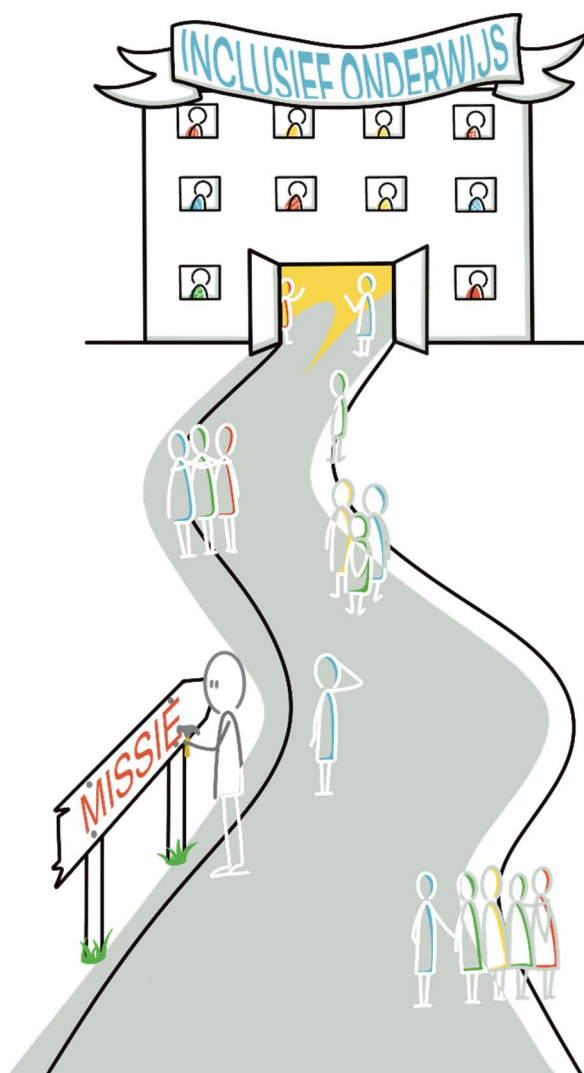




## GOOD PRACTICES INCLUSIE

GEERT VAN HOVE  
REDACTIE: LISE DUTOO  
ILLUSTRATOR: ELINE LAUWERS



# Inclusief onderwijs in West-Vlaamse scholen van het Katholiek Onderwijs.

Leerondersteuners en hun voorbeelden van goede praktijk.

Deze publicatie kwam tot stand naar aanleiding van de studiedag van 22 november 2024.

Alle leerondersteuners van de leersteuncentra Noord, Zuid en West van de vzw Katholieke  
Leersteuncentra West-Vlaanderen (KLSCWVL) kwamen samen in het domein Groenhove Torhout.

Geert Van Hove, prof. em. dr. aan de Universiteit Gent, leidde de groep doorheen de studiedag. Zijn  
verslag werd in de eerste helft van 2025 aangevuld onder redactie van leerondersteuner Lise Dutoo.

De illustraties zijn van de hand van Eline Lauwers.

Het bestuur van de vzw KLSCWVL is van mening dat de verzamelde info ruime aandacht verdient.

Uitgeverij die Keure verzorgde de druk.

Onderdelen van deze publicatie mogen voor intern gebruik aangewend worden.

Uitgave: augustus 2025



Bruggestraat 23 | 8820 Torhout  
0799.887.041 | RPR Gent, afdeling Brugge  
[www.leersteunwvl.be](http://www.leersteunwvl.be) | [bestuur@leersteunwvl.be](mailto:bestuur@leersteunwvl.be)



# Inhoud

|                                    |    |
|------------------------------------|----|
| Inhoud .....                       | 4  |
| Voorwoorden.....                   | 5  |
| Inleiding .....                    | 7  |
| Methodologie .....                 | 8  |
| Symbolen .....                     | 9  |
| Inclusie praktijkvoorbeelden ..... | 10 |
| Afsluit.....                       | 69 |
| Bibliografie.....                  | 70 |

# Voorwoorden

Beste lezer

De Katholieke Leersteuncentra uit West-Vlaanderen (KLSCWVL) geloven niet alleen in de groeikracht van elke leerling, maar evenzeer in de onderwijskracht van elke leraar. Voor onze leerondersteuners betekent dat: timmeren aan de weg naar meer inclusie in onderwijs.

Deze publicatie is het verslag van professor Geert Van Hove over West-Vlaamse ervaringen op dat vlak. Hij zette de voorbeelden van goede praktijk in een wetenschappelijk inclusief perspectief. Het is altijd goed om te weten waarom we handelen. Van harte dank.

Dank ook aan Lise Dutoo voor haar redactiewerk, voor de aanvullingen en in het bijzonder voor de uitgebreide bibliografie achteraan in dit werk.

Dankjewel Eline Lauwers voor de heel mooie illustraties.

Een bijzonder woord van dank aan Bruno Vanobbergen voor zijn aanmoedigende woorden.

Neem als lezer de tijd om situaties te herkennen, te bevestigen of te ontkennen en ga erover in gesprek met je buur, thuis en op school. Deze publicatie wil immers de verbindende samenwerking tussen de leerondersteuners en de thuisscholen versterken in hun zoektocht naar inclusie. De dialoog met velen zal ieder van ons courage geven om innovatief op zoek te gaan naar kwaliteitsvolle inclusieve oplossingen voor de leerlingen die we morgen op onze weg ontmoeten.

Goede moed!

Jan Loosveld

voorzitter KLSCWVL

Beste lezer

Toen ik kinderrechtencommissaris was, leerde ik vooral goed luisteren. Luisteren naar kinderen en jongeren die zich uitgesloten voelden, die te veel barrières op hun weg vonden op school. Die ervaringen hebben me gevormd en raken me vandaag nog steeds — nu ik vanuit mijn nieuwe opdracht mee mag bouwen aan een beweging van onderwijs dat werkelijk van iedereen is.

Deze publicatie is een tastbaar bewijs dat inclusie geen abstract ideaal is, maar iets wat leeft in de klas, op de speelplaats, in de lerarenkamer. Wat je hier leest, zijn geen losse anekdotes. Het zijn praktijkverhalen van leerondersteuners die met creativiteit, moed en mildheid het verschil maken. Die oog hebben voor wat wél mogelijk is. Die letterlijk ruimte creëren — fysiek, digitaal, relationeel én structureel — zodat elk kind erbij hoort.

De praktijkvoorbeelden uit deze bundel tonen dat kleine ingrepen vaak een groot verschil maken. Een klas verplaatsen voor een leerling in een rolstoel. Een rusthoek voor wie overprikkeld is. Een buddy-systeem op de speelplaats. Een oudercafé waar ontmoeting en ondersteuning hand in hand gaan. Het zijn verhalen die me raken, omdat ze getuigen van diepe betrokkenheid én professioneel vakmanschap.

Deze voorbeelden brengen de visie van Scholen voor Iedereen tot leven. Ze tonen dat inclusief onderwijs niet begint bij beleidsnota's, maar bij mensen. Bij leraren en leerondersteuners die kiezen voor nabijheid. Bij teams die bruggen slaan met ouders. Bij directies die grenzen verleggen. Bij leerlingen die elkaar leren dragen.

Ik hoop dat dit document mag inspireren en bemoedigen. En dat het gebruikt wordt om het gesprek aan te gaan, op school, in het team, met ouders. Want inclusie is geen taak van enkelen — het is een gedeelde opdracht. En bovenal: het is een bron van hoop.

Voor elk kind. In elke school.

Bruno Vanobbergen

Directeur-generaal Katholiek Onderwijs Vlaanderen

# Inleiding

Op 22 november 2024 kwamen 400 leerondersteuners horende bij de Katholieke Leersteuncentra van West-Vlaanderen een hele dag bij elkaar voor overleg en van elkaar leren. In de namiddag mocht ik met de groep werken; we vertrokken vanuit het artikel van Billy Wong<sup>1</sup>.

In het artikel *Exploring the spatial belonging of students in higher education* (2024) onderzoekt Wong hoe studenten hun gevoel van "erbij horen" (belonging) in de fysieke en sociale ruimtes van het (hoger) onderwijs ervaren. Wong stelt dat, naast de academische en sociale aspecten van het studentenleven, de ruimtelijke dimensie—de fysieke context waarin studenten zich bewegen—, de ICT-dimensie én de structurele dimensie een belangrijke rol spelen bij de ontwikkeling van de identiteit en plaats binnen de onderwijsinstelling.

Wong betoogt dat de ervaring van belonging niet alleen afhangt van interacties met medestudenten of docenten, maar ook van de ruimtes waarin deze interacties plaatsvinden, van de structurele maatregelen die helpend zijn dan wel barrières opwerpen én van de hele ICT-werking van een school. Hierbij spelen zowel de fysieke gebouwen en faciliteiten van de school, maar ook de virtuele en de informele plekken waar studenten zich verzamelen een grote rol. Deze ervaringen zijn vaak gelaagd: persoonlijke, culturele en institutionele invloeden kruisen elkaar. De manier waarop studenten zich verbonden voelen kan bepalend zijn voor hun betrokkenheid bij het academische en sociale leven van de instelling.

Het artikel benadrukt dat studenten vanuit verschillende achtergronden, waaronder etniciteit, sociale klasse, ability en gender, vaak uiteenlopende ervaringen van belonging in de verschillende ruimten hebben. Voor sommige studenten, vooral zij die zich gemarginaliseerd voelen, kunnen specifieke fysieke/materiële ruimtes, maar ook de ICT beschikbaarheid en toegankelijkheid én de manier waarop het structurele beleid van een instelling ontworpen is ....zowel kansen als barrières vormen voor hun gevoel van erbij horen. De verschillende ruimtes (structureel, relationeel, fysieke en ICT) worden niet langer als een neutrale achtergrond gezien, ze spelen een rol als actieve factoren in de dynamieken van het onderwijs.

Wong pleit voor een heroverweging van de rol van deze ruimtes in het (hoger) onderwijs en de manier waarop instellingen deze ruimtes kunnen inrichten om inclusie te bevorderen.

Naast het artikel van Wong hield ik ook een pleidooi om bij alle acties die leerondersteuners ondernemen oog te hebben voor voorbeelden van goede praktijk én voor werkende praktijken. (dit zijn praktijken waar onderzoek is naar gebeurd)

---

<sup>1</sup> Wong is Professor aan het Institute of Education aan de University of Reading (UK)

# Methodologie

De 400 leerondersteuners werden na een inleidende sessie verdeeld in groepen van 4-6 en kregen de opdracht om voorbeelden van goede (inclusie)praktijken te verzamelen op structureel, fysiek-materieel, ICT en relationeel vlak.

Na het groepsoverleg werden mensen aangemoedigd om voor de totale groep te rapporteren over hun overleg. Daar kwamen al een aantal voorbeelden van goede praktijk op de voorgrond.

De groepjes kregen de kans om hun discussie-verslag in te dienen. Op vrijblijvende basis mochten ze ook hun emailadressen voor eventuele verdere verduidelijking toevoegen. Ik kreeg 37 groepsverslagen zonder en 37 groepsverslagen mét mailadres terug.

De 37 groepen mét contactgegevens kregen een paar weken na de bijeenkomst een mail met de vraag om een aantal van hun voorbeelden van goede praktijk toe te lichten/van context te voorzien. Van deze 37 vragen kregen we voor 12 februari 2025, 22 mailtjes met toelichtingen terug.

Op basis van de voorbeelden gebracht in de grote groep én de mails met toelichting en verduidelijking werd volgend verslag van voorbeelden uit de praktijk opgemaakt. We hebben daarbij de vier 'spaces' van Wong als kapstok ingeschakeld. Het voorbeeld werd naast context ook waar mogelijk voorzien van bijkomende informatie v.w.b. mogelijke onderzoeksresultaten of andere bruikbare inzichten over goede praktijken.

# Symbolen

De volgende symbolen visualiseren de vier 'spaces' van Wong:



Structurele dimensie



Digitalisering – ICT dimensie



Fysiek en materiële dimensie



Rationele dimensie



# Inclusie praktijkvoorbeelden

DIMENSIE:

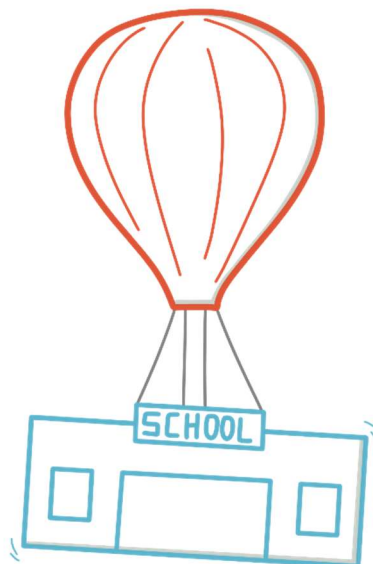


@ 22/11: Een schooldirectie uit een centrumschool is volledig tegen **'ontbinding'**; dit wordt ondersteund door de uitspraak: "...ontbinden daar doen we hier niet aan mee..."

## Wat gebeurt er als je een verslag hebt voor het buitengewoon onderwijs en je wil inschrijven in een gewone school?

De school moet jou inschrijven, maar onder ontbindende voorwaarde. De school overlegt met jou, je ouders, de klassenraad en het CLB en gaat na welke aanpassingen nodig zijn om jou het 'gewoon curriculum' te laten volgen. Vindt de school die aanpassingen redelijk, dan word je definitief ingeschreven.

Vindt de school de aanpassingen onredelijk? Dan moeten ze dat motiveren. De school onderzoekt dan samen met jou, je ouders, de klassenraad en het CLB welke aanpassingen nodig zijn om jou een 'individueel aangepast curriculum' te laten volgen. Raken jullie het eens, dan schrijft de school je definitief in. Zijn ook die aanpassingen onredelijk volgens de school, dan moet ze dat motiveren en kan ze je inschrijving ontbinden. (Vlaanderen.be, sd)



## DIMENSIE:



@ 22/11: Eén van de leerondersteuners vraagt specifieke aandacht voor de 'ICT-vaardigheden', die een voorwaarde zijn om ondersteunende programma's zoals **Sprint** te kunnen gebruiken.

@22/11: Men roept collega's op om bij zo'n **hulpmiddelen** niet alleen (of vooral) te focussen op evaluatie- of toetsmomenten. Het komt erop aan om met leerkrachten, ondersteuners, ouders en kinderen samen aan de slag te gaan zodat het programma goed gekend is. Zodat het programma permanent kan ingeschakeld worden.

### Waarom is digitalisering een hefboom voor inclusie op school?

Digitalisering is méér dan technologie in de klas brengen. Het is een krachtige hefboom om onderwijs toegankelijker, persoonlijker en rechtvaardiger te maken en dus essentieel binnen een inclusieve schoolwerking.

Digitale tools maken het mogelijk om leerinhouden aan te passen aan het tempo, het niveau en de noden van elk kind. Bijvoorbeeld: Voorleessoftware (bv. SprintPlus) voor leerlingen met dyslexie, ondertiteling of visuele ondersteuning voor dove of slechthorende leerlingen, spraak-naar-tekst voor kinderen met motorische beperkingen,...

Technologie verlaagt drempels en verhoogt zelfstandigheid. Leren via digitale middelen geeft leerlingen meer controle: ze kunnen pauzeren, herhalen, kiezen hoe ze leren. Hun autonomie en zelfvertrouwen verhoogt hiermee.

Digitale communicatieplatformen maken het makkelijker om informatie uit te wisselen met ouders of zorgpartners. Zo ontstaat een breed gedragen zorgbeleid, met betrokkenheid van alle spelers. Wanneer álle leerlingen digitale tools gebruiken (bv. Chromebooks, iPads), valt het minder op dat een leerling extra hulpmiddelen nodig heeft. Technologie normaliseert ondersteuning.

Digitalisering is geen wondermiddel, maar wanneer het bewust, inclusief en doordacht ingezet wordt, kan het een krachtig hulpmiddel zijn om elk kind écht te laten meedoen.



## DIMENSIE:



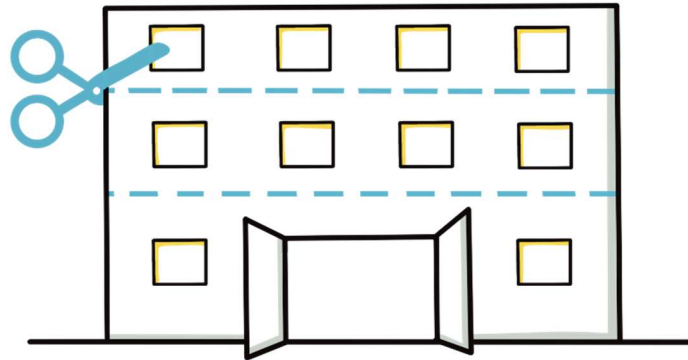
@ 22/11: Een leerondersteuner toont aan, wanneer een schoolteam kleine beslissingen durft nemen, deze grote gevolgen kunnen hebben. Zo werd er in een West-Vlaamse school beslist om twee **klassen van verdieping te laten wisselen** op het moment dat er in één klas (gehuisvest op de eerste verdieping) een leerling voor lange tijd in het gips/in een rolstoel zou moeten zitten en de school niet over een lift beschikt.

