

## **Het bevorderen van sociale inclusie van leerlingen met een beperking.**

**Een advies gericht op sociale inclusie van deze leerlingen in het basisonderwijs met specifieke aandacht voor de rol van leerkracht, teamcultuur, effectieve training en good practices.**

Lector inclusieve klassen Neely Anne de Ronde-Davidse

[n.i.deronde@driestar-educatief.nl](mailto:n.i.deronde@driestar-educatief.nl)

Driestar educatief

### **Introductie**

Om tot een gericht advies te komen is het van belang om eerst de begrippen 'sociale inclusie', 'inclusief onderwijs' en 'leerlingen met een beperking' te duiden. Veel mensen hebben er wel beelden bij, maar de praktijk wijst uit dat interpretaties van deze begrippen nogal verschillen (Ekins, 2019). De UNESCO heeft een inclusieve visie op onderwijs geformuleerd, gebaseerd op artikel 24 van de VN conventie met betrekking tot de rechten van mensen met een handicap (UNESCO, 2007). Ze gaat er vanuit dat alle kinderen, met en zonder beperking, een fundamenteel recht op onderwijs hebben, bij voorkeur op een reguliere school. Het idee erachter is dat onderwijs op een reguliere school meer kansen biedt voor gelijke behandeling, het kan preventief werken ten aanzien van discriminatie en het stimuleert de integratie van leerlingen met een beperking in de samenleving. In de internationale literatuur over inclusief onderwijs, gaat het bij leerlingen met een beperking meestal over *children with specific educational needs (SEN)*. Deze terminologie gaat uit van onderwijsbehoeften van kinderen. Er wordt verder gekeken dan de beperking, er wordt gekeken naar wat kinderen nodig hebben om zich te ontwikkelen. In de dagelijkse praktijk zie je dat deze leerlingen extra ondersteuning krijgen, maar de vorm en inhoud verschilt uiteraard. Voorbeelden zijn: aanpassingen in instructie, het volgen van een eigen leerlijn, of hulp van een orthopedagoog. Bij fysieke beperkingen kan medische ondersteuning in de klas noodzakelijk zijn. Hiervoor bestaat geen one size-fits-all approach. De ondersteuning is afhankelijk van wat de leerling nodig heeft, maar ook wat de leraar en daaromheen het team kan bieden (zie bijvoorbeeld het profiel van inclusieve leerkrachten van the European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; Ainscow, Booth, & Dyson, 2006; Ekins, 2017; Forlin 2010; McMaster, 2015; Mitchell, 2014). Die ondersteuning kan plaats vinden in het regulier onderwijs, maar ook in het speciaal onderwijs.

### **Wat is inclusief onderwijs en sociale inclusie?**

In Nederland kennen we naast reguliere scholen, scholen voor speciaal onderwijs. Als je dit heel zwart-wit bekijkt, is er sprake van een gesegregeerde setting waar leerlingen met specifieke

behoeften onderwijs kunnen volgen. Er lijkt sprake te zijn van exclusie in plaats van inclusie. De vraag is of dit beeld terecht is? En kun je binnen het systeem van reguliere scholen en scholen voor speciaal onderwijs, toch aan sociale inclusie werken? Een antwoord op deze vragen begint bij de vraag wat inclusief onderwijs inhoudt.

