

Giangreco, M. F. (2010). One-to-One Paraprofessionals for Students With Disabilities in Inclusive Classrooms: Is Conventional Wisdom Wrong? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48(1), 1-13.
<https://doi.org/10.1352/1934-9556-48.1.1>

Giangreco, M. F. (z.d.). Absurdities & realities of special education cartoon archive. <https://oa.uvm.libnova.com/browse/collection/33202?limit=10&sort=title.keyword>

- Greven, K., & Andriessen, D. (2019). Practice-based Research Impact Model for Evaluation: PRIME. Hogeschool Utrecht. <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/practice-based-research-impact-model-for-evaluation-prime>
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Hayes, N., O'Toole, L. & Halpenny, A.M. (2023). *Bronfenbrenner. Basisgids over zijn visie en benadering*. SWP.
- Het Zesde Metaal. (2025). Traagskes groeien. Op Randgevallen [muziekalbum]. In eigen beheer.
- Hogeschool Utrecht (z.d.). Kenniscentrum Sociale Innovatie. <https://www.hu.nl/onderzoek/kenniscentrum-sociale-innovatie>
- Hogeschool Utrecht (z.d.). Lectoraat Jeugd. <https://www.hu.nl/onderzoek/jeugd>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013). The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement. In J. Hattie & E. Anderman (Eds.), *International handbook of student achievement* (372-374). New York: Routledge. (PDF) [Johnson, D. W. & Johnson, R. T. \(2013\). The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement. In J. Hattie & E. Anderman \(Eds.\), International handbook of student achievement \(372-374\). New York: Routledge.](#)
- Kesselring, M. (2016). *Partners in parenting. A study on shared childrearing responsibilities between parents and nonparental adults* (Proefschrift). Ipskamp Drukkers.
- Knoster, T., Villa, R. & Thousand, J. (2000). A framework for thinking about systems change. In: R. Villa & J. Thousand (Eds.). *Restructuring for caring and effective education: Piecing the puzzle together* (pp.93-128). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kruiper, S. M. A., Leenknecht, M. J. M. & Slof, B. (2021). Using scaffolding strategies to improve formative assessment practice in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 458–476. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1927981>

- Lofthouse, R. M. (2018). Coaching in education: A professional development process in formation. *Professional Development in Education*, 45(1), 33-45. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529611>
- Lofthouse, R., Hollweck, T. & Booton, J. (2025). *Coaching with purpose: Learning encounters for educational change*. Hachette Learning.
- Lozano Parra, S. (2022). The school as a playground for educational friction: Understanding democracy in Dutch secondary education (Doctoral dissertation, Utrecht University). Utrecht University Repository. <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/420604/S%20%20Lozano%20Parra%20-%20thesis.pdf?sequence=1>
- Maryland Coalition for Inclusive Education (2023, 9 februari). Why Schools Overuse Paraprofessionals in Inclusive Education (and What to Do Instead) [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cCDEwomvr8A>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) (2024, 19 april). Met elkaar voor alle kinderen en jongeren: Werken aan een inclusieve leeromgeving (Beleidskader). <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2024/05/10/bijlage-11-beleidskader-definiering-inclusief-onderwijs>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) (2023). Route naar inclusief onderwijs 2035. Kamerstuk. Rijksoverheid.nl. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2023/03/17/werkagenda-route-naar-inclusief-onderwijs-2035>
- NIVOZ (2022, 25 november). Verslag onderwijsavond Gert Biesta. <https://nivoz.nl/nl/verslag-onderwijsavond-gert-biesta>
- Proud to Teach All. (z.d.). Hoe lanceren we een professionele leergemeenschap over goed onderwijs aan alle leerlingen? <https://proudtoteachall.eu/nl/gids-voor-coaches/detail-2/hoe-lanceren-we-een-professionele-leergemeenschap-over-goed-onderwijs-aan-alle-leerlingen>
- Proud to Teach All. (z.d.). 10 gewoontes van een inclusieve onderwijsprofessional. [De tien gewoontes van de inclusieve leerkracht - Inspiratiecentrum Detail - Proud to teach all](#)
- Sandel, M.J. (2020). *De tirannie van verdienste. Over de toekomst van de democratie*. Ten Have.

Sergeant, S. (2021). *Working Together, Learning Together. Towards Universal Design for Research*. Gompel&Svacina.

Schepers, S. (2025). *Als alle breinen leren. Ruimte creëren voor neurodiversiteit in het onderwijs*. Business Contact.

Schraepen, B. (2021). *Excludes: Wat uitsluiting doet met mensen*. Owl Press.
Sergeant, S. & De Vries, P. (red.) (2023). *Perspectieven op inclusief onderwijs*. Gompel &Svacina.

Soja, E. W. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-imagined*. John Wiley and Sons Ltd.

Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33–54.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>

Touw, H. & Van Beukering, T. (2012). *Handleiding Professional in de Spiegel. Met het oog op positieve interacties met leerlingen*. Hogeschool Utrecht.

UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>

Van Beukering, T., Van der Wolf, K. & Veldkamp, T. (2014). *Succesvol omgaan met gedragsproblemen: Trainingsmateriaal bij gedragsproblemen in scholen – het denken en handelen van leraren*. Coutinho.

Van der Zwet, R. J. M. (2018). *Implementing evidencebased practice in social work: A shared responsibility* (Proefschrift). Tilburg University. [Nieuw onderzoek naar kloof tussen praktijk en wetenschap in sociaal werk | Movisie](#)

Van Dijk, A., Touw, H., & Sergeant, S. (2023). *Dialogokaarten voor inclusief onderwijs*. Gompels & Svacina.

Van Gemert, G. et al. (2025). *Inclusief gedrag. Inclusief onderwijs als antwoord op probleemgedrag*. Gompel & Svacina.

Verenigde Naties (1989). *Verdrag inzake de Rechten van het Kind*. [Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind - Kinderrechten.nl](#)

Van Gils, D., Keijzer, J. & Verheggen, K. (2022). *Activeren, differentiëren en formatief handelen*. Coutinho.

Verwoerd, A. & Deen, C. (2025). *De school midden in de maatschappij. Hoe bouw je samen aan een stevige pedagogische basis?* Acco.

Vyrastekova et al. (2026). *Teacher motivation for inclusive education*. [Working Paper] Radboud University.

Wat zijn LANSbrekers? (z.d.). <https://lansbrekers.nu/storage/documents/wat-zijn-lansbrekers.pdf>

Wolbert, L. (2025, juni). Wederkerig floreren als antwoord op de waartoe-vraag van onderwijs en opvoeding. *Pedagogiek in Praktijk*. 27-30.

Wolbert, L. (2026, januari). Mutual flourishing as an ideal aim of education. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17449642.2026.2623556?casa_token=cZw9MZvEifAAAAA:lZpcvAuLE23kWO54F2tyjtR4JqlwY_tkquhPbnO7tloU0Rw9IRx03-Z25AqLAySkz3Dttrph47PMmHCsODk

CURRICULUM VITAE

Dr. Sofie Sergeant is sinds 1 mei 2025 bijzonder lector Inclusie en Veerkracht in het Onderwijs aan Hogeschool Utrecht. Dit lectorschap is opgezet en wordt mogelijk gemaakt in nauwe samenwerking met onderwijsbesturen en samenwerkingsverbanden in de regio Noord-Holland Noord (NHN), waaronder Stichting Voortgezet Onderwijs Kennemerland (SVOK), Atlas College, Jan Arentsz, Stichting Trigoon, SWV VO Midden-Kennemerland, SWV VO Noord-Kennemerland, Passend Onderwijs West-Friesland en SWV VO Waterland.

De regionale inbedding op diverse locaties in Nederland en daarbuiten vormt het fundament van haar werk: onderzoek en onderwijs worden ontwikkeld in voortdurende wisselwerking met de scholen en professionals uit het veld.

In Sofies werk staat centraal dat inclusief onderwijs begint bij ontmoeting en gezamenlijke verantwoordelijkheid. Samen met studenten, kinderen, ouders en onderwijsprofessionals verkent zij hoe scholen zo kunnen worden ingericht dat verschillen niet worden gereduceerd, maar gedragen en benut. Het onderzoek dat zij initieert en begeleidt is praktijknaabij en actiegericht van karakter, uitgevoerd met de mensen om wie het gaat en gericht op betekenisvolle en duurzame verandering in de onderwijspraktijk.

Sinds 2021 is Sofie werkzaam aan Hogeschool Utrecht als hogeschoolhoofd-docent, verbonden aan de bachelor- en masteropleidingen voor leraren en tevens als senior onderzoeker aan het Lectoraat Jeugd. Binnen dit lectoraat vervult zij sinds 2022 de rol van coördinator van het focusgebied 'Ruimte maken voor diversiteit en inclusie'. In deze hoedanigheid draagt zij bij aan inhoudelijke koersbepaling, onderwijsontwikkeling en de verbinding tussen onderzoek, opleiding en beroepspraktijk, regionaal, landelijk en internationaal.

Zij is actief betrokken bij het ontwerpen van curricula en het verzorgen van onderwijs binnen uiteenlopende opleidingen. Zo ontwikkelt en verzorgt



zij modules binnen de Master Educational Needs, waaronder 'Diversiteit als pedagogische kracht' en 'Begeleiden van leerlingen binnen inclusief onderwijs'. Sofie verzorgt gastcolleges aan de schoolleidersopleiding, de minor 'Inclusief onderwijs' en masterprogramma's van het Archimedes Instituut (module Pedagogiek). Ook binnen de opleiding Social Work verzorgt zij onderwijs op het gebied van inclusief onderzoek en arts-based research.