@22/11: Graag leg ik even het begrip '**krukkenklas**' uit. Dat is een lokaal dat ingezet wordt als een leerling in een bepaalde klas(groep) om één of andere reden minder mobiel is en (tijdelijk) de trap niet meer kan nemen. Bv.: een leerling heeft een gebroken been en zolang de leerling in het gips zit, worden zo veel mogelijk lessen gegeven in de "krukkenklas". Een mooie, inclusieve reflex. Het interessante aan het voorbeeld is ook dat een aanpassing bij een fysieke beperking in de school vanzelfsprekend gevonden wordt.

### Waarom is toegankelijkheid een basisvoorwaarde voor inclusief onderwijs?

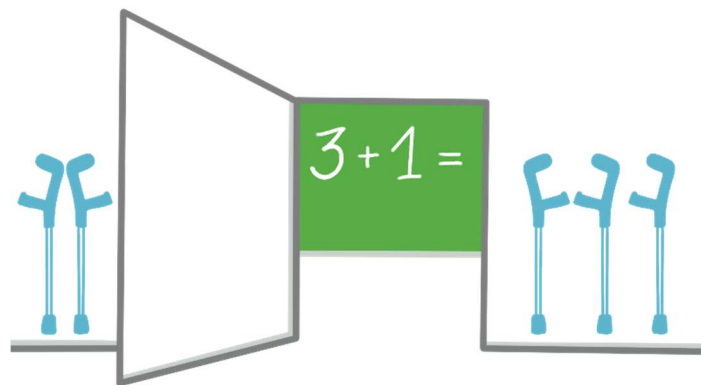
Inclusie start niet bij een lesmethode, maar bij een deur die open kan. Letterlijk. Een school die inclusief wil zijn, moet eerst fysiek toegankelijk zijn voor elk kind. Dat betekent: kinderen in een

rolstoel kunnen zelfstandig binnen, leerlingen met een visuele beperking vinden hun weg, kinderen met prikkelgevoeligheid ervaren rust in de ruimte,... Zonder deze basisaanpassingen is 'meedoen' geen optie, maar een obstakel. Toegankelijkheid is géén extraatje, maar een basisrecht. Volgens het UNESCO Global Monitoring Report on Education for All (2015) is fysieke toegankelijkheid een structurele drempel die bepaalt of kinderen met een beperking onderwijs kunnen volgen. Scholen zonder toegankelijke infrastructuur sluiten letterlijk en figuurlijk leerlingen uit. (UNESCO, 2015) Een school die zegt "we zijn inclusief", maar drempels heeft — letterlijk of figuurlijk — sluit onbewust kinderen uit nog vóór het leren begint.



Onderzoek door Blackhurst (2005) en Pivik et al. (2002) toont aan dat leerlingen met fysieke beperkingen zich competent, zelfstandiger en veiliger voelen in een goed aangepaste schoolomgeving. (Pivik, McComas, & Laflamme, 2002) (Blackhurst, 2005)

Volgens het principe van Universal Design for Learning (UDL) (CAST, 2011) maken toegankelijke aanpassingen (bv. duidelijkheid in bewegingsroutes, rustplekken, ergonomisch meubilair) het leren beter voor álle kinderen, niet enkel voor wie officieel een beperking heeft. (CAST, 2011) Voorbeelden van toegankelijkheid: drempelloze ingangen, brede deuren, aangepaste toiletten, rustplekken in gangen of klas, zichtbare structuur (bv. met pictogrammen of kleuren), verstelbare tafels of stoelen, prikkelarme ruimte, flexibel omspringen met klasindeling/infrastructuuropdeling,...



Een kind kan pas leren, deelnemen, spelen en groeien als het er eerst kán zijn.

Toegankelijkheid is geen eindpunt van inclusie. Het is het begin.



Via volgende website (<https://www.vlaanderen.be/inter/toolbox-toegankelijke-steden-en-gemeenten/onderwijs/toegankelijkheid-van-scholen>) kan je advies vragen voor hoe je het best de schoolgebouwen toegankelijk kan maken.



Inspiratiebundel:

[https://www.agion.be/sites/default/files/images/Agion\\_271214\\_web\\_0.pdf](https://www.agion.be/sites/default/files/images/Agion_271214_web_0.pdf)

## DIMENSIE:



@ 22/11: Een creatieve oplossing binnen een school voor **een jongen die nét van school veranderd was en zijn 'draai' niet onmiddellijk vond** in de eerste weken. Dit was zichtbaar door uitdagend gedrag op de speelplaats (vooral tijdens de lange middagspeeltijd). Na overleg met betrokkenen werd volgend 'plan' uitgedokterd: de jongen in kwestie is iemand die graag 'helpt'. Bij een zoektocht naar manieren om de (te) lange middagpauze te overbruggen, wordt dit 'graag helpen' centraal gesteld. Hij mocht de verantwoordelijke van de keuken helpen met bv. ophalen en stapelen van soepkommen. Naast de verantwoordelijke van de keuken, die hem onder de arm neemt, wordt ook gebruik gemaakt van een zesde leerjaar leerlinge die niet zo graag op de speelplaats gaat spelen, tijdens die lange pauze. Ze zag een buddy-rol voor de 'keukenhelper' als alternatief wel zitten en voert die rol met grote zorgzaamheid uit. Sinds deze ingrepen zijn er geen specifieke klachten meer over storend gedrag tijdens de middagpauze.

## Welk effect hebben 'peers' op een inclusieve schoolomgeving?

Onderzoeken zoals Ziegler, Matthews, Mayberry, Owen-DeSchryver & Carter (2020) en Karr (2022) zoeken het effect van peer to peer uit. Hun resultaten tonen aan dat er grotere sociale inclusie, minder afhankelijkheid van volwassenen, verhoogde schoolbetrokkenheid, ontwikkeling van vriendschappen en sociale vaardigheden. Er ontstaan ook positieve veranderingen in houding van medeleerlingen en schoolklimaat. Peers zonder beperking ervaren ook voordelen, zoals meer sociale empathie en respect. Ook tonen observaties, surveys en teammeetings aan dat er verbeterde sociale

vaardigheden, zelfvertrouwen en academische betrokkenheid zijn van de leerlingen met speciale noden. (Ziegler, Matthews, Mayberry, Owen-DeSchryver, & Carter, 2020) (Karr) (Owen-DeSchryver & al., 2022)

Daarnaast is er ook wetenschappelijke relevantie voor inclusie meetbaar. Matching met peers creëert vriendschappen, verhoogt sociale participatie en verbondenheid met school. (Biggs & Carter, 2017) Er is ook minder kans op isolatie en er ontstaat beter emotioneel welzijn.

Medeleerlingen worden empathischer, toleranter en meer ondersteunend, wat het inclusieklimaat versterkt. Zowel leerlingen met als zonder beperking profiteren: verhoogde academische prestaties en sociale vaardigheden, verminderde gedragsproblemen.



## DIMENSIE:



@ 22/11: Eén van de leerondersteuners vertelt het verhaal over een West-Vlaamse school waarbij **tijdens de toetsen/examens** leerlingen met speciale noden de kans krijgen om in een **apart lokaal** te werken. Dit lokaal moet het mogelijk maken dat sommige leerlingen bv. minder worden afgeleid, andere kunnen dan weer makkelijker mondelinge toelichting geven bij hun genoteerde oplossingen,.....

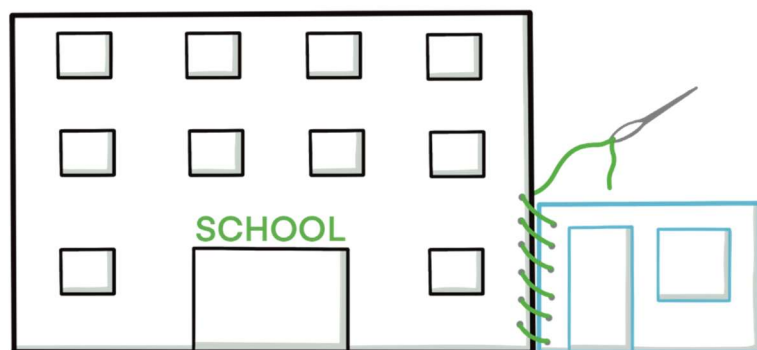
### Wat is een redelijke aanpassing op school?

Een redelijke aanpassing is een maatregel op maat van een leerling met specifieke onderwijsbehoeften, zodat die leerling volwaardig kan deelnemen aan het gewone onderwijs.

Deze aanpassing moet: nodig zijn om gelijke kansen te bieden, doelgericht zijn (helpt echt om de leerdoelen te halen) en haalbaar zijn voor de school (inhoudelijk, organisatorisch én financieel).

Het gaat dus om aanpassingen die rekening houden met het verschil, zonder het hele schoolsysteem op z'n kop te zetten. Redelijke aanpassingen maken het mogelijk dat inclusie geen ideaal blijft, maar een concreet engagement.

Voorbeelden van redelijke aanpassingen: extra tijd op toetsen of taken, gebruik van voorleessoftware, een wiebelkussen in de klas, een alternatieve manier van toetsen (mondeling i.p.v. schriftelijk), instructie op een rustiger moment,



minder huiswerk of aangepaste doelen,...

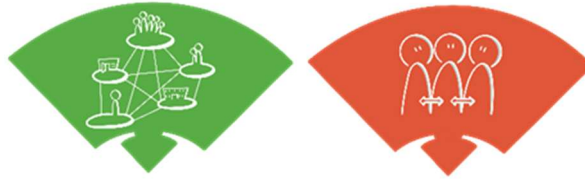
Wat is níet de bedoeling? Dat een leerling álles anders doet (dat zou isoleren i.p.v. includeren), dat de school onmogelijke of onevenredige inspanningen moet doen (bv. structurele verbouwingen zonder haalbare middelen)

Redelijke aanpassingen zijn de brug tussen 'één klas voor iedereen' en 'ruimte voor verschil'.

Ze maken inclusief onderwijs haalbaar, werkbaar én menselijk.

(Wat zijn redelijke aanpassingen?, 2025)

## DIMENSIE:

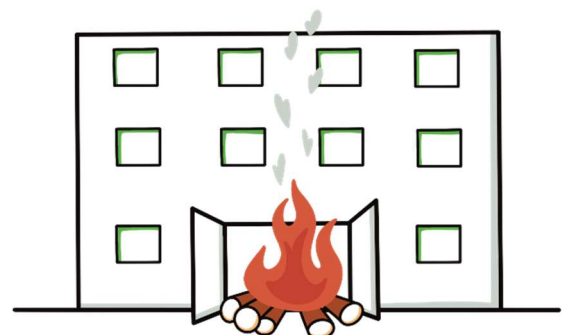


@ 22/11: vertelt één van de leerondersteunsters een lang verhaal over een school waarbij men nadenkt over inclusie ingebed in de **‘warme school’ aanpak**. Men probeert in die school kinderen sociaal te groeperen in kleine families van 8-12 kinderen. Deze groepjes worden via een peer-to-peer support systeem begeleid door de oudste kinderen. Voor kinderen die niet floreren in grote groepen (bv. sommige kinderen met ASS) kiest men om ze bij kleine families (8 kinderen max.) onder te brengen.

### Hoe draagt een ‘warme school’ bij aan inclusie?

Een warme school is een school waar iedereen zich welkom, gezien en gewaardeerd voelt. Niet alleen cognitieve ontwikkeling staat centraal, maar ook het welbevinden, de verbondenheid en de brede groei van elk kind. Juist die warme basis vormt een essentiële voedingsbodem voor inclusie. Een kind kan pas leren als het zich veilig en aanvaard voelt. Een warme school zorgt voor een vaste structuur en voorspelbaarheid, heeft aandacht voor emoties en relaties en biedt een veilige omgeving aan voor vriendschappen, vertrouwen en rust. In een warme school wordt elk verschil erkend als normaal. Diversiteit is ook zichtbaar in verhalen, beelden en materialen. Een warme school bouwt bruggen met ouders, zorgpartners en leerlingen zelf. Er wordt geluisterd, afgestemd en gezocht naar oplossingen — samen. Leerkrachten in een warme school geloven in het groeipotentieel van elk kind, maar ook in dat van henzelf. Ze zoeken, vallen, staan weer op — samen. In een warme school stijgt het zelfvertrouwen bij leren en leerkrachten. De lat blijft hoog liggen, maar op maat van elk kind.

(Wat zijn warme scholen?, sd)



## DIMENSIE:



@22/11: Leerondersteuners vertellen dat sommige kleuterscholen/-afdeling ruimtes hebben ingericht als **'snoezelruimtes'**. Kleuters kunnen er gaan snoezelen. Laat dat nu ook iets zijn waar sommige kinderen met een verstandelijke beperking mee worden benaderd. Zo wordt een infrastructuur en een aanpak verruimd en voor de totale groep een optie.

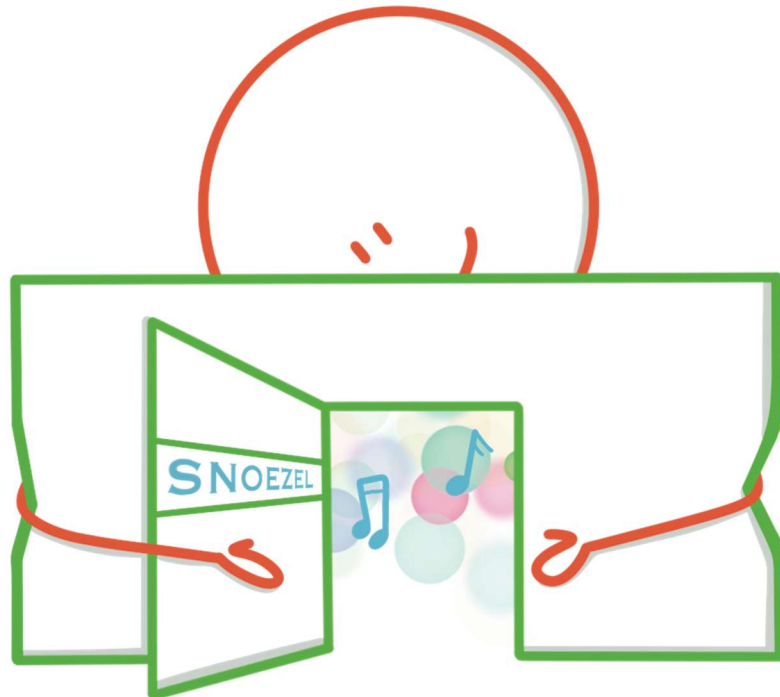
### **Wat is een snoezelruimte en welke meerwaarde kan deze bieden aan inclusieve schoolomgevingen?**

Snoezelen is een multisensorische benadering waarbij kinderen in een speciaal ingerichte ruimte via licht, geluid, geur, tast en beweging tot rust kunnen komen of net geactiveerd worden. Het wordt vooral ingezet bij kinderen met ontwikkelingsstoornissen, sensorische gevoeligheid, ASS, ADHD of een verstandelijke beperking, maar kan ook breder ingezet worden binnen inclusief onderwijs. Kinderen met verhoogde prikkelgevoeligheid of regulatiemoeilijkheden hebben vaak moeite om hun emoties en gedrag in de klas in balans te houden. Een snoezelruimte biedt een veilige, prikkelarme plek waar ze kunnen ontspannen, tot rust komen of hun zintuigen reguleren. De ruimte bevat verschillende soorten sensorische elementen, zoals lichten, kleuren, geuren, geluiden, smaken en voelelementen... Van den Bogaard et al. (2018) toont aan dat snoezelen stress en probleemgedrag bij kinderen met ASS significant vermindert. Hogg et al. (2001) bevestigt dat snoezelruimtes bijdragen aan meer positief gedrag en minder agressie bij kinderen met meervoudige beperkingen. (Van den Bogaard, Janssen, & Emberghs, 2018)

In plaats van een leerling naar een aparte klas te sturen bij overprikkeling, biedt een snoezelruimte een laagdrempelig alternatief binnen de school. Zo kan het kind blijven deelnemen aan het gewone schooltraject, met de nodige ondersteuning. Lancioni et al. (2002) tonen aan dat de inzet van multisensorische stimulatie ook het gevoel van verbondenheid en veiligheid vergroot, wat essentieel is voor inclusief onderwijs. (Hogg, Cavet, Lambe, & Smeddle, 2001) (Lancioni, Cuvo, & O'Reilly, 2002)

Na een snoezelmoment kunnen kinderen zich vaak beter concentreren, waardoor ze nadien opnieuw effectiever kunnen deelnemen aan instructie en klasactiviteiten. Shapiro et al. (1997) rapporteerden dat kinderen met gedragsproblemen na korte sensorische interventies beter presteerden bij taakgericht gedrag. (Shapiro, Parush, Green, & Roth, 1997)

Snoezelen hoeft niet exclusief te zijn voor kinderen met een attest. Ook andere kinderen die het moeilijk hebben (emotioneel, sociaal, tijdelijk overprikkeld) kunnen baat hebben bij een moment van rust en veiligheid. Fava & Strauss (2010) bepleiten het gebruik van snoezelen als onderdeel van universeel design in scholen: een ondersteuning die goed is voor enkelen, maar werkt voor velen. (Fava & Strauss, 2010)



## DIMENSIE:



@22/11: In een mailtje legt een groepje leerondersteuners uit wat een school aan praktijk heeft ontwikkeld ten aanzien van ouders en familie: het **oudercafé** .... Een oudercafé met kledij aan een prijsje: ... een school waar ik werk als leerondersteuner. Zij openen maandelijks een oudercafé op vrijdagavond na school. De ouders zijn dan welkom om gewoon iets te drinken, uitleg te vragen over school (documenten, agenda, uitstappen,...) ofwel om iets van kledij te kopen voor hun kind. Alle kledij hangt mooi uitgestald en wordt verkocht voor € 0,50 / € 1 per stuk ...