Het is lastig om van een universele definitie van inclusief onderwijs te spreken. De betekenis en uitwerking van inclusief onderwijs is namelijk sterk afhankelijk van lokale politiek, cultuur, schoolsystemen, et cetera (Ekins, 2017). Scholen die zeggen inclusief te werken, verwijzen nauwelijks of niet meer door naar het speciaal onderwijs. Vaak creëren ze echter wel een extra klas voor leerlingen met specifieke behoeften, omdat het niet lukt ze de hele week in de reguliere klas te onderwijzen (Visser, Van der Vliet, & De Ronde-Davidse, 2017). Is dat inclusief? Er zijn initiatieven met betrekking tot samen naar school klassen (met behulp van de Nederlandse Stichting voor het Gehandicapte Kind). Dit zijn klassen voor kinderen met specifieke behoeften, in een reguliere school. Er zijn voorbeelden van scholen waarbij er uitwisseling plaatsvindt tussen het speciaal onderwijs en het regulier onderwijs, bijvoorbeeld door leerlingen 2 dagen te laten meedoen in het regulier onderwijs en de rest van de week het onderwijs te laten volgen op de school voor speciaal onderwijs. Er zijn ook scholen waar leerlingen door de weeks helpen bij het medisch kinderdagcentrum in hetzelfde gebouw. De kinderen zitten dan weliswaar niet de hele week in dezelfde klas, maar ze komen wel met elkaar in aanraking. In al deze voorbeelden werken ze aan sociale inclusie. Immers alle leerlingen mengen met elkaar.

Al deze vormen raken het centrale doel van inclusie: het elimineren van alle vormen van sociale exclusie (Ainscow & Sandill, 2010). Dit is een menselijk recht, waar de VN achter staat. Het gaat ten diepste om onderwijs voor iedereen (Ekins, 2017), met oog voor de UNSECO principes: respect voor het leven, menselijke waardigheid, gelijke rechten, sociale rechtvaardigheid, respect voor culturele diversiteit, internationale solidariteit en gedeelde verantwoordelijkheid. Het elimineren van alle vormen van sociale exclusie is cultureel gebonden. In sommige landen gaat het alleen al om de vraag om toegang tot onderwijs. In Zuid-Afrika speelt HIV/ AIDS een rol, ben je besmet, ben je dan welkom op school? In andere landen is het bijvoorbeeld de vraag of meisjes toegang hebben tot onderwijs. In Nederland spitst de discussie zich toe op de vraag of het onderwijs toegankelijk is voor leerlingen met een beperking (of beter gezegd, leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte). Dat laatste vindt plaats binnen ons systeem van vrijheid van onderwijs. Dat biedt scholen de kans om vanuit hun eigen grondslag tot een visie op inclusie van leerlingen met bijzondere behoeften te komen. Driestar educatief werkt veel samen met Christelijke basisscholen. Bij good practices onderzoek op deze scholen zagen we terug dat zij hun visie op inclusie leerlingen met bijzondere behoeften funderen

vanuit hun Christelijke grondslag (Visser et al., 2017). Ook scholen met een andere grondslag, of scholen die werken vanuit een bepaald onderwijsconcept kunnen die verbinding maken.

Sociale inclusie lijkt dus tweeledig te zijn. Ten eerste gaat het om een fundamenteel recht op onderwijs. Iedereen heeft recht op onderwijs, met als toespitsing binnen passend onderwijs in Nederland, kinderen met specifieke behoeften. Ten tweede gaat het om het voorkomen van exclusie van groepen, met als focus binnen passend onderwijs, leerlingen met een beperking. Dit is een constant proces. Voor scholen is het goed dat te beseffen. Inclusie is geen einddoel waarbij je niet meer mag doorverwijzen, maar een proces waarin je als school kunt groeien om inclusiever te worden (Ekins, 2017).

Hoewel een systeem denkbaar is waarbij er geen speciale scholen meer zijn (zie bijvoorbeeld het Amerikaanse SWIFT model; McCart, Sailor, Bezdek, & Salter, 2014), laat Nederlands onderzoek zien dat voor sommige leerlingen het speciaal onderwijs een betere plek is om sociaal-emotioneel gezien en academisch gezien, meer tot ontwikkeling te komen (Zweers, 2018). Er is daar meer gespecialiseerde kennis voor handen om leerlingen met specifieke behoeften te begeleiden. De mensen die daar werken doen er alles aan om leerlingen een plek te laten krijgen in de maatschappij, ze hebben een hele inclusieve houding. Die kinderen voelen zich daar gekend. In feite is dat ook een vorm van inclusief onderwijs (Ekins, 2017). Teamleden op speciale scholen werken mee aan een proces van inclusie, ook al is de setting niet inclusief. Je ziet in het hele basisonderwijs (regulier en speciaal) dat leerkrachten zich met hart en ziel inzetten om de ontwikkeling van alle leerlingen te stimuleren, maar tegelijkertijd zijn leerkracht en leerling onderdeel van een maatschappij waarin gesproken wordt over dagbesteding en achterstand tot de arbeidsmarkt. Sociale inclusie bevorderen reikt dus veel verder dan het onderwijs en blijft een missie van hoop voor een goede toekomst voor alle leerlingen.