Als senior onderzoeker neemt Sofie deel aan meerdere grootschalige onderzoeksprogramma's. Zij is onder meer betrokken bij het SPRONG-project Inclu-ZIE (2023–2031), waarin zij samenwerkt met partners uit onderwijs, zorg en beleid aan vraagstukken rond inclusieve onderwijsontwikkeling. Vanaf 2026 maakt Sofie deel uit van het NWA-ORC onderzoeksproject STRONGER2GETHER (2026–2032), dat in 2025 is toegekend binnen de programmalijn Onderzoek op Routes door Consortia van de Nationale Wetenschapsagenda (NWA). Dit consortiumproject richt zich op het versterken van sociale relaties als fundament voor de mentale veerkracht van jongeren. Binnen het project levert zij een inhoudelijke bijdrage vanuit een pedagogisch en inclusief perspectief, met bijzondere aandacht voor de rol van scholen als relationele en ondersteunende gemeenschappen. Daarnaast is zij betrokken bij internationale onderzoeks- en acquisitietrajecten, waaronder het Erasmus+ project AMUSE (2024-2027) en het ESF-project THIEA (2024-2027).

Naast haar onderzoekswerk is Sofie lid van de Pool Ondersteuning Methodologie van Praktijkgericht Onderzoek (PoMP) aan de HU, waar zij onderzoekers ondersteunt bij methodologische vraagstukken. Tevens is zij betrokken bij de begeleiding van promovendi aan de Hogeschool Utrecht en daarbuiten. Haar expertise deelt zij regelmatig als spreker op (inter)nationale conferenties, symposia en expertbijeenkomsten over inclusief onderwijs en inclusieve onderzoeksmethoden. Daarnaast maakt zij deel uit van de redactieraden van Markant en TIB (Tijdschrift Intern Begeleiden).

Sofie promoveerde in 2021 aan de Vrije Universiteit Amsterdam op het proefschrift *Working Together, Learning Together. Towards Universal Design for Research*, waarin zij universeel ontwerpen benadert als een relationeel en inclusief onderzoeksprincipe. Eerder studeerde zij Pedagogische Wetenschappen en Orthopedagogiek aan de Universiteit Gent. Daarnaast volgde zij een postgraduaat Drama, Beweging en Expressie in de Hulpverlening aan het Fontys College of Arts en de Dansacademie Tilburg. In haar pedagogische en onderzoekspraktijk wil Sofie het onderzoekend vermogen binnen scholen voeden en versterken. Naast grootschalige

consortia hecht zij nadrukkelijk waarde aan onderzoek dat ontstaat vanuit lokale vragen en concrete onderwijspraktijken. Zij pleit voor het erkennen van 'niet-weten' als professionele kracht en voor ruimte voor verwondering binnen onderwijscontexten. Vanuit het besef dat handelen op louter intuïtie het risico in zich draagt onderwijs te ontwerpen voor degenen die het meest op onszelf lijken, benadrukt zij het belang van gezamenlijke reflectie en samenwerking. Het durven vertoeven in complexiteit staat daarbij centraal: spanningen en educatieve frictie worden niet gladgestreken, maar benut als bron voor leren, dialoog en inclusieve ontwikkeling.

Oorspronkelijk afkomstig uit Gent woont zij tegenwoordig in Soestduinen, waar zij geniet van natuur en reizen, theater, film en cultuur, en waar familie en vriendschap een belangrijke plek innemen. In de geest van de Siciliaanse leuze dat men aan tafel niet ouder wordt, koestert zij gedeelde tijd en ontmoeting, omdat sommige vormen van wijsheid nu eenmaal ontstaan buiten de agenda.



Aantekeningen

COLOFON

Titel

Inclusie en veerkracht in het onderwijs

Auteur

Dr. Sofie Sergeant

[www.hu.nl/onderzoek/onderzoekers/
sofie-sergeant](http://www.hu.nl/onderzoek/onderzoekers/sofie-sergeant)

Openbare les

13 maart 2026

Lectoraat Jeugd

ISBN

978-90-8928-170-8

Eindredactie

Mariek Hilhorst Tekstredactie en
Productiebegeleiding

Vormgeving

RAAK Grafisch Ontwerp, Utrecht

Fotografie cover

Femke van den Heuvel

Tekeningen

Sanne Duijff (figuur 1)

Petra de Graaf-Swalue,

Peetmade (figuren 3 tm 16)

Michael F. Giangreco &

Kevin Ruelle (figuur 17)

René Krewinkel (figuur 18)

Drukwerk

De Bondt, Barendrecht

Hogeschool Utrecht

Kenniscentrum Sociale Innovatie (KSI)

Padualaan 101 3583 CH Utrecht

Postbus 85397 3508 AJ Utrecht

Telefoon

088- 481 53 55

E-mail

Monique.cillessen@hu.nl

sofie.sergeant@hu.nl

Website

[https://www.hu.nl/onderzoek/
jeugd#Onderzoekslijnen](https://www.hu.nl/onderzoek/jeugd#Onderzoekslijnen)

**HIER
KOMT
ALLES
SAMEN**