### Welke meerwaarde kan een 'oudercafe' bijdragen tot een inclusieve schoolomgeving?

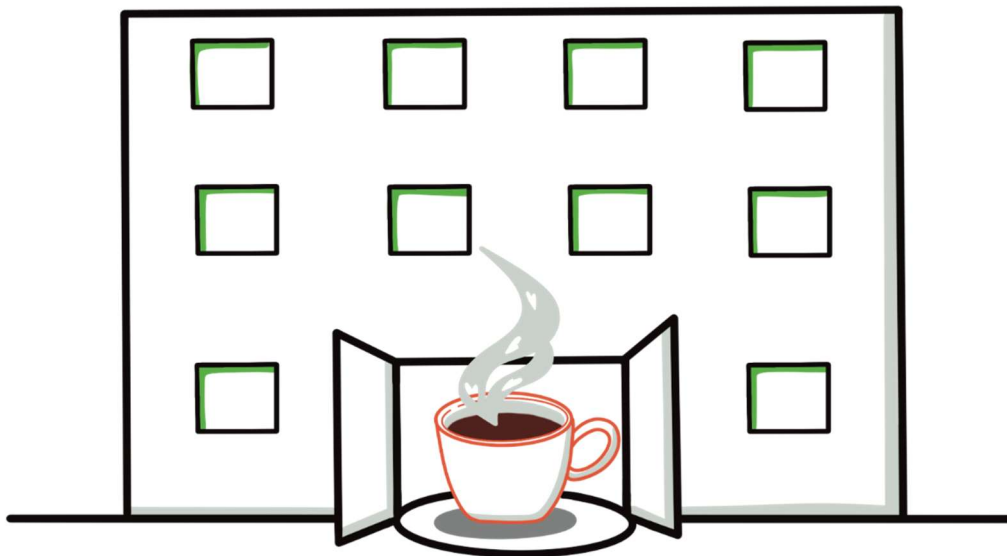
Door op deze manier de school toegankelijker te maken voor de ouders. Door hen extra-informatie te voorzien over de verwachtingen van de school én dat te koppelen aan een gezellig moment met een drankje, probeert men de afstand gezin-school te verkleinen. Het feit dat er ook nog goedkoop tweedehandskleertjes kunnen gekocht worden, maakt zo'n avond extra-aantrekkelijk.

Wat we hier als voorbeeld van goede praktijk krijgen, kan teruggebracht worden naar twee theoretische kaders die veel gebruikt worden: het model van Epstein en DisCrit Theorievorming.

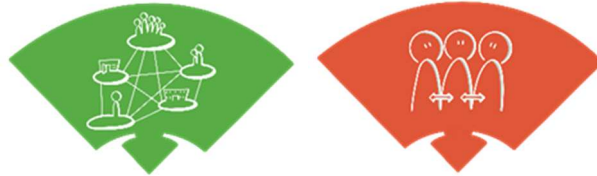
Het Epstein-model biedt een duidelijk kader voor school-gezin-gemeenschapsparticipatie. In een inclusieve context is het echter cruciaal om dit aan te passen zodat alle families (ongeacht achtergrond, cultuur of noden) zich welkom en betrokken voelen. Epstein introduceert het concept van drie overlappende sferen (school, gezin, gemeenschap) waarin kinderen opgroeien. Scholen en ouders worden gezien als partners in de opvoeding en ontwikkeling van kinderen, waarbij gezamenlijke doelen worden nagestreefd. Dit partnership ondersteunt zowel academische als sociaal-emotionele groei. Hoe groter de overlap, hoe sterker de samenwerking en de ontwikkeling van het kind. Het model werkt het best wanneer het vanzelfsprekend maatwerk biedt, bi directionele samenwerking stimuleert en authentiek partnerschap creëert. (Epstein's model of school-family-community partnerships, 2021)

DisCrit staat voor Disability Studies and Critical Race Theory. Het is een kritisch theoretisch kader dat de relatie onderzoekt tussen handicap (disability) en ras/racialisering, en hoe deze twee vormen van uitsluiting samen functioneren binnen systemen zoals onderwijs, zorg, rechtspraak en samenleving. DisCrit helpt scholen, therapeuten en beleid om niet alleen naar wat kinderen nodig hebben te kijken, maar ook naar waarom sommige kinderen structureel minder kansen krijgen.

Het is een oproep tot diepgaande inclusie, met oog voor macht, cultuur, taal en geschiedenis. Wat betekent dit kader voor onderwijs en inclusie? Kijk verder dan alleen een “zorgvraag”: Wie wordt gelabeld, en waarom? Stel systemen in vraag: Wie bepaalt wat ‘normaal’ leren is? Werk niet alleen aan aanpassing, maar aan rechtvaardigheid (equity). Betrek ouders, leerlingen en gemeenschappen in beleid en aanpak. Vermijd kleur- en capacitisme-blinde praktijken: Inclusie = ook structureel denken. (Migliarini, Elder, & D'Alessio, 2021)



## DIMENSIE:



@22/11: In een mailtje legt een groepje leerondersteuners uit hoe een school probeert om de kwaliteit van hun leerlingen te verbeteren door **'Ontbijt op school'** te organiseren ... : Elke vrijdagmorgen kunnen alle leerlingen van een havenschool genieten van een ontbijt op de speelplaats. Dit is kosteloos. Bakkers in de omgeving schenken hun overschot van brood aan de school. De school vriest de broden in en haalt daags op voorhand de broden uit. De leerlingen kunnen tijdens de ochtendspeeltijd bij de leerkrachten passeren voor een boterhammetje en een glas melk. Beleg (choco, confituur, kaas) wordt door de school aangekocht.

### Welke bijdragen kan 'een lege brooddoos' hebben op een inclusieve schoolomgeving?

Met dit voorbeeld gaat de school in op de vraag en de discussie of kinderen kunnen leren als er niet voldaan is aan de basisvereiste 'voldoende voeding'. De discussie van de 'lege brooddozen' is via de pers uitvoerig gevoerd. Maar er is internationaal ook interessant onderzoek gevoerd waarmee de relatie tussen 'onvoldoende voedingspatronen' en 'leren en ontwikkeling' zijn blootgelegd.

De studie (Markowitz, Johnson, & Hines, 2021) onderzoekt hoe voedselonzeekerheid in de peuterfase (1–3 jaar) de schoolrijpheid beïnvloedt via de mentale gezondheid en het gedrag van ouders. Voedselonzeekerheid hangt samen met verminderde taal-, reken- en sociaal-emotionele vaardigheden bij kinderen in kleuterklas .

De studie van Markowitz, Johnson & Hines (2021) toont aan dat voedselonzeekerheid in de vroege kindertijd via verhoogde ouderlijke stress en psychisch welzijn een sterke impact heeft op de schoolrijpheid van kinderen. Deze inzichten zijn zeer waardevol in het kader van inclusief onderwijs, omdat ze het belang onderstrepen van sociale rechtvaardigheid, ouderondersteuning en gelijke startkansen.

Inclusief onderwijs erkent dat kinderen met verschillende achtergronden (zoals armoede, voedselonzeekerheid of chronische stress) andere vertrekpunten hebben, en dus ook andere noden.

Deze studie maakt duidelijk dat inclusie begint bij het erkennen van onzichtbare kwetsbaarheden, zoals armoede en ouderlijke stress, die het gedrag en leren van kinderen beïnvloeden.

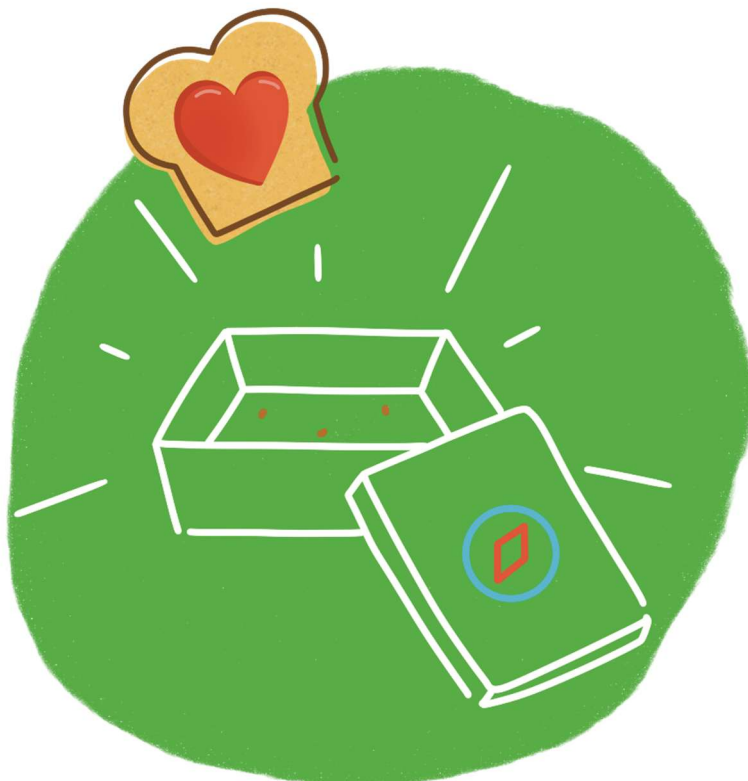
De studie wijst erop dat ouderlijk welzijn (stress, depressie) een sleutelrol speelt in de ontwikkeling van kinderen. Inclusieve scholen bouwen bruggen met ouders, zonder oordeel, en zoeken partnerschap in plaats van 'schuld'. Scholen kunnen werken aan een warme, open houding naar ouders toe, en extra aandacht geven aan gezinnen die onder druk staan — met zorgbeleid, ouderbegeleiding en samenwerking met externe hulp.

Een inclusieve school behandelt niet iedereen 'gelijk', maar biedt ondersteuning op maat. Deze studie toont dat materiële kwetsbaarheid structureel nadelige effecten heeft op leerontwikkeling, nog vóór de schoolleeftijd. Ondersteuning van kansarme gezinnen via schoolmaaltijden, brugfiguren, warme overgangsmomenten (bv. van kleuter naar lager) is geen 'extraatje', maar een voorwaarde voor echte inclusie.

Door de lange termijnimpact van voedselonzeekerheid op schoolprestaties, onderstreept de studie het belang van vroegtijdige detectie van sociale kwetsbaarheid. Inclusieve scholen bouwen een netwerk uit dat signalen van kwetsbaarheid herkent én erop reageert — met respect voor privacy en zonder stigmatisering.

Deze studie leert ons dat sociale en economische stressfactoren in het gezin doorsijpelen tot in de klas. Wie inclusief onderwijs wil bieden, moet dus ook durven kijken naar oudercontext, basisbehoeften en structurele ongelijkheid.

Ondersteuning van gezinnen = ondersteuning van gelijke onderwijskansen.



## DIMENSIE:



@21/11: Hier en daar in scholen zie je de 'eistoel' staan. Een kindje kan dan, als hij/zij het moeilijk heeft, zich even 'verschuilen' in de eistoel. Vaak kinderen en jongeren met ASS gebruiken deze stoel om zich even af te zonderen. De 'theorie' erachter is dat leerlingen die het moeilijk hebben vaak bewust of onbewust zoeken naar die ruimte of houding waarbij ze zich terug veilig voelen.

### Wat is een 'eistoel' en hoe kan dit IKEA object bijdragen tot een inclusieve omgeving?

De "eistoel" van IKEA (ook wel strandmon, BUSUNGE of JULES coonstoelen) is een soort kuip- of schelpstoel die: deels afsluit van prikkels, een geborgen omsloten gevoel geeft, vaak zacht is, met ergonomische steun en uitnodigt tot stilzitten.

Voor kinderen met autismespectrumstoornis (ASS), ADHD, of sensorische integratieproblemen is het klaslokaal vaak overweldigend (licht, geluid, beweging). Een coonstoel biedt een afgebakende, veilige plek waar het kind zich kan terugtrekken zonder afzondering. Baranek et al. (2002) benadrukken dat kinderen met sensorische verwerkingsproblemen baat hebben bij duidelijke, voorspelbare ruimtes en rustplekken. (Baranek, Parham, & Bodfish, Sensory and motor features in autism: Assessment and intervention, 2002) Ook Ashburner et al. (2008) tonen aan dat sensorische ondersteuning leidt tot betere taakgerichtheid en minder stressgedrag in de klas. (Ashburner, Ziviani, & Rodger, 2008)

De fysieke vorm van een eistoel kan het lichaam helpen tot rust te komen via diepe druk en begrenzing, dit activeert het parasympathisch zenuwstelsel (verantwoordelijk voor kalmering). Dit is vooral effectief bij leerlingen met emotieregulatieproblemen. Bundy et al. (2002) toonden aan dat "cocooning spaces" of omsloten zitroutes bijdragen aan snellere emotionele regulatie in sensorisch gevoelige leerlingen. (Bundy, Lane, & Murray, Sensory Integration: Theory and Practice, 2002)

Wanneer kinderen zelf mogen kiezen om even in de stoel te gaan zitten als ze voelen dat ze overprikkeld raken, bevordert dit zelfbewustzijn en zelfsturing — twee belangrijke pijlers van inclusief

onderwijs. Deci & Ryan's Self-Determination Theory (1985) stelt dat autonomie en keuzevrijheid bijdragen aan intrinsieke motivatie en welbevinden. (Deci & Ryan, 1985)

Een inclusieve klas biedt structurele zichtbare aanpassingen die tonen: hier mag je anders zijn. De eistoel is een concreet voorbeeld van een "universeel design"-aanpassing: iedereen mag er gebruik van maken, maar hij is essentieel voor sommigen.

Een eistoel is géén luxe, maar een laagdrempelige, doordachte aanpassing die inclusie in de klas zichtbaar én voelbaar maakt. Het bevordert rust, zelfregulatie, veiligheid en zelfstandigheid, precies de fundamenten van een inclusieve leeromgeving.



## DIMENSIE:



@22/11. In deze school willen ze vooral anderstalige ouders extra helpen. Dit doet de school door brieven kort te houden, picto's te gebruiken, momenten vast te leggen waarop ouders kunnen langsgaan voor extra uitleg,... . Er werd ook initiatief genomen om een **buddy systeem** in te voeren. Je kan dan als ouder aan het begin van het schooljaar aangeven of je het ziet zitten om een andere ouder te ondersteunen. Dit wil zeggen dat je dan afsprekt met die ouders (fysiek of via de telefoon), helpt bij lezen van brieven, invullen van documenten, inschrijven voor oudercontact ... Je bent dan ergens een extra aanspreekpunt voor die ouders. Het voelt voor bepaalde ouders soms gemakkelijker aan om iets te vragen aan hun buddy, dan om meteen de school te contacteren. Als buddy help je de ouders ook zaken om te herinneren.