Op speciale scholen gebeurt er dus wel degelijk iets wat betrekking heeft sociale inclusie. Datzelfde zie je op scholen die aangeven inclusiever te werken, het aantal verwijzingen gaat naar beneden, of ze werken bijvoorbeeld nauwer samen met een speciale school in de buurt. Hun gespecialiseerde kennis groeit. En dat is hard nodig, omdat het aantal verwijzingen toeneemt (zie bijvoorbeeld [www.onderwijsincijfers.nl](http://www.onderwijsincijfers.nl)) en we nog steeds teveel thuiszitters hebben. Ook het aantal kinderen dat vrijgesteld wordt van onderwijs is de afgelopen 9 jaar toegenomen (zie bijvoorbeeld <http://www.autipassendonderwijsutrecht.nl/thuiszitters>). Het aantal verwijzingen, thuiszitters en ontheffingen zou echt naar beneden moeten kunnen, als meer scholen de juiste weg inslaan en zich meer in gaan zetten voor inclusiever onderwijs. Daarvoor is een nauwere samenwerking tussen onderwijs en zorg en jeugdhulp nodig, wat prima kan (De Jong, Aantjes, & De Ronde-Davidse, 2018).

Leraren hebben hiervoor een flexibeler handelingsrepertoire nodig en het vraagt leiderschap dat in staat is een inclusieve teamcultuur te realiseren (zie bijvoorbeeld: Ainscow, et al., 2006; Ainscow & Sandill, 2010; Ekins, 2017; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). De gescheiden geldstromen maken dit niet altijd makkelijk, het lerarentekort speelt ook een rol, maar good practices in binnen en buitenland laten zien dat het kan.

### **Naar inclusiever onderwijs: good practices en training.**

Er is veel onderzoek beschikbaar over inclusiever onderwijs en in Nederland zijn er mooie good practices beschikbaar die scholen kunnen helpen om zelf aan de slag te gaan (zie bijvoorbeeld Visser et al., 2017; de website van samen leren van de NSGK; [www.naarinclusieveronderwijs.nl](http://www.naarinclusieveronderwijs.nl)). Er bestaat geen one-size-fits-all approach, maar een aantal kenmerken komt telkens terug in onderzoek naar inclusiever onderwijs: een inclusieve teamcultuur creëren, de leerkracht kenmerken attituden, self-efficacy, kennis en vaardigheden, en een goede samenwerking met zorg en jeugdhulp (zie bijvoorbeeld Ainscow et al., 2006; De Jong et al., 2018; Ekins, 2017; Forlin 2010; McMaster, 2015; Mitchell, 2014; Visser et al., 2017). Alles zal kort benoemd worden, met daarbij aandacht voor effectieve kenmerken van scholing. Dit helpt om inclusiever onderwijs en dus sociale inclusie van leerlingen met een beperking meer te realiseren.