### Hoe kan een ouder- buddysysteem bijdragen aan een positieve inclusieve schoolomgeving?

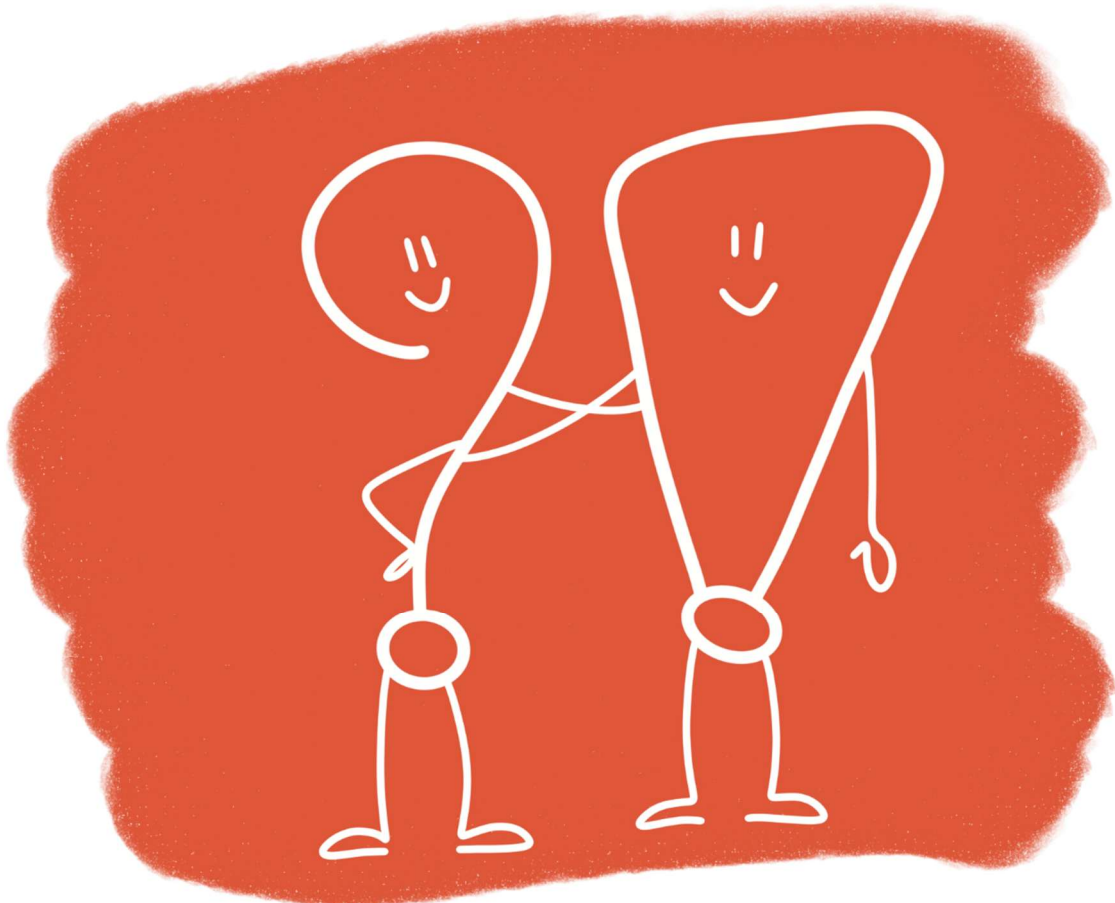
Als we het woord buddy horen vallen denken we in eerste instantie aan leerlingen die medeleerlingen ondersteunen. Gelukkig zijn er ook scholen die dit ideeëngoed vertalen en inzetten ook naar ouders toe. Bovendien wordt daarbij ook niet altijd gemikt op 'probleemouders'. Voor effectief ouder-engagement zijn kwaliteit in interactie en verschillende communicatievormen cruciaal . Een buddy-programma biedt informele onderwijs- en communicatievormen buiten formele vergaderingen.

Het Bayside Beaumaris North Primary School in Melbourne breidde hun bestaande buddy-programma's (voor leerlingen) uit naar nieuwe en bestaande ouders. Nieuwe ouders krijgen automatisch een 'buddy' (een ervaren ouder) toegewezen. Die maakt contact (bv. voor een koffie of speelafpraak) en biedt hulp bij schoolroutines zoals ophalen, schoolkalender, uniforms, ouderparticipatie ... De buddy's dragen bij aan een warm welkom en helpen nieuwe ouders sneller integreren in de schoolgemeenschap. Dit leidt tot een meer inclusieve schoolklimaat. (Boethel, 2003) Veel buddyrelaties blijven jaren bestaan en versterken het gemeenschapsgevoel. (Mapp, Henderson, & Hill, Partners in education: A dual capacity-building framework for family-school

partnerships., 2014) Jonge immigranten gaven aan dat het buddy-systeem cruciaal was voor hun integratie en welzijn en voor dat van hun kinderen. Epstein's model ondersteunt dit geven en toont aan dat ouders die zich welkom en ondersteund voelen, actiever betrokken raken, wat leidt tot hogere schoolprestaties en welzijn. (Epstein, 2011) Meta-analyses tonen aan dat sterke ouderbetrokkenheid (zoals via buddy-systemen) gelinkt is aan betere sociaal-emotionele ontwikkeling, lager verzuim, en betere schoolprestaties, vooral in diverse populaties. (Jeynes, 2012)

Ouder-buddyprogramma's ondersteunen inclusie op meerdere niveaus: ze versterken de betrokkenheid van ouders, bevorderen verbindende communicatie, bouwen vertrouwen en sociale netwerken — en hebben een positief effect op zowel welbevinden van ouders als prestaties en integratie van leerlingen. (Goodall & Montgomery, 2014) Een buddy is meer dan praktische hulp: het is een krachtige, wetenschappelijk ondersteunde hefboom voor echte, duurzame inclusie.

(Kaskamanidis, 2022)



## DIMENSIE:



@ 22/11: Een leerling komt heel moeilijk tot spelen. Dit zorgde voor veel stress en spanning bij de leerling. Hij weet niet hoe hij de speeltijd kan aan te pakken. We hebben gekozen voor een **speelplaats buddy-systeem**. We hebben een speelplaatskalender opgemaakt met spelletjes. Er werd in de klas gevraagd wie er graag de buddy wou zijn van die leerling (niemand was verplicht). Met die namen stelden we dan een systeem op waarbij elk om de beurt een paar leerlingen, die ene leerling op sleeptouw meenamen. In het begin deden we dat maar met 1 leerling. Later met meer leerlingen om zo te leren in groep spelen. Vlak voor de bel mocht de leerling en zijn buddy een blaadje trekken uit de speelplaatskalender en die spelletjes speelden ze dan. Dit is goed verlopen want na een tijd hadden ze de kalender niet meer nodig en begon de leerling ook meer en meer zelf leerlingen op te zoeken.

## Hoe kan een peer – buddysysteem bijdragen tot een positieve inclusieve schoolomgeving?

Veel kinderen willen graag bij de start van een nieuw schooljaar vriendjes maken. Voor leerlingen met zwakkere sociale of communicatieve vaardigheden is dat echter vaak moeilijk, waardoor ze vatbaarder zijn voor isolatie of pesten. (Buddy system, sd)

Met een peer buddy-systeem worden leerlingen op basis van vrijwilligheid gekoppeld als (oudere) buddy's, een op elkaar afgestemd duo waarin: jongere en oudere leerlingen elkaar helpen (bijv. bij lezen, spelen, pauzes, sport), iedereen heeft baat bij meer empathie, samenwerking en verbreding van hun sociale vaardigheden. Buddy-activiteiten helpen kinderen met en zonder zorgnoden floreren, zowel sociaal als academisch. (Dobres & Posada, 2021)

Bovendien biedt het buddy-systeem een gestructureerde formats aan (werken, spelen, sporten), ondersteuning voor kinderen met gedrags- of taalproblemen en positieve impact voor leergemeenschap en schoolcultuur. (Robles, 2022) (Assistant Secretary for Public Affairs, 2019) Buddyprogramma's bevorderen empathie, communicatie en begrip voor verschillen bij alle betrokken

leerlingen. Het biedt een verhoogd gevoel van erbij horen.

Jongeren met buddy's ervaren meer verbondenheid, minder stress, en hogere motivatie, met stijgende schoolattitudes. (Jain, 2023)

Volgens UDL en praktisch bewijs: wat steun biedt aan kinderen met specifieke noden, helpt uiteindelijk alle leerlingen.

Een peer buddy-systeem is een eenvoudig én krachtig instrument in inclusieve scholen:

- het verhoogt sociaal welzijn en academische betrokkenheid;
- het bevordert wederzijds respect en empathie;
- het creëert een minder stressvolle overgang voor kinderen in kwetsbare situaties;
- het past in een brede leercultuur waarin iedereen wint.

(Aguilar, sd)



**DIMENSIE:**



@22/11: **De stille eetzaal:** Scholen voorzien rustige plaatsen voor kinderen/jongeren om over de middag even rust te kunnen vinden. In deze zone zijn er bepaalde afspraken gemaakt om een rustige zone te creëren ...

@ 22/11: **De tapijtklas** is een klas uit een van mijn scholen waar er effectief een tapijt ligt in die klas zodat lawaai-prikkels van schuivende stoelen of stappen van leerlingen uitgeschakeld worden. Ik weet dat sommige leerkrachten in lagere scholen bijvoorbeeld ook tennisballen omheen de poten van de stoel doen om dit effect te bekomen.

@ 22/11: De **duikbootklas** is een klas waar een klein groepje (prikkelgevoelige) kinderen naar toe kan om rustig te werken op zelfstandige basis.

## Welke impact heeft een ontspannende ruimte op de leerlingen in een inclusieve school?

Rieffe & Koutamanis (2023) toont aan, aansluitend bij evidence-based principes van Universal Design, dat ruimtes ontworpen moeten worden voor specifieke noden, die vaak universeel voordelig zijn voor alle leerlingen. (Rieffe & Koutamanis, 2023)

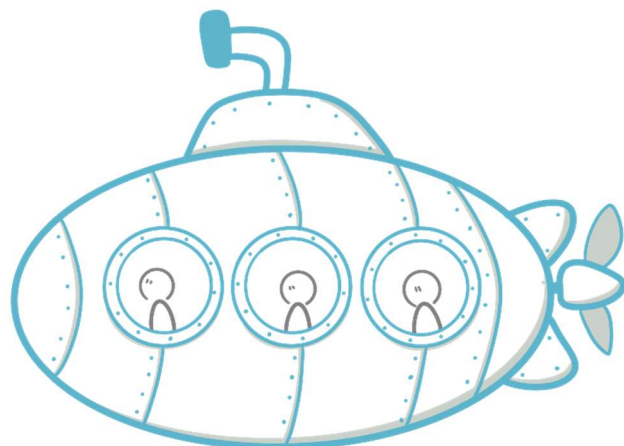
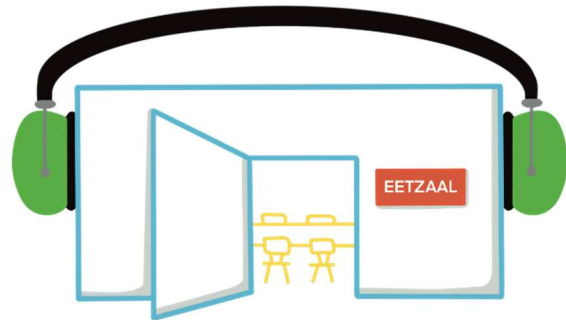
Verstraete (2022) gelooft in het kernidee: stilte is historisch en pedagogisch een veelgelaagd fenomeen geweest, van disciplinair instrument tot ontplooiende stilte in Montessori-praktijken.

Stilte kan een pedagogisch doel dienen, maar moet kritisch geëvalueerd worden zowel in functie als betekenis. (Verstraete, 2022) Werken als Pivik et al. (2002) en CAST (2011) tonen dat een prikkelarme, rustgevende omgeving duidelijke leer- en welzijnsvoordelen biedt, met name voor kinderen met sensorische of emotionele noden. Stilte (gecontroleerd gebruikt) bevordert concentratie, zelfregulatie en introspectie, belangrijke vaardigheden voor leerlingen met diverse behoeften. (CAST, 2011) (Pivik, McComas, & Laflamme, 2002)

VRT bracht een artikel uit met een praktisch voorbeeld in de school SMIKS in Keerbergen. Dit artikel staat stil bij het belang van 'stilte op de speelplaats'. Op vraag van leerlingen werd naast de middelbare school het Sint-Michielsinstituut (SMIKS) in Keerbergen een stiltespeelplaats ingericht. De tuin werd heringericht met banken en boomstammen, speciaal bedoeld als rust- en terugtrekruimte tijdens pauzes, zonder rennen, spelen of roepen. Leerlingen ervaren het als een groene oase waar rust en stilte helpen om even te ontsnappen aan de drukte op de gewone speelplaats. Deze stiltespeelplaats is een praktijkvoorbeeld van een laagdrempelige en inclusieve ontwerpkeuze. (Terry, 2024)

Ook Alerby (2019) beschrijft dat kinderen stilteplekken (zoals de "Peace Area") waarderen omdat ze helpen ontspannen na drukke schoolmomenten. Onderzoek toont aan dat stille zones in scholen leiden tot betere focus en controle over emotioneel gedrag bij kinderen met sensorische gevoeligheden. (Alerby, 2019)

Volgens het Universal Design for Learning-principe dienen stille zones niet



alleen voor leerlingen met specifieke noden maar komen ze alle leerlingen ten goede, doordat ze keuzevrijheid en diversiteit in ontspanning bieden. (CAST, 2011)

Een fysiek toegankelijke klas omvat ook akoestische toegankelijkheid. Kinderlijke concentratie, toetsresultaten, welbevinden en vrijwillige participatie, alles wordt beïnvloed door geluid. (Yang & Bradley, 2009) Inclusie is eerst verstaanbaar zijn. Door te investeren in akoestische verbeteringen maak je de leeromgeving toegankelijker voor iedereen, met name voor wie anders al moeite heeft om zich te concentreren, te horen of zich veilig te voelen in de klas. (District Administration, 2022)

**DIMENSIE:**



@22/11: **De vluchtroute** is eigenlijk een plek waar leerlingen naartoe kunnen wanneer ze het even moeilijk hebben. Deze plek is steeds gemaakt op maat van de leerling. Deze route wordt tijdens de leersteun verschillende keren ingeoefend. Wanneer de leerling nood heeft om even tot rust te komen, kan hij/zij dan naar die plek gaan. Ook op vraag van de leerkracht, kan het gebeuren dat de leerling naar die plek gaat om even tot rust te komen. Op deze plek zijn meestal zaken te vinden die helpen bij het 'ontstressen'. Dit kunnen kleurplaten zijn, friemelmateriaal, sudoku ... Dit wordt ook samen met de leerling besproken. Wat helpt jou om tot rust te komen? Alle zaken worden dan in een soort box geplaatst die dan gebruikt kan worden door de leerling.

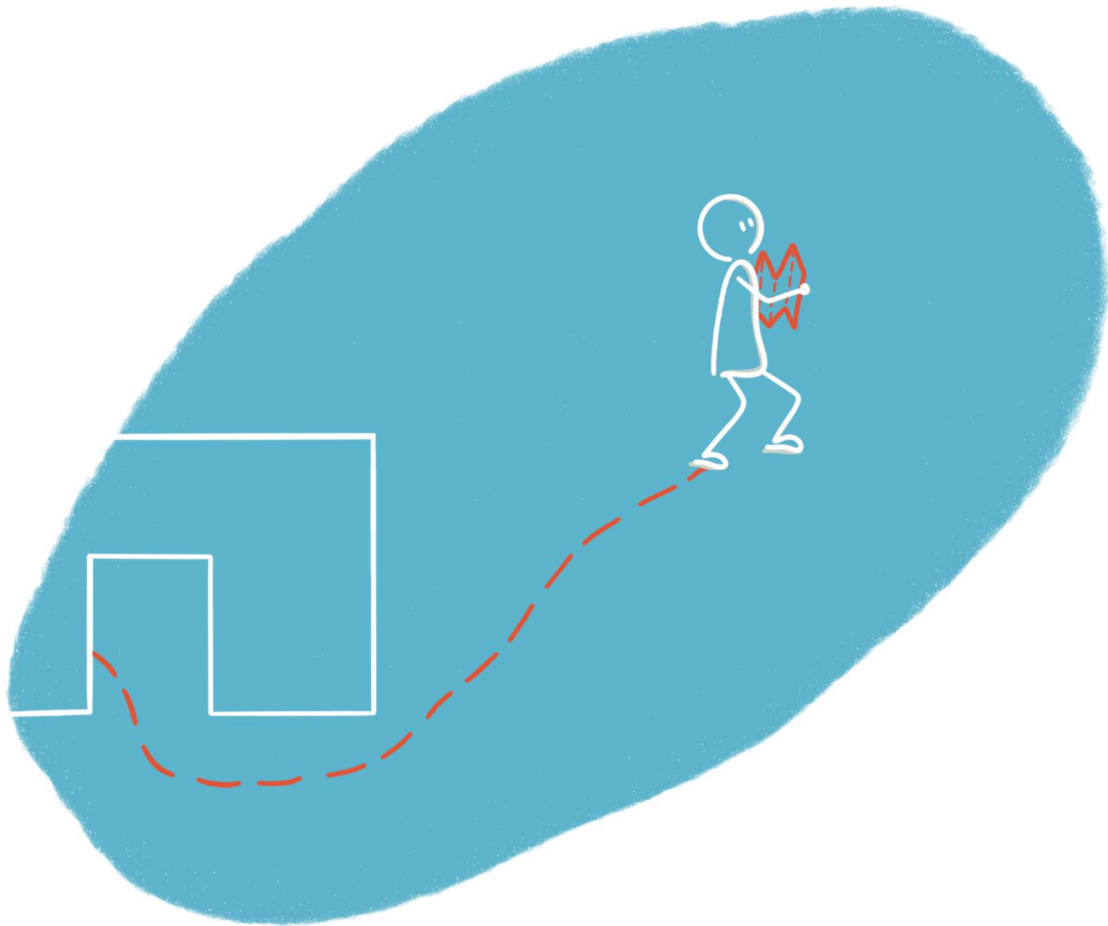
**Welke bijdrage heeft een vluchtroute binnen een inclusieve schoolomgeving?**

Een toegankelijke en duidelijke vluchtroute in een schoolomgeving is niet alleen een kwestie van veiligheid, maar ook een essentieel element van inclusie. Een goed ontworpen evacuatieplan zorgt ervoor dat alle leerlingen, inclusief die met een fysieke, sensorische of cognitieve beperking, veilig en zelfstandig kunnen handelen in geval van nood.