### **Attitudes, self-efficacy, kennis en vaardigheden**

Kenmerkend voor scholen die weinig doorverwijzen, maar ook voor speciale scholen is hun betrokkenheid op leerlingen met specifieke behoeften. Leerkrachten laten zien dat ze in deze kinderen geloven, voor hen is elk kind waardevol en ze proberen telkens weer te denken in ontwikkelingsmogelijkheden, hoe beperkt die ook kunnen zijn. Hun attitude naar deze leerlingen is positief (zie bijvoorbeeld Bruggink, 2014; Visser et al., 2017 ) en ze geven leerlingen het gevoel dat ze erbij horen (Ekins, 2017). Leerkrachten met een meer positieve attitude naar leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, zijn ook meer gemotiveerd om noodzakelijke aanpassingen te verrichten (Peebles & Mendaglio, 2014; Ross, 1996; Soodak & Podell, 1993). Uit een review studie (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011), blijkt echter dat de meerderheid van de ondervraagde leraren vrij negatief denkt over inclusief onderwijs. Ze komen kennis en vaardigheden te kort om het te realiseren. Uit de evaluatie onderzoeken passend onderwijs in Nederland blijkt gelukkig dat steeds meer leerkrachten positiever staan ten opzichte van het lesgeven aan kinderen met bijzondere behoeften in het regulier onderwijs (Smeets, De Boer, Van Loon-Dijkers, Rossen, Ledoux., 2017). Leerkrachten blijven echter negatief ten opzichte van de inclusie van leerlingen met emotionele en/of gedragsproblemen (zie bijvoorbeeld Scanlon & Barnes-Holmes, 2013). De kans op verwijzing naar het speciaal onderwijs is ook groter als er sprake is van een verstoorde relatie tussen leraar en

leerling met specifieke onderwijsbehoeften (Zweers, 2018). Tevens is de manier van omgaan met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, bepalend voor hoe de medeleerlingen die leerling zien (Hendrickx, Mainhard, Oudman, Boor-Klip, & Brekelmans, 2017). De kans is groot dat medeleerlingen een leerling minder graag mogen als de leerkracht die leerling negatief benaderd. Hoewel attitudes dus van cruciaal belang zijn voor inclusiever onderwijs (Mc Master, 2015) en ze zelfs een effect kunnen hebben op leerling prestaties, is er nog weinig aandacht voor in bijvoorbeeld trainingen voor leraren (Warren & Hale, 2016). Bovendien zie je op dit punt grote verschillen tussen leraren. Uit een studie van Van der Veen, Smeets, en Derriks (2010) bleek bijvoorbeeld dat in 40% van doorverwijzing naar het speciaal onderwijs er een vergelijkbare leerling in het regulier onderwijs te vinden was. Ten grondslag aan negatieve attitudes ligt vaak een gebrek aan kennis en vaardigheden (De Boer et al., 2011) en een laag competentie gevoel (ook wel self-efficacy genoemd) (zie bijvoorbeeld ook Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012; Scanlon & Barnes-Holmes, 2013; Zee, 2016). Lage competentiegevoelens zijn overigens lastig te meten en in praktijk blijkt dat er een kloof kan zijn tussen de inschatting die leerkrachten zelf maken en de inschatting van ib'ers (Ledoux, 2017). Ib'er schatten de competenties gemiddeld genomen lager in. Ook zal de sfeer in een groep echt veilig moeten zijn, wil je durven toe te geven dat je je minder competent voelt.

### **Kenmerken en voorbeelden van effectieve scholing voor leraren om inclusiever te werken**

Training voor leraren zal dus in moeten gaan op percepties en achterliggende gedachten van leraren. Orthopedagogen en psychologen met kennis van gedrag en interactie kunnen hier een belangrijke rol spelen. Je verder bekwamen en het positiever krijgen van gedachten ten aanzien van inclusiever onderwijs vereist het vergroten van kennis en vaardigheden. Een veel gehoorde misvatting is bijvoorbeeld dat bij inclusiever werken er ineens heel veel kinderen met specifieke behoefte bijkomen, terwijl gemiddeld genomen slechts 10-15 % van de schoolpopulatie extra ondersteuning nodig heeft (Mitchell, 2014). Tevens zie je nog regelmatig dat leer- en/of gedragsproblemen alleen als leerling kenmerk worden gezien in plaats van dat de rol van de omgeving (zoals de invloed van de leerkracht) wordt meegenomen (Bruggink, 2014). Het risico is dat leerkrachten het probleem niet als hun probleem zien en alleen een zogeheten externe locus of control hebben (Brady & Woolfson, 2008). Leerkrachten komen echter alleen verder als er in scholing juist aandacht is voor hun eigen aandeel in leer- en gedragsproblemen, anders blijft de handelingsverlegenheid bestaan (Warren & Hale, 2016).