Voor leerlingen met ASS, cognitieve beperking of trauma is een onbekende of chaotische evacuatie extra verwarrend en angstaanjagend. (Knight, Sartini, & Spriggs, 2014)

Oefeningen met visuele ondersteuning, voorspelbare stappen en herhaling verhogen hun participatie en veiligheid. (Knight, Sartini, & Spriggs, 2014)

Een toegankelijke vluchtroute (breed, drempelvrij, met contrastrijke en visuele aanduiding) zegt iets over hoe de school naar inclusie kijkt. Het toont respect voor álle leerlingen en hun recht op veiligheid. (UNESCO, 2017)



**DIMENSIE:**



@ 22/11: Naast de stille plekken op de speelplaats blijven ook andere voorbeelden binnenkomen van scholen die **‘de speeltijd’ onder de loupe** nemen en deze tijd niet langer zien als het louter loslaten van de kinderen. Als leerondersteuner komen wij heel vaak in contact met leerlingen die moeite hebben tijdens deze vrije momenten. Dit kan zijn omwille van de vele prikkels, omdat ze niet weten hoe ze hun speeltijd kunnen invullen, omdat ze moeilijk vriendschappen kunnen maken en zich alleen voelen tijdens dergelijke momenten ... Dan proberen wij samen met het schoolteam op zoek te gaan naar wat er mogelijk is voor onze leerling: een speelgoeddoos maken met materialen waarmee de leerling aan de slag kan, een apart speeltijdschema opstellen voor de leerling, hulpmaterialen aanbieden om de speeltijd haalbaarder te maken, een stille ruimte inrichten op de school, een extra ruimte creëren ...

**Welke bijdrage hebben ‘alternatieve speeltijdinvullingen’ een effect op een inclusieve school?**

Alternatieve speeltijden (zoals rustige speelplaatsen, thematische pauzes, begeleid spel, stilteplekken of sensorische zones) kunnen een krachtige hefboom zijn voor inclusie, vooral voor kinderen die zich in klassieke pauzemomenten niet veilig, begrepen of betrokken voelen. ‘Alternatieve speeltijden’ zijn pauzemomenten die anders georganiseerd worden dan het klassieke ‘vrije spel op een drukke speelplaats’. Voorbeelden: stiltespeelplaatsen of rustige zones, sensorische speelhoeken (tactiele of visuele rustprikkel), begeleid of gestructureerd spel (met vaste routines of thema’s), buddy- of groepsspellen om samenwerking te bevorderen, creatieve ruimtes of ‘kalme hoeken’ voor kinderen die liever tekenen, lezen, bouwen ...

Deze alternatieve speeltijden verlagen sociale en sensorische drempels. Voor kinderen met ASS, ADHD, trauma, motorische beperking of faalangst zijn klassieke speeltijden vaak overweldigend. Ze verlagen prikkelbelasting, geven de kinderen meer structuur, voorspelbaarheid en veiligheid. Ze zorgen voor positieve ervaringen van sociale interacties.

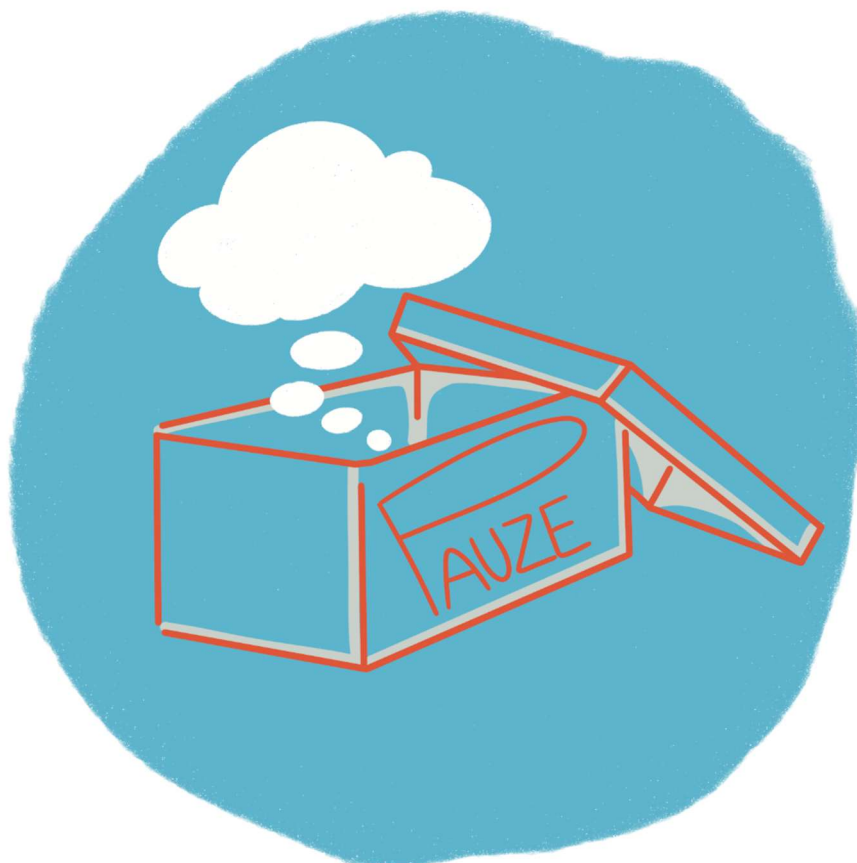
Healy et al. (2019) toont aan dat kinderen met autisme minder angst ervaren, meer verbinding en meer sociale participatie op speelplaatsen met sensorisch beheer en rustige zones. (Healy, Haegele, Grenier, & Garcia, 2019)

Parsons et al. (2008) bevestigt dat gestructureerde speeltijden zorgen voor meer inclusie van kinderen met autisme en leerproblemen. (Parsons, et al., 2008)

Oliveira et al. (2017) toont aan dat kinderen, die deelnemen aan alternatieve spelvormen zich meer verbonden voelen met klasgenoten en hebben minder sociale angsten. (Oliveira, de Lemos, & Batista, 2017)

Bundy et al. (2009) bevestigt dat inclusieve speelprojecten de participatie en communicatie van kinderen met een beperking net verhogen. (Bundy, et al., 2009)

Whitebread et al. (2012) duidt dat kinderen nood hebben aan spel waarin ze zelfsturend en veilig kunnen zijn. Dit is essentieel voor hun zelfbeeld en sociaal-emotionele groei. (Whitebread, Basilio, Kuvalja, & Verma, 2012) Baranek et al. (2002) toont aan dat aangepaste spelomgevingen rust en zelfregulatie bij kinderen bevorderen. (Baranek, Parham, & Bodfish, Sensory and motor features in autism: Assessment and intervention., 2002)



## DIMENSIE:



@ 22/11: **het ABC-parcours** werd voorgesteld .... Dit parcours brengt je via doe-opdrachten in de gevoelswereld van autisme. Je ontdekt waar je kan op vastlopen, hoe onduidelijk communicatie kan zijn, hoe je je concentratie verliest wanneer er teveel prikkels zijn ...

### Wat is het ABC circuit en welke impact heeft dit op inclusie?

ABC staat voor: het AutismeBelevingsCircuit. Deze werd oorspronkelijk ontwikkeld door Kathy Poot (Autisme Centraal). Dit is een interactieve en fysieke vorming waarbij deelnemers autisme ervaren vanuit de eerste persoon. (Wat is het AutismeBewegingsCircuit?, 2025)

Door opdrachten, zintuiglijke prikkels en sociale situaties bootsen deelnemers de verwarring, overprikkeling, rigiditeit en stress na die mensen met autisme vaak ervaren.

Nadien volgt een reflectiemoment: wat voelde je, wat deed het met je, hoe reageren mensen met autisme hierop in het echte leven? Het heeft als doel om empathisch inzicht te creëren, eerder dan enkel theorie aan te reiken.

Uit kwalitatieve en kwantitatieve studies blijkt dat het ABC: empathie, begrip en mildheid verhoogt bij leerkrachten en begeleiders, het een attitudeverschuivingen teweegbrengt van 'problemen bij het kind' naar 'context beïnvloedt gedrag' en het leidt tot aangepast gedrag in de klas/praktijk, zoals rust creëren, duidelijk communiceren en voorspelbaarheid bieden

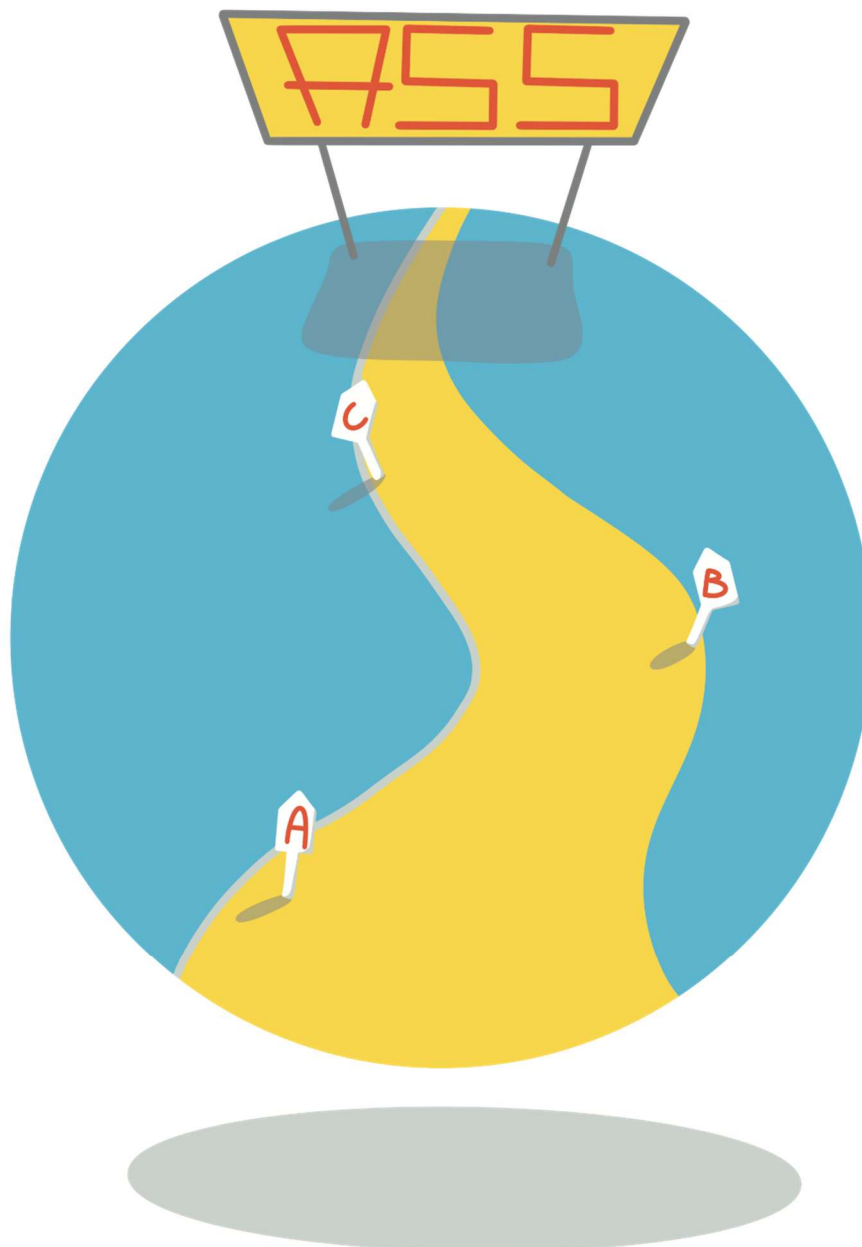
Huws & Jones (2010) toont aan dat deelnemers van belevingsgerichte sessies over autisme zich na afloop meer betrokken en minder veroordelend voelen, met meer motivatie om zich aan te passen aan de noden van mensen met ASS. (Huws & Jones, 2010)

Fletcher-Watson et al. (2014) bevestigt dat ervaringsgerichte leermethoden professioneel gedrag en attitudes verbeteren tegenover autistische kinderen meer dan louter theoretische lezingen. (Fletcher-Watson, McConnell, Manola, & McConachie, 2014)

Het AutismeBelevingsCircuit draagt sterk bij aan een inclusieve cultuur, omdat het:

- Neurotypische vooronderstellingen bevraagt.  
→ Deelnemers beseffen dat 'normale situaties' niet voor iedereen vanzelfsprekend zijn.
- Professionals laat reflecteren over eigen handelen.  
→ Vragen als: "Wat doet mijn klasomgeving met prikkelgevoelige kinderen?"  
→ "Hoe voorspelbaar is mijn aanpak voor iemand met autisme?"
- Concrete vertaalslag maakt naar de praktijk.  
→ Deelnemers krijgen tools en tips om hun omgeving autismevriendelijker te maken.

Zwaigenbaum et al. (2015) toont aan dat training, die focust op beleving en interactie, zorgt voor duurzaam aangepaste pedagogische strategieën. (Zwaigenbaum, et al., 2015)



## DIMENSIE:



@ 22/11: **het toiletpasje:** Dit pasje wordt gebruikt bij leerlingen die omwille van medische problemen meer naar het toilet mogen, te weinig tijd tijdens de pauze niet zijn kunnen, te drukte aan de toiletten, vaak als time out naar het toilet gestuurd worden. Leerkrachten voelen aan wanneer leerlingen te druk worden in de klas of wanneer het te veel wordt. Als time out krijgen ze zo een pasje waardoor ze even naar buiten mogen. Niet alle leerlingen krijgen dit. Enkel diegene die het nodig hebben. Ze krijgen dit ook als bewijs dat ze naar het toilet mogen, mochten ze een andere leerkracht tegen komen die hen hierover aanspreekt, dan hebben ze een bewijs.

### Welke bijdrage kan een toiletpas hebben in een inclusieve schoolomgeving?

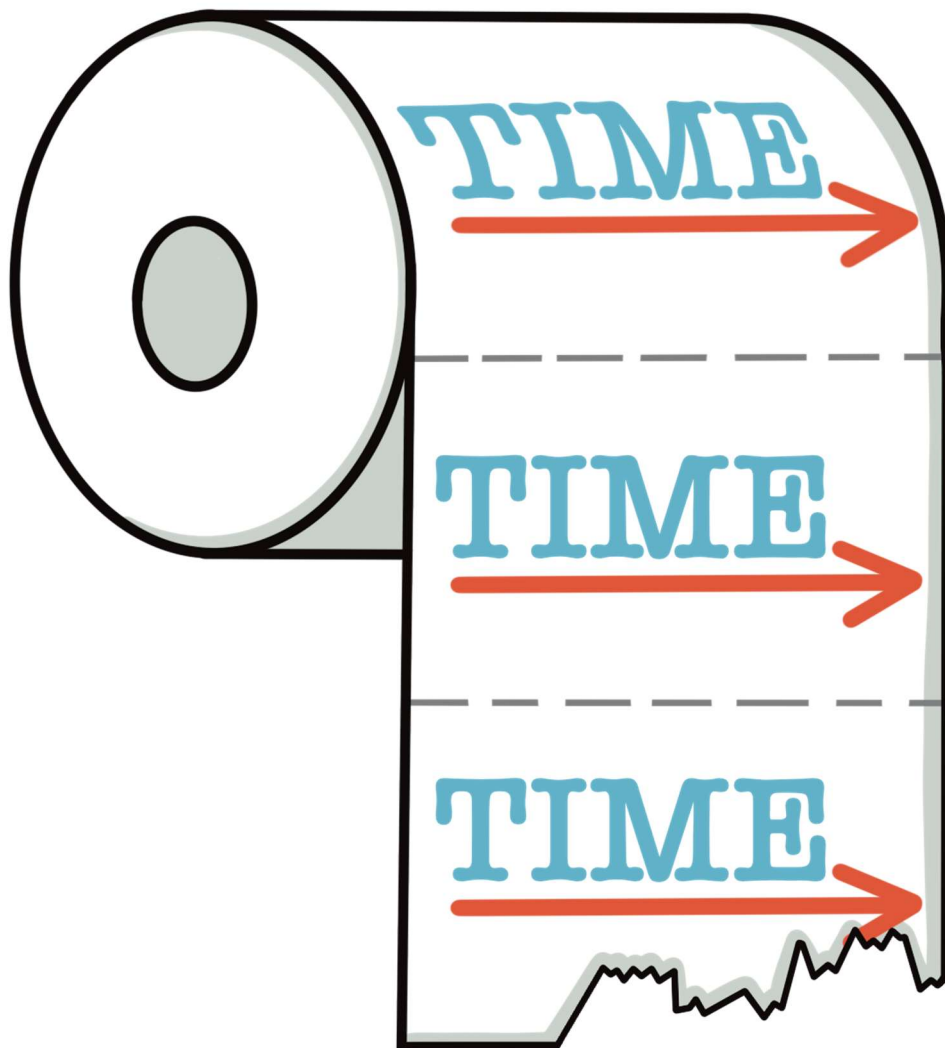
Het is ontzettend boeiend te leren dat sommige scholen inzien hoe moeilijk het voor sommige kinderen is om het toiletbezoek op school niet als iets bedreigend te ervaren.

Lundblad, Hellström & Berg (2010) onderzochten hoe kinderen (9-16 jaar) toiletrechts op school ervaren en hoe dit hun welbevinden beïnvloedde. Hun bevindingen waren: Leerkrachten hanteren mondelinge, informele regels (zoals hand opsteken), vooral om orde te bewaren, korte pauzes bieden weinig tijd: leerlingen voelen zich gehaast of keren terug zonder toiletbezoek, kinderen ervaren schaamte wanneer zij hun behoefte publiek moeten toelichten en vuile onhygiënische toiletten demotiveren gebruik, wat tot gezondheidsproblemen kan leiden.

Toiletrechts zijn gebaseerd op docentenbehoefte aan controle en niet op de fysieke of emotionele noden van kinderen. Dit beïnvloedt hun toiletgebruik én welzijn tijdens schooltijd. (Lundblad, Hellström, & Berg, 2010)

Uit ander wetenschappelijk onderzoek (Sutherland & Dawson, 2002) (Butler & Heron, 2008) (Chase, Austin, Hoebeke, & McKenna, 2010) (Hodges, Anthony, & Dyer, 2007) werd aangetoond dat negatief toiletgebruik kan leiden tot blaas- en darmproblemen, en kan het welzijn en de leerbereidheid

verminderen. Studies tonen dat kinderen behoefte hebben aan voldoende pauzetijd en privacy voor toiletbezoek. Regels die dit negeren, dragen bij aan stress en gezondheidsrisico's. (Lundblad, Hellström, & Berg, 2010)



## DIMENSIE:



@ 22/11: **Nesten:** structurele uitwerking waarin activiteiten worden gegeven om de socio-emotionele ontwikkeling bij klassen/kinderen te versterken. Aan de hand van speelse bewegingsoefeningen, gesprekstechnieken en verbindende rustbrengers ondersteunen ze de klasgroep sociaal en emotioneel.

### Wat is 'nesten' en welk effect heeft het op een inclusieve schoolomgeving?

'Nesten' is een aanpak die ontstaan is uit het werk (en de vele bijscholingen) van Trui Baes, een leerkracht uit Poperinge (Freinetschool De Torteltuin).

Nesten is met bewegingsoefeningen, zang en dans werken aan groepsverbondenheid. Het is leren geweldloos spreken en respectvol leren luisteren naar elkaar. Het is leren rust vinden in een drukke klasgroep, samenleving en/of wereld. Elke dag werken we opnieuw aan een positief welbevinden en betrokkenheid van elk kind. We leren in nesten conflicten herstellen en emoties reguleren. Het is op een speelse eenvoudige manier executieve functies inoefenen. (Baes, sd)

Uit deze aanpak kunnen we twee zaken benadrukken:

Het is boeiend te zien hoe deze aanpak zich niet direct richt op 'doelgroepen' en daarmee bevestigt dat alle kinderen/mensen (soms) nood hebben aan bijkomende steun op sociaal-emotioneel vlak.

Het is goed dat scholen op zoek gaan naar manieren van werken die schoolteams ook voldoende 'traumagevoelig' laten werken.

Onderzoeken zoals Baumeister & Leary (1995) tonen aan dat het gevoel van 'erbij horen' essentieel is voor het sociaal welzijn en daarbij een sleutelfactor voor inclusie is. (Baumeister & Leary, The need to belong, 1995)

Rogers (1951) en Gordon (1970) toonden aan dat empathische communicatie conflictsituaties reduceren en welbevinden vergroten. (Rogers, 1951) (Gordon, 1970) Denham et al. (2003) koppelen vroege emotiecompetentie aan betere sociale integratie en schoolprestaties. (Denham, Bassett, & Wyatt, 2007) Diamond & Lee (2011) schrijven dat spelactiviteiten gericht op executieve functies effect hebben op academisch succes. (Diamond & Lee, 2011)



## DIMENSIE:



@ 22/11: **Infoavond digitale communicatie:** Steeds meer scholen bieden ouders de nodige informatie aan, om te kunnen werken met alle digitale programma's die gebruikt worden op school. In het begin van het schooljaar organiseren ze een infoavond, maar ook tijdens oudercontacten krijgen ouders de mogelijkheid om hulp te vragen waar nodig. Scholen spreken ouders ook gericht aan en stimuleren hen om bv. smartschool beter op te volgen.

### Welke impact heeft het stimuleren van digitale communicatie op een inclusieve schoolomgeving?

Deze ICT-brug slaan met families blijft een uitdaging voor scholen, zeker als er families moeten bereikt worden die bijvoorbeeld in een uitdagende sociaaleconomische situatie moeten leven. Reeds in 2010 verscheen er een interessante beschrijving van zoektochten van scholen om ouders en de ruimere community te betrekken.

Onder meer toont Hohlfeld, Ritzhaupt & Barron (2010) aan dat de rol van ICT de betrokkenheid van ouders en gemeenschap bij schooldynamiek, met speciale aandacht voor verschillen naar schoolniveau (basisschool, middelbare school) en sociaaleconomische status (SES) bevordert. Men gebruikt gegevens uit een grootschalige data van Florida (2003–2007). Ze analyseerde hoe scholen ICT inzetten voor communicatie, toegang voor gezinnen en ICT-educatie, en hoe dit varieerde tussen lage en hoge SES-scholen en per schoolniveau. Hun belangrijkste bevindingen waren de volgende:

Alle types en niveaus van scholen: toegenomen ICT-toegang en educatieve initiatieven voor gezinnen en gemeenschappen. High-SES middelbaar onderwijs bood de meeste ICT-ondersteuning en hulpmiddelen aan ouders. Low-SES lager- en middelbaar onderwijs presteerde beter dan hun high-SES equivalenten als het gaat om ICT-toegang en onderwijs aan ouders, wat wijst op inspanningen om de digitale kloof te dichten.

De auteurs pleiten voor een continu beleid en ondersteuning dat digital equity garandeert, met aandacht voor doelbewuste ICT-inzet, professionele ontwikkeling van personeel en samenwerking met lokale gemeenschappen.

ICT kan een krachtige hefboom zijn voor inclusie wanneer het wordt ingezet om de digitale kloof te dichten en alle gezinnen en gemeenschappen, onafhankelijk van hun sociale achtergrond, licht geeft op schoolparticipatie en -betrokkenheid.

(Hohlfeld, Ritzhaupt, & Barron, 2010)



## DIMENSIE:



@ 22/11: **De 'open klasdag'**. Dit is een dagje waarop ouders en ook andere leerlingen van de andere klassen even mogen langskomen en meedraaien in de aangepaste klassfeer. Zo kunnen ze zien hoe de leerling met zijn moeilijkheden super fijn meedraait ... (met spraakcomputer ...).

### Welk effect heeft een 'open klasdag' op de inkijk naar een inclusieve school?

We weten dat scholen en ouders dikwijls moeten opboksen tegen vooroordelen als er een leerling met extra-ondersteuning (o.a. spraakcomputer in dit voorbeeld) in de klas participeert.

We lezen ook uit onderzoek (Moons, Van Peer, Vanweddingen, & Weekers, 2025) over de houding ten aanzien van personen met een beperking in Vlaanderen. Uit de meest recente resultaten van de SCV-survey (2018) blijkt de houding van de Vlamingen tegenover personen met een handicap iets positiever geworden is tussen 2014 en 2018. Dan gaat het zowel om de houding tegenover gelijke rechten voor personen met een handicap, de houding tegenover contacten met personen met een handicap en de houding tegenover overheidsondersteuning voor personen met een

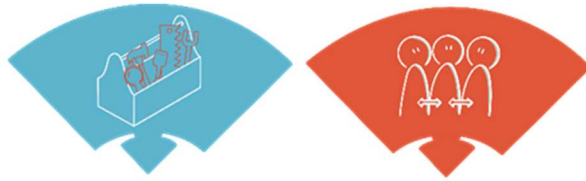
handicap. Over het algemeen staan jongeren en hoger geschoolden iets positiever tegenover personen met een handicap dan ouderen en lager geschoolden, al blijven de verschillen vrij beperkt. Tegelijk is het zo dat de aard van de handicap mee de houding bepaalt: de houding tegenover gelijke rechten voor personen met een handicap en tegenover contacten met personen met een handicap is



positiever als het gaat over personen met een lichamelijke handicap dan over personen met een verstandelijke handicap. Uit hetzelfde verslag blijkt ook dat ruim 7 op de 10 in 2018 positief stonden tegenover inclusief onderwijs voor personen met een lichamelijke handicap. (Statistiek Vlaanderen, 2018)

De open klasdag kan bijdragen, om de reeds aanwezige positieve attitude te ondersteunen, en de mogelijke vragen te beantwoorden. Het is ook duidelijk dat zo een dag nooit kan leiden tot het 'exotiseren' van kinderen met hulpmiddelen.

## DIMENSIE:



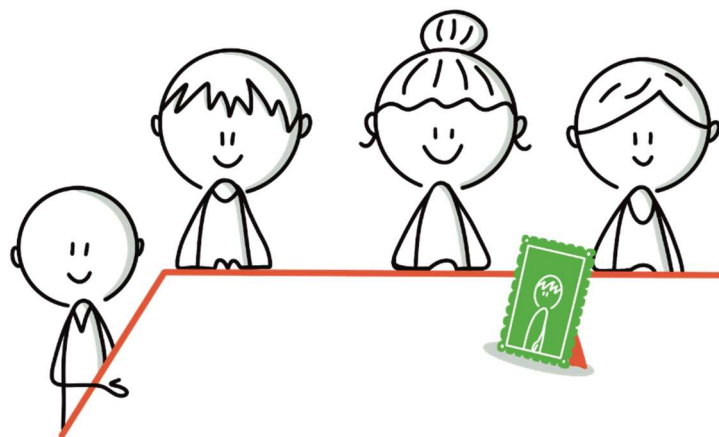
@ 22/11: **Portretterende klassenraden.** Dit zijn klassenraden die aan het begin van het schooljaar, zelf al in augustus georganiseerd worden ter voorbereiding van het nieuwe schooljaar. Met als doel de achtergrond, belangrijke informatie, aandachtspunten, tips ... meegeven bij bepaalde leerlingen waarbij er een verhoogde zorg nodig zal zijn.

### Welke bijdrage levert een 'portretterende klassenraad' in een inclusieve schoolomgeving?

Kathleen Mortier (2010) doet onderzoek naar hoe ondersteuning voor kinderen met een handicap in het regulier onderwijs beter kan worden vormgegeven. Ze bekritiseert het klassieke expertmodel, waarbij hulp wordt aangeboden door externe specialisten op afstand, en pleit voor een partnerschapsmodel waarin leerkrachten, ouders, leerlingen en ondersteuners samenwerken.

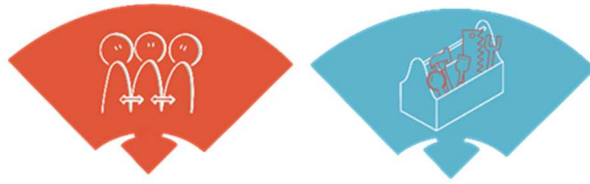
We weten uit haar onderzoek dat regelmatig overleg over de (extra) zorg voor sommige kinderen kan leiden tot 'communities of practice'. Dit zijn groepen mensen (professionals, ouders, soms de leerlingen zelf), die met regelmaat samenkomen om in overleg ervaringen, vragen en expertise uit te wisselen met een tweevoudig doel:

het bieden van kwalitatief goed onderwijs aan de leerlingen en het werken aan het mogelijk maken van 'belonging' van een leerling in een school en klasgroep. Deze verschuiving naar partnerschap zorgt voor meer duurzame en contextgebonden ondersteuning. Het versterkt het gevoel van eigenaarschap bij scholen én het gevoel van verbondenheid bij het kind en zijn omgeving.



Mortier pleit voor een fundamentele cultuurverandering in hoe ondersteuning wordt gedacht en geboden: weg van hiërarchische modellen, en naar relationele samenwerking tussen alle betrokkenen. Zo ontstaat een meer inclusieve, gedragen en respectvolle schoolcultuur. (Mortier, 2010)

## DIMENSIE:

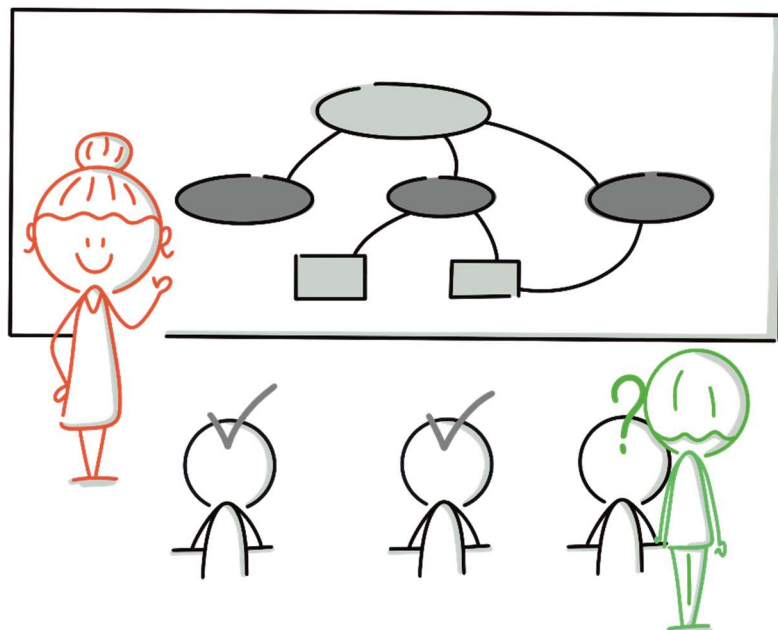


@ 22/11: **co-teaching** : Hierbij staan er twee of meerder leerkrachten voor één klasgroep. Ze kunnen de klasgroep opsplitsen en zo op niveau werken. Ze kunnen er ook voor kiezen om meerdere leerkrachten te laten lesgeven.

### Welke kracht heeft co-teaching op een inclusieve klasvloer?

Reeds in 2007 hebben een aantal onderzoekers (Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007) zeer interessante gegevens over co-teaching aangebracht, gegevens die gebaseerd waren op 32 kwalitatieve studies. Zij kwamen tot volgende conclusies. Men vond in het onderzoek dat de leerkrachten positief stonden tegenover co-teaching. Deze structureel ingezette werkvorm kan allen maar slagen als er voldaan wordt aan een aantal voorwaarden. Leerkrachten melden nood aan planningstijd en training; ze hebben ook nood aan een goede inschatting van de mogelijkheden van de leerlingen.

Ze waarschuwen voor te grote administratieve overlast. De dominante manier waarop co-teaching werd ingezet is te omschrijven als: één iemand geeft les - de andere assisteert. Dit was vooral te observeren in scholen waar eerder traditioneel werd les gegeven. De medewerker uit het bijzonder onderwijs werd dikwijls geobserveerd in de assisterende rol. De combinatie van co-teaching



met andere evidence based interventies (zoals peer werking, zelf-monitoring, strategie instructies, inoefenen van specifieke leerstrategieën,...) werd weinig of niet vastgesteld. Leerlingen ervoeren echter wel meer ondersteuning en positieve interacties, vooral wanneer co-teaching goed was afgestemd. Het is duidelijk dat de praktijken die in 2007 werden beschreven voor sommige scholen in West-Vlaanderen reeds creatiever en meer gevarieerd worden ingezet.

Co-teaching biedt een veelbelovende basis voor inclusief onderwijs, maar om echt effectief te zijn, moet het uitmonden in gelijkwaardig partnerschap, gezamenlijke planning en structurele ondersteuning door de schoolorganisatie.

## DIMENSIE:



@ 22/11: **Typ 10 of Pica-typen**, dit zijn twee methoden/programma's om leerlingen te leren typen. In de school waar ik ondersteuning geef, zat dit het voorbije trimester in het lessenrooster van het zesde leerjaar. Zo leren deze leerlingen op een correcte manier typen nog voor ze naar het middelbaar gaan. Ook voor leerlingen die gebruik maken van voorleessoftware, krijgen zo de kans om hun werkboeken online in te vullen. Dit is een groot voordeel.

### Wat is typ 10 of Pica typen en welke impact heeft dit in een inclusieve klas?

De PICA-typen komen uit de PICA-methodiek (Pedagogisch Inclusief Competentiegericht Arrangeren), ontwikkeld in Vlaanderen. Deze methodiek helpt scholen en CLB's om leerlingen met zorgvragen op een inclusieve manier te ondersteunen in het gewoon onderwijs.

Elke leerling krijgt – op basis van observatie en analyse – een profieltype (PICA-type) toegewezen dat zicht geeft op: de ondersteuningsnoden, de graad van inclusie en de benodigde aanpassingen.