Effectieve scholing omvat directe feedback (Stormont, Reinke, Newcomer, Marchese, & Lewis, 2014), in de klas of aan de hand van videobeelden. Tevens is feedback en coaching op langere termijn nodig waarbij vaardigheden worden toegepast in de klas, geëvalueerd en bijgesteld. Ook het observeren van een ander die iets kan wat je zelf wilt leren kan helpen en verbale ondersteuning van

bijvoorbeeld collega's of schoolleiders is belangrijk (Tschannen-Moran & McMaster, 2009). Co-teaching kan hiervoor worden ingezet (Fluijt-Lambert, 2018), er zijn scholen die zicht ontwikkelen door middel van videoclubs (Vervoort, 2015), lesson study is effectief (Schipper, De Vries, Goei, & Van Veen, 2020) en uit eigen onderzoek weten we ook dat school video interactie begeleiding in teamverband helpt om vaardigheden en competentiegevoelens te vergroten (Van Hartingsveldt, Bulterman, & De Ronde-Davidse, 2020 in voorbereiding). Het bevorderen van professionele leergemeenschappen met daarin zowel leerkrachten uit het speciaal als regulier onderwijs past ook goed binnen deze lijn van effectieve scholing.

### **Teamcultuur**

Naast deze adviezen, gericht op leerkrachten is een schoolbrede ontwikkeling en ondersteuning noodzakelijk. Scholen die nauwelijks of niet doorverwijzen werken vanuit een duidelijke, gezamenlijk gedragen visie op inclusiever onderwijs. Die drive is belangrijk (Ekins, 2017). Er ontstaat daardoor een teamcultuur van gezamenlijke verantwoordelijkheid (Ainscow et al., 2006; Ainscow & Sandill 2010). Scholen omschrijven het vaak als een gemeenschap waar er veel openheid is binnen het team en er van en met elkaar geleerd wordt (Ekins, 2017; Visser et al., 2017). Iedereen voelt zich verantwoordelijk voor alle leerlingen binnen de school, er heerst dus geen mijn klas is mijn klas mentaliteit. Als het in de ene klas even niet gaat met een leerling, kan de leerling bij wijze van spreken even bij een collega terecht. Scholing is gericht op de behoeften van leraren en wordt over een langere termijn gespreid. Het gaat hierbij dus niet om één middag scholing, maar om een duidelijke visie op scholing die het hele jaar door plaatsvindt. Deze scholen nemen dat op in hun beleidsplan en schooljaarplan en zorgen dat iedereen er ruimte voor heeft binnen het werkverdelingsplan wat scholen jaarlijks opstellen. De vraag die wordt gesteld is: hoe bed je scholing en vormen van gezamenlijk leren in, in je dagelijkse praktijk (Van Hartingsveldt et al., 2020 in voorbereiding).

Op reguliere scholen met veel leerlingen met specifieke behoeften, durven ze voor alle kinderen in de klas minimale leerdoelen op te stellen. Dit kan het gat in leeruitkomsten verkleinen (Bosker, 2005). Ze beseffen ook dat de aanwezigheid van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften niet persé een negatief effect hoeft te hebben op leeruitkomsten van de andere 'meer gemiddelde' leerlingen (Ruijs, 2017). Het stimuleert tevens een mini-maatschappij waarin kinderen elkaar helpen en geloven dat het normaal is om anders te zijn, omdat iedereen anders is (Roebben, 2011). Ook onderzoek van de European Agency for special needs and inclusive education (2012) wijst uit dat inclusief onderwijs (op een reguliere school), een positief effect heeft op alle leerlingen. Dit betreft verbeterde sociale relaties, omgaan met leeftijdsgenoten, verbeterde leeruitkomsten, hogere

verwachtingen, meer samenwerking binnen het team, en verbeterde integratie van families in de maatschappij.