PICA werkt met 7 types, die telkens een andere onderwijs- en begeleidingsaanpak vereisen.

Het is een werkvorm die we vanaf het derde leerjaar inzetten om alle kinderen te leren blind typen, zonder dat het de ouders extra kost. De methode werkt heel laagdrempelig en met een kwartier per dag komen de kinderen al een heel eind. De oefeningen zijn volledig op tempo van de individuele kinderen. Het is natuurlijk een basis, en de bedoeling dat ze dat blijven oefenen, maar dat gebeurt dan ook vooral tijdens de lessen, en dus niet na school.

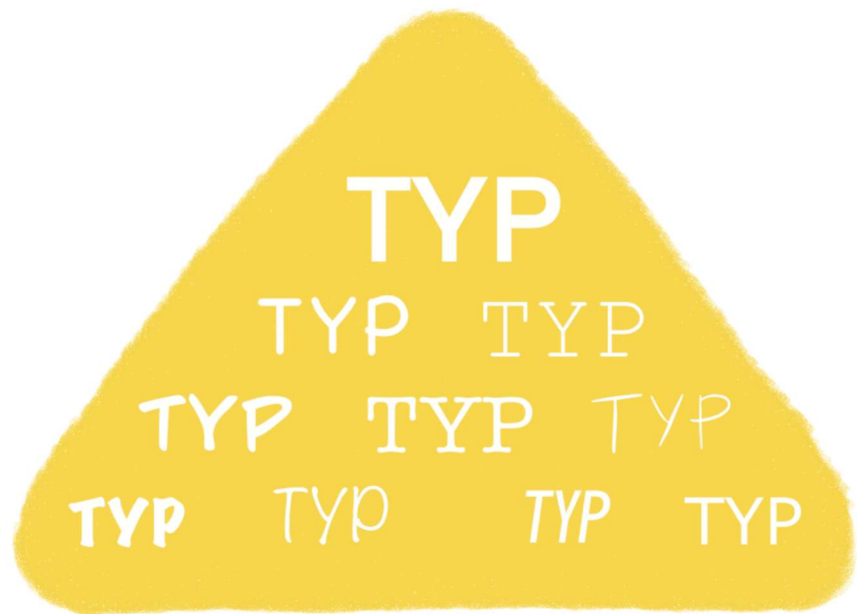
PICA-typen wil helpen inschatten hoeveel ondersteuning een leerling nodig heeft, wil aangeven welke vorm van aanpassing past binnen het redelijk aanpassingsprincipe en wil inclusie bevorderen door de hulpvraag in de gewone klascontext vorm te geven.

Zijn impact in de klas is groot. Leerkrachten kunnen via PICA gericht inspelen op wat haalbaar is binnen de klas, en wat extern of extra moet georganiseerd worden. Alle collega's en zorgverleners spreken dezelfde taal, wat de samenwerking ten goede komt. PICA helpt prioriteiten stellen: welke

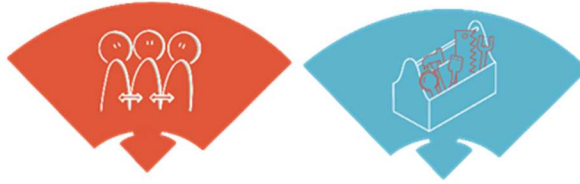
leerling heeft wat nodig, en hoe kunnen we dit verdelen? De focus ligt niet op het "probleem bij het kind", maar op hoe we de omgeving kunnen aanpassen om beter tegemoet te komen aan diversiteit

PICA sluit aan bij de principes van response-to-intervention (RTI) en multi-tiered systems of support (MTSS), die bewezen effectief zijn in gedifferentieerd en inclusief onderwijs. De methodiek is geïnspireerd op competentiegericht en handelingsgericht werken. (Wauters & Van Avermaet, 2015)

PICA-typen helpen scholen inschatten wat leerlingen nodig hebben om volwaardig te participeren. Ze bevorderen inclusie door te focussen op ondersteuning binnen de klascontext, met oog voor haalbaarheid, samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid.



## DIMENSIE:



@ 22/11: De 'community gedachte':  
**Vrijwilligers** zijn bij ons niet alleen mensen die toezicht houden en ondersteunen bij middagmaal. Maar ook mensen die het zien zitten om kinderen die extra uitbreiding nodig hebben, te begeleiden. Zo hadden we vorig jaar een vrijwilliger die aan de leerlingen van L6 die sterk zijn in taal, Italiaanse les kwam geven. Dit jaar hebben we een vrijwilliger die voor L5 en L6 Spaanse les komt geven.

### Welke bijdrage hebben vrijwilligers op een inclusieve schoolomgeving?

(*Educate A Child, 2020*) doet onderzoek waarbij meer dan 55.400 vrijwilligers hebben bijgedragen aan het inschrijven en behouden van 3,7 miljoen schoolgaande kinderen buiten school (Out-of-School Children, OOSC) in regio's zoals Pakistan, India, Algerije, Nigeria, Mali, Niger en Syrië.

Vrijwilligers vormen de brug met de gemeenschap. Ze sensibiliseren, helpen bij inschrijvingen, ondersteunen schoolcomités en fungeren als onderwijzend personeel binnen informele programma's.

Doordat de vrijwilligers uit de lokale omgeving komen, bevorderen ze lokale acceptatie, eigenaarschap en duurzaamheid van onderwijsinitiatieven. Vrijwilligers dragen bij aan de idealen van een 'whole-of-society'-aanpak, waarmee onderwijs als een recht voor iedereen meer geïntegreerd wordt in de gemeenschap. (Educate A Child, 2020)

Vrijwilligers hebben een Impact op inclusieve schoolomgevingen. Ze identificeren en ondersteunen kinderen die uit het reguliere schoolsysteem vallen. Dit draagt direct bij aan de inclusie van moeilijk bereikbare groepen zoals kinderen uit armoede of conflictgebieden.

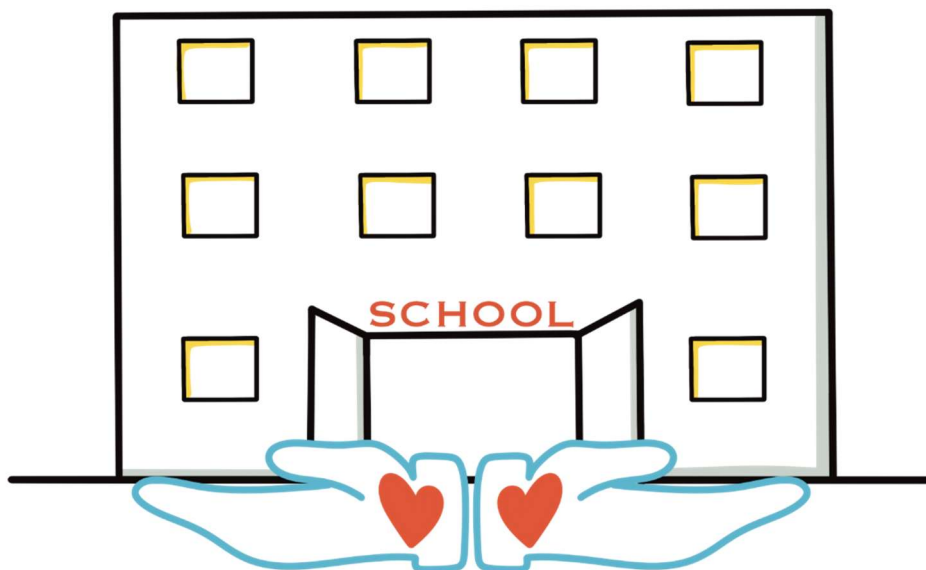
Ze fungeren als cultureel en taalgevoelige brugfiguren. Uit onderzoek blijkt dat ouderbetrokkenheid bij onderwijs sterk samenhangt met betere leerresultaten, verminderd schoolverzuim en inclusiever gedrag. (Jeynens, 2012) (Goodall & Montgomery, 2014)

Ze ontwikkelen pedagogische en organisatorische vaardigheden, wat de duurzaamheid van onderwijsinterventies ondersteunt.

Ze helpen bouwen aan solidariteit en wederzijdse ondersteuning, wat studies bevestigen als belangrijk voor een positieve schoolcultuur en tolerantie in diverse omgevingen. (Baumeister & Leary, The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation, 1995) (Council of Europa, 2021)

Vrijwilligers dragen bij aan gemeenschapsvorming, zelfredzaamheid en een breed gedeeld gevoel van verantwoordelijkheid. (United Nations Volunteers (UNV), 2009) (Goodall & Montgomery, 2014) Ook meer ouderbetrokkenheid via vrijwilligers wordt geassocieerd met hogere schoolprestaties, betere sociale vaardigheden en verhoogd zelfvertrouwen bij leerlingen. (Mapp, Henderson, & Hill, A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement, 2014) (Jeyens, 2012)

Kritische kijk: Het is opvallend dat tot nu toe vooral over vrijwilligers wordt gesproken in onderwijsprojecten in landen met een laag inkomen. Waarom zou deze 'community gedachte' bij ons in het welstellende Noorden niet opgaan? Daarbij worden best de 'nadelen' mee in rekening gebracht, ze kunnen niet zomaar professionals vervangen.



## DIMENSIE:



@ 22/11: Een '**leerstof bib**' is een digitaal platform waar leerlingen toegang tot hebben of krijgen (meestal via smartschool). In sommige scholen hebben alle leerlingen toegang. In andere scholen krijgt een leerling toegang na goedkeuring van de zorg/leerkracht. In de leerstof bib staat er per vak een ingevulde cursus beschikbaar of ander lesmateriaal dat noodzakelijk is om het vak goed te kunnen volgen. De leerstof bib is zeer zinvol in volgende situaties: een leerling is afwezig geweest en moet leerstof inhalen/cursus aanvullen, een leerling kan zich moeilijk organiseren en vergeet af en toe zijn/haar cursus, een leerling is een stuk van de eigen cursus kwijt, een leerling kan zich moeilijk concentreren en noteert niet alles nauwkeurig tijdens de les ...

### Welke impact heeft het ter beschikking stellen van correcte inhoud op een inclusieve schoolomgeving?

Het ter beschikking stellen van online cursussen op school heeft een grote positieve impact op inclusie, mits dit bewust, toegankelijk en ondersteunend gebeurt.

Door leerinhouden digitaal aan te bieden kunnen leerlingen met een beperking (bv. dyslexie, ASS, motorische of visuele beperking) de leerstof op hun eigen manier en tempo verwerken: via spraaksoftware, vergroting, video of audio. Ook leerlingen met langdurige afwezigheid (bv. ziekte, herstel, mentale kwetsbaarheid) blijven mee en voelen zich minder uitgesloten.

Volgens het Universal Design for Learning (UDL)-principe is het aanbieden van leerstof in meerdere vormen essentieel om aan diverse noden tegemoet te komen. (Hall, Meyer, & Rose, 2012)

Op deze manier blijft differentiatie ook mogelijk. Online cursussen kunnen aangepast worden aan niveau of leerstijl. Leerstof kan herhaald, versneld of visueel ondersteund aangeboden worden. Dit ondersteunt tevens leerlingen met leerstoornissen, taalachterstand of faalangst.

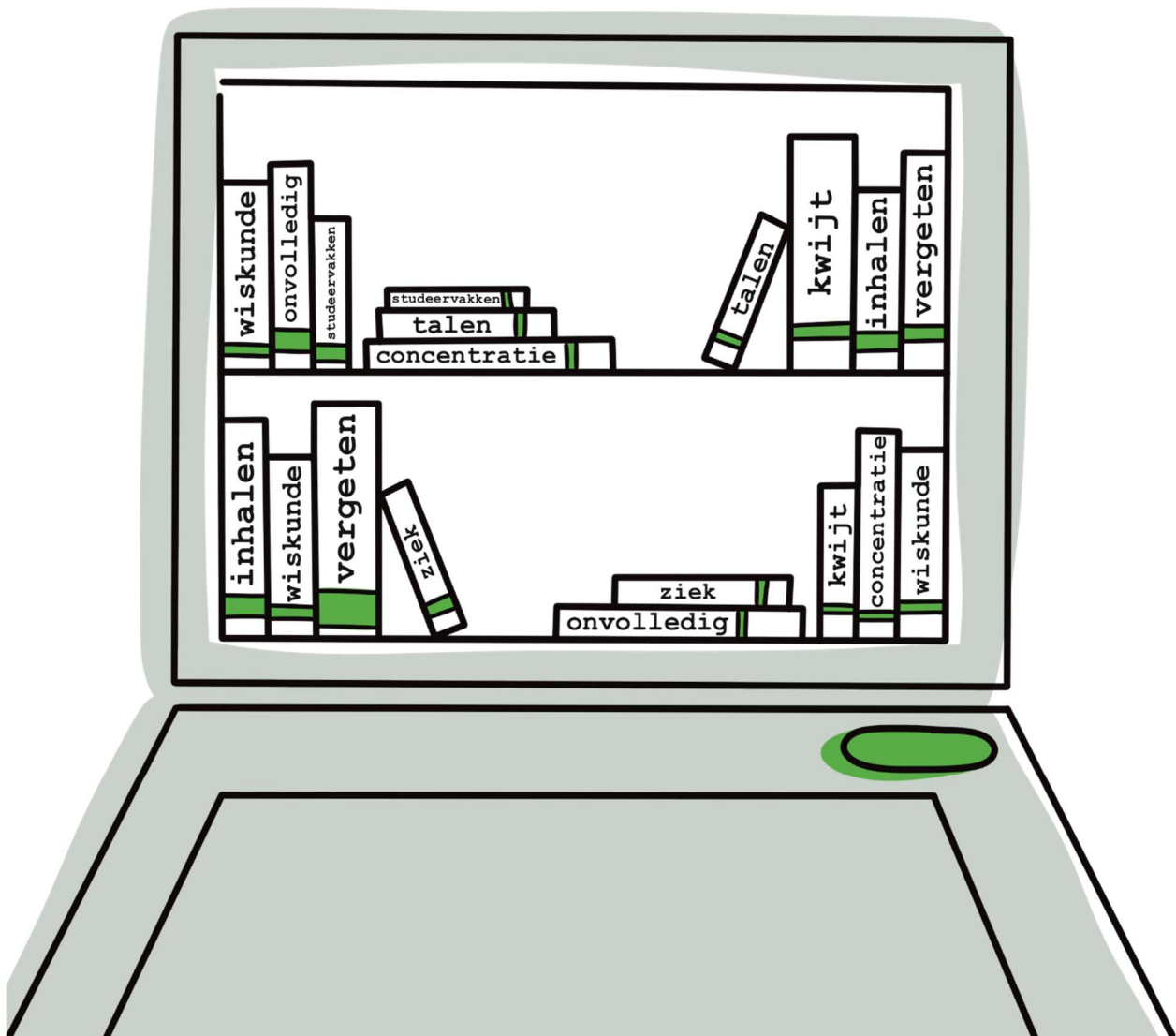
Digitale leerplatformen bevorderen zelfregulerend leren en differentiatie, zeker wanneer leerlingen

keuzevrijheid en feedback krijgen. (OECD, 2020) Deze leerplatformen zorgen er ook voor dat ouders meer kunnen meevolgen wat hun kind leert. Daarnaast kan ook CLB, logopedisten of zorgleerkrachten gericht ondersteuning bieden via hetzelfde platform. Dit versterkt de brug tussen thuis en school, vooral voor kwetsbare gezinnen.

Ook leerlingen leren meer zelf plannen, structureren en verantwoordelijkheid nemen. Dit verhoogt het gevoel van competentie en betrokkenheid, ook bij leerlingen die in klassikale lessen minder sterk naar voren komen.

Echter zijn er ook belangrijke aandachtspunten. De digitale leerstof is pas écht inclusief als: iedereen toegang heeft tot een toestel en internet, er heldere instructie en ondersteuning bij is, het taalniveau aangepast is aan de doelgroep en leerlingen geholpen worden bij organisatie en motivatie.

Zonder deze elementen kan de digitale kloof juist groter worden. (Jenkins & al., 2019)



**DIMENSIE:**



@ 22/11: Mijn leerling (**II met ASS**) mocht tijdens de ondersteuning met behulp van de leerondersteuner een klasschikking (wie waar in de klas zit) maken. Deze werd daarna aan de klastitularis afgegeven en goedgekeurd. De week na de vakantie werden de leerlingen dan verplaatst.

@ 22/11: Voor bepaalde leerlingen loopt het samenwerken met andere leerlingen moeilijk. Onze leerling (**II met ASS**) kon zelf kiezen met wie hij/zij het groepswerk mocht maken. Dit werd opnieuw eerst besproken tijdens de leersteun. De leerondersteuner kon aan de hand van gerichte vragen (vb. Ben jij een leidersfiguur? Heb je nood aan iemand die behulpzaam is? ...) een leerling of meerdere leerlingen aanduiden waarmee de samenwerking in een groepswerk het vlotst zou werken. In samenspraak met de vakleerkracht werden de groepjes dan opgesteld.

## Welke bijdrage heeft een autisme vriendelijke werking op een inclusieve school?

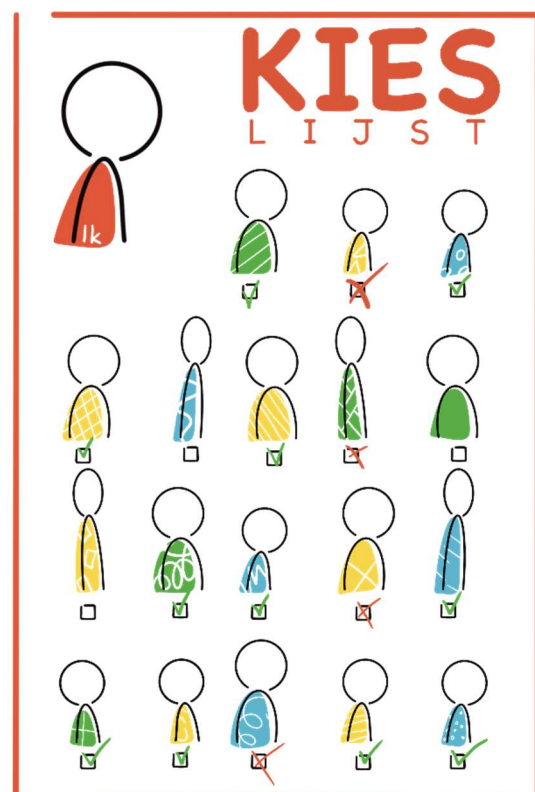
Hieronder een samenvatting van de belangrijkste inzichten van Autisme vriendelijk Onderwijs (Autisme vriendelijk Onderwijs, 2023), aangevuld met wetenschappelijke onderbouwen over hoe autisme vriendelijke omgang bijdraagt aan inclusie op school.

Wat is autisme vriendelijk onderwijs?

- Sensorische aanpak  
Leerlingen met autisme verwerken prikkels anders: sommigen zijn over- of ondergevoelig. De website biedt een opfrissing over hoe je zintuiglijke prikkels herkent en daar oplossingen voor bedenkt, zoals een sensorisch plan met rustzone, alternatieve stoel of gordijn.
- Autisme vriendelijke klaspraktijk  
Structuur en voorspelbaarheid zijn cruciaal: duidelijke routines, pictogrammen en rustige vormgeving.  
Leer de binnenkant kennen: ga op zoek naar de waarom achter gedrag, en focus op wat een leerling nodig heeft. (Frederix, 2020)  
Aanpassingen die helpen kinderen met autisme, komen vaak alle leerlingen ten goede.  
Samenwerken is belangrijk: vorm een team van leerkrachten, ouders én leerlingen, creëer schoolbreed draagvlak.  
Ondersteuning en opleiding voor leerkrachten: Aanbod van opleidingen, trajectbegeleiding en casusbesprekingen.  
Expertistracks richten zich op theorieën zoals zelfdeterminatietheorie, flow, voorspellend brein en TEACCH.

Hoe draagt autisme vriendelijk onderwijs bij aan inclusie? Het verminderen van overprikkeling helpt alle leerlingen. Onderzoek toont aan dat rustige speelplekken, visuele rust en voorspelbare omgevingen bijdragen aan beter gedrag, concentratie en gevoel van veiligheid. (Frederix, 2020)

Het geeft een sterker groepsgevoel en sociale interactie. Wanneer leerlingen leren omgaan met verschillen en empathie ontwikkelen, vergroot dit het gevoel van erbij horen, een belangrijk onderdeel van inclusie. Kinderen leren hun stressniveau (de 'emmer') te herkennen en te reguleren. Dit vermindert uitbarstingen en bevordert emotioneel welzijn. Aanpassingen zijn niet enkel voor leerlingen met autisme, maar gunstig voor alle leerlingen. Dat is echte universele ontwerpstrategie (UDL). (CAST, 2011) Opleiding en samenwerking vergroten het vertrouwen van leerkrachten om tegemoet te komen aan diverse noden, wat inclusie in de praktijk verankert.



Daarnaast toont Pivik et al. (2002): rustige omgevingen dragen bij aan positieve leeruitkomsten en minder stressgedrag. (Pivik, McComas, & Laflamme, 2002). Denham et al. (2003) toont aan dat emotiecompetentie via regulatieve routines de sociaal-emotionele ontwikkeling bevorderen. (Denham & al., 2003) Baumeister & Leary (1995) stellen vast dat verbondenheid en erbij horen cruciale psychologische behoeften zijn, die door inclusieve omgevingen worden versterkt. (Baumeister & Leary , The need to belong, 1995)

Hiermee tonen we aan dat we met 'kleine ingrepen' voor een groter leercomfort zorgen, voor iedereen.

## DIMENSIE:



@ 22/11: Het is duidelijk dat veel scholen willen inzetten op het sociaal-emotioneel welzijn van hun leerlingen. **De kleurenmonsters** zijn een soort monstertjes die de leerlingen helpen bij het herkennen van hun gevoelens. Zo zijn er verschillende monsters. Rust (groen), angstig (zwart), verdrietig (blauw), verliefd (roze), blij (geel), boos (rood) en verward (alle kleuren door elkaar). Deze monsters kunnen overal ingezet worden. Is er ergens een conflict geweest, dan kunnen de kinderen het passende monstertje nemen om zo aan te geven hoe ze zich voelen. Ook tijdens kringgesprekken. In sommige klassen zitten die in een mandje, wanneer er bijvoorbeeld iets is gebeurd, nemen de kinderen het desbetreffende monstertje en zetten dit op hun bank. Zo ziet de leerkracht hoe dit kind zich voelt en kan er een gesprek volgen.

### Welke impact heeft ‘aandacht naar sociaal – emotionele vaardigheden’ op een inclusieve schoolcultuur?

Het gericht aandacht schenken aan sociaal-emotionele vaardigheden (SEL) heeft een bewezen positieve impact op een inclusieve schoolomgeving.

Het Learning Policy Institute (2023) rapporteert onder meer dat er medium tot grote effectgrootte op sociaal-emotionele en gedragsvaardigheden, en academische prestaties (PreK–12) is. Het vermindert gedragsproblemen en emotionele stress. Het stimuleert pro-sociaal gedrag en betere relaties. Het biedt een langdurige verbetering in klasdeelname, cijfers en schoolprestaties. (Learning Policy Institute, 2023)

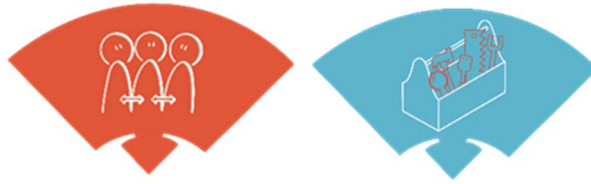
Het in kaart brengen van sociaal – emotionele vaardigheden hebben effect en samenhang met inclusie. Het bevordert onder meer een veilig en respectvol gedrag. Sociaal-emotionele vaardigheden helpen leerlingen empathie, conflictoplossing en respect te ontwikkelen. Inclusieve scholen worden gebouwd op wederzijds begrip en acceptatie, noden die sociaal-emotionele vaardigheden direct aanspreekt. Het versterkt tevens leerlingen die hun gevoelens meer leren delen en creëert een

grotere mate van verbondenheid (school belonging). (Yang & Bradley, 2009) (Posselt & Lipson, 2016)  
Inclusie groeit wanneer leerlingen zich veilig, gewaardeerd en deel van de gemeenschap voelen.  
Sociaal-emotionele vaardigheden verminderen angst, depressie, stress en verbale agressie. (Posselt & Lipson, 2016) (Yang & Bradley, 2009)

Activiteiten om sociaal-emotionele vaardigheden te stimuleren, leveren gemiddeld +11  
percentielpunten in leerprestaties op. (Sokal &  
Katz, 2017) (Cipriano, 2023) Studies wijzen op de  
nood van sociaal – emotionele vaardigheden met  
oog voor diversiteit en culturele sensitiviteit.  
(Cartagena, sd)



## DIMENSIE:



@ 22/11: Bij het **groepswork** krijgen de leerlingen allemaal een andere **rol**. Zo heeft iedereen iets te doen en wordt er niemand aan de kant geschoven. De stillere leerlingen krijgen dan ook eens de kans om iets aan te brengen en de leerlingen die graag de leiding nemen, moeten soms een stapje achteruit zetten. Er wordt gewerkt met kaarten waarop de omschrijving van die rollen verduidelijkt wordt voor de kinderen ... (de materiaalmeester, de tijdsbewaker, de gespreksleider ...).

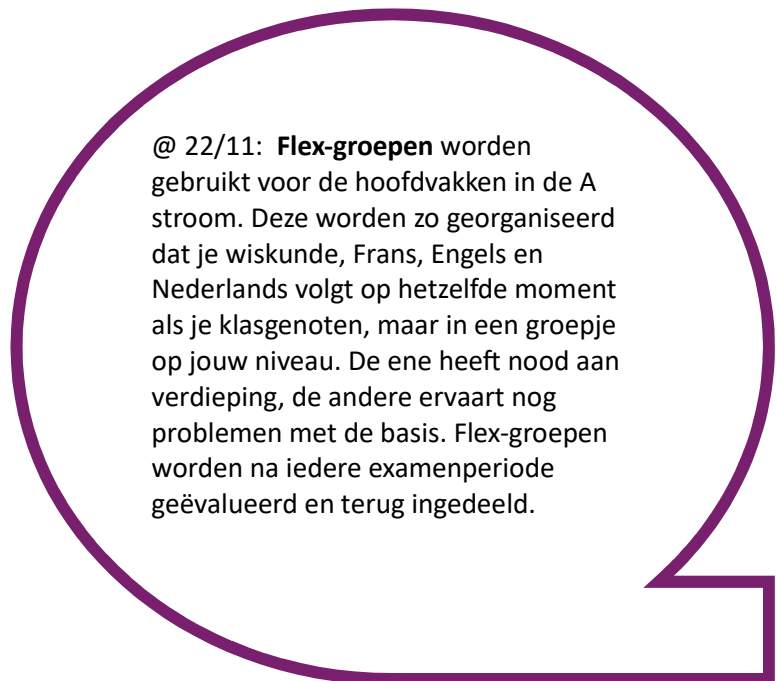
### Welk effect hebben werken met groepsrollen tijdens groepswork op een inclusieve klasomgeving?

Hier is een samenvatting van het artikel van Washington University CTL (Using roles in group work., sd), met uitleg waarom het gebruik van rollen in groepswork essentieel is voor inclusie in de klas, onderbouwd met wetenschappelijke inzichten. Het artikel benadrukt dat groepswork vaak effectiever en inclusiever is als leerlingen duidelijke, toegewezen rollen krijgen. Het helpt leerlingen gefocust te blijven: wie welke rol heeft, weet wat er verwacht wordt. Het vergroot participatie: elk lid krijgt een kans, dus niemand blijft aan de zijlijn. Het vergroot verantwoordelijkheid: rollen stimuleren individuele betrokkenheid. Daarnaast stimuleert het ook groei: leerlingen oefenen communicatie en vaardigheden buiten hun comfortzone. Ten slotte doorbreekt het ook stereotypen: door rollen te rouleren, vermijden



we dat bepaalde groepen steeds sturen of ondersteuning opnemen. Iedereen krijgt de kans om technische én communicatieve taken op zich te nemen. Dit didactisch principe zorgt ervoor dat alle leerlingen gelijke kansen krijgen. Het zorgt voor een heldere rolverdeling en voorkomt dat sterkere leerlingen altijd domineren. Ook de rustige of meer teruggetrokken leerlingen krijgen eveneens een actieve positie. Ook roulerende rollen zorgen dat ieder talent aan bod komt, ongeacht gender, taal, achtergrond of karakter. Rollen helpen leerlingen hun waarde in de groep zien, wat zichtbaarheid en zelfbeeld bevordert. Door verschillende rollen aan te bieden, leren leerlingen elkaar begrijpen en waarderen, wat sterke groepscohesie en respect tussen de leden met zich meebrengt. Ze oefenen communicatie, luisteren, feedback én conflicthantering. Door rollen toe te wijzen en te rouleren wordt inclusie actief bevordert: iedereen krijgt een stem.

(CATL, sd) (CTE, sd) (Roles in collaborative learning, sd) (CRLT, sd)



@ 22/11: **Flex-groepen** worden gebruikt voor de hoofdvakken in de A stroom. Deze worden zo georganiseerd dat je wiskunde, Frans, Engels en Nederlands volgt op hetzelfde moment als je klasgenoten, maar in een groepje op jouw niveau. De ene heeft nood aan verdieping, de andere ervaart nog problemen met de basis. Flex-groepen worden na iedere examenperiode geëvalueerd en terug ingedeeld.

### Welk effect hebben niveaugroepen op een inclusieve schoolomgeving?

Het concept niveaugroepen (ook wel ability grouping, streaming of tracking genoemd) is in het onderwijs al lang onderwerp van discussie, zeker in relatie tot inclusie. Hieronder geef ik een overzicht van wat wetenschappelijk onderzoek zegt over niveaugroepen en hun impact op inclusie.

Niveaugroepen zijn onderwijspraktijken waarbij leerlingen worden verdeeld op basis van capaciteit, tempo of vaardigheidsniveau. Dit kan binnen de klas gebeuren (homogene groepjes per vak of taak) of tussen klassen (differentiatieklassen of sporen in het secundair onderwijs).

Wetenschappelijk inzichten tonen verschillende effect aan.

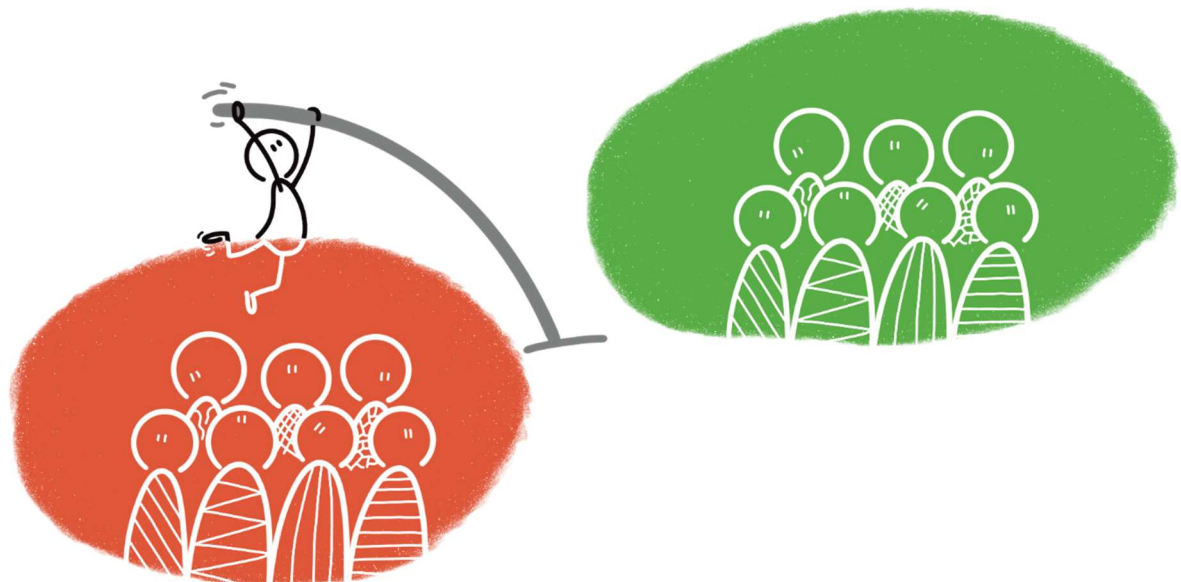
Boaler (2008) toont een negatief effect aan op inclusie en gelijke onderwijskansen. Hij toont aan dat niveaugroepen kunnen leiden tot zelf-vervullende voorspellingen. Leerlingen in lagere groepen krijgen minder uitdagende opdrachten en hebben minder hoge verwachtingen van zichzelf. Dit kan

hun groei belemmeren en tast het zelfbeeld aan. (Boaler, 2008) Ook Gamoran & Mare (1989) tonen aan dat vaste niveaugroepen sociale ongelijkheid versterkt. Leerlingen uit sociaal kwetsbare groepen worden oververtegenwoordigd in lagere niveaus. Niveaugroepen zouden net bestaande ongelijkheden bestendigen of versterken. (Gamoran & Mare) Onderwijssystemen met vroege selectie en sterke niveaudifferentiatie zouden lager op gelijke onderwijskansen scoren. Landen die lang gemengd lesgeven (bv. Finland) hebben meer gelijke leerresultaten. (OECD, 2012)

Daarnaast zijn er ook gematigde voordelen in specifieke contexten. Niveaugroepen kunnen effectief zijn voor gerichte instructie, op voorwaarde dat: ze tijdelijk en flexibel zijn, de inhoud en verwachtingen hoog blijven voor elke groep en de groepssamenstelling regelmatig wisselt. (