### **Scholing voor het hele schoolteam**

Als schoolteam hiermee aan de slag gaan, kan bijvoorbeeld aan de hand van index voor inclusie (Booth & Ainscow, 2009). Daarin is een duidelijk stappenplan opgenomen waarmee scholen (onder begeleiding) aan de slag kunnen. Dat start met een gezamenlijke visie formuleren, bekijken wat je wil bereiken (op lange termijn) en wat je daarvoor aan kennis, vaardigheden en andere middelen en partners (zorg, jeugdhulp, gemeente) nodig hebt. Belangrijk is dat de school de verantwoordelijkheid houdt voor het onderwijs, de rest is ondersteunend (De Jong et al., 2018). Een coördinator op school (bijvoorbeeld een schoolmaatschappelijk werker) kan helpen om het contact tussen alle betrokkenen, inclusief de ouders, goed te laten verlopen. Bij meerdere partijen is het tevens handig om vanuit 1-kindplan te werken, waarin alles is opgenomen. Zie de ouder ook als deskundige van het kind en wissel regelmatig informatie uit tussen ouder en school. Een heen en weer schrift kan bijvoorbeeld gebruikt worden (Visser et al., 2017). Betrek en informeer ook de ouders van de andere leerlingen in de klas. Op die manier voorkom je dat er beelden ontstaan dat het onderwijs aan leerlingen met bijzondere behoeften ten koste gaat van het onderwijs aan de andere leerlingen in de klas. Zoals eerder genoemd zijn de effecten eerder positief dan negatief.

Werken aan inclusiever onderwijs is een proces dat nooit af is. Scholen moeten dus zichzelf vooral de tijd gunnen. Ekins (2017) beschrijft in haar boek 2 scholen die zo'n ontwikkeling doormaken. De voorbeelden en quotes van leraren kunnen inspirerend zijn voor scholen en schoolbegeleiders om actief met inclusiever onderwijs aan de slag te gaan. Bovenal is de drive het belangrijkste: waarom wil je werken aan inclusiever onderwijs?

### **Referentielijst**

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International journal of inclusive education*, 14, 401-416. DOI: 10.1080/13603110802504903.

Booth, T. and Ainscow, M (2009). *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools*. [Index voor inclusie. Werken aan leren en participeren op school. Nederlands editie]. Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom.

Bosker, R. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit.

Bruggink, M. (2014). *Teachers' perceptions of students' additional support needs*. Proefschrift, Vrije Universiteit.

Brady, K., & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 527-544.  
doi:10.1348/000709907X268570

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. doi:10.1080/13603110903030089

De Jong, T.J.C., Aantjes, M.S., & De Ronde-Davidse, N.J. (2018). *Onderzoek samenwerking zorg & onderwijs*. Gouda: Driestar educatief.

Ekins, A. (2017). *Reconsidering inclusion. Sustaining and building inclusive practices in schools*. London: Routledge.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. Odense, Denmark.

Fluijt-Lambert, E.M.J. (2018). *Passend onderwijzen met co-teaching*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Forlin, C. (2010). Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: implications for teacher education. *Journal of research in special educational needs*, 10, 177-184. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2010.01162.xc

Hendrickx, M.M.H.G., Mainhard, M.T., Oudman, V.S., Boor-Klip, H. J. & Brekelmans, M. (2017). Teacher Behavior and Peer Liking and Disliking: The Teacher as a Social Referent for Peer Status. *Journal of Educational Psychology*, 109(4), 546-558.



- Ledoux, G. (2017). *Stand van zaken evaluatie passend onderwijs. Deel 3: wat betekent passend onderwijs tot nu toe voor leraren en ouders?* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- McCart, A.B., Sailor, W.S., Bezdek, J.M., & Satter, A.L. (2014). A framework for inclusive educational delivery systems. *Inclusion, 2*, 252-262. DOI: 10.1352/2326-6988-2.4.252
- McMaster, C. (2015). "Where is \_\_\_\_?": Culture and the process of change in the development of inclusive schools. *International journal of whole schooling, 11(1)*, 16-34.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education*. New York: Oxon.
- Peebles, J. L., & Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International journal of inclusive education, 18*, 1321-1336. DOI: 10.1080/13603116.2014.899635
- Roebben, B. (2011). *Scholen voor het leven. Kleine didactiek van de hoop in 7 stappen*. Leuven/ Den Haag: Acco.
- Ross, J.A. (1996). Within teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and teacher education, 12*, 385-400. DOI: 10.1016/0742-051X(95)00046-M
- Ruijs, N. (2017). The impact of special needs students on classmate performance. *Economics education review, 58*, 15-31. doi: [10.1016/j.econedurev.2017.03.002](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.03.002)
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27*, 51-68.  
doi:10.1080/08856257.2011.613603
- Scanlon, G., & Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional & behavioural difficulties, 18*, 374-395. DOI: 10.1080/13632752.2013.769710
- Schipper, T.M., De Vries, S., Goei, S.L. & Van Veen, K. (2020). Promoting a professional school culture through lesson study? An examination of school culture, school conditions, and teacher self-efficacy. *Professional development in education, 46*, 112-129. DOI: [10.1080/19415257.2019.1634627](https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634627)

Smeets, E., De Boer, A., Van Loon-Dijkers, L., Rossen, L., & Ledoux, G. (2017). *Passend onderwijs op school en in de klas: Eerste meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. (Evaluatie Passend Onderwijs; Vol. 21). Nijmegen: KBA Nijmegen.

Soodak, L.C. & Podell, D.M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special educational referral. *Journal of special education, 27*, 66-81. DOI: 10.1177/002246699302700105.

Stormont, M., Reinke, W. M., Newcomer, L., Marchese, D., & Lewis, C. (2014). Coaching Teachers' Use of Social Behavior Interventions to Improve Children's Outcomes: A Review of the Literature. *Journal of Positive Behavior Interventions*. doi:10.1177/1098300714550657

Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal, 110*:2, 228-245.

Unesco, 2017. *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, France.

Van der Veen, I, Smeets, E, & Derriks, M (2010). Children with special educational needs in the Netherlands: number, characteristics and school career. *Educational research, 52*, 15-43. DOI: 10.1080/00131881003588147.

Van Hartingsveldt, L.F., Bulterman, J.B., & De Ronde-Davidse, N.J. (2020). *SVIB in teamverband voor het vergroten van leerkracht self-efficacy*. Manuscript in voorbereiding. Gouda: Driestar hogeschool.

Vervoort, M. (2015). Onderzoeksrapport 2: Leeropbrengsten van de videoclub. Saxion: Enschede.

Visser, A., Van der Vliet, M., & De Ronde-Davidse, N.J. (2017). *Good practices van passend onderwijs*. Gouda: Driestar hogeschool.

Warren, J. M., & Hale, R. W. (2016). The Influence of Efficacy Beliefs on Teacher Performance and Student Success: Implications for Student Support Services. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 34*(3), 187-208. doi:10.1007/s10942-016-0237-z

Zee, M. (2016). *From general to student specific teacher self-efficacy.*, Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.

Zweers, I. (2018). *“Shape sorting” students for special education services? A study on placement choices and social-emotional and academic functioning of students with SEBD in inclusive and exclusive settings.* (Proefschrift). Geraadpleegd via <https://www.publicatie-online.nl/publicaties/i-zweers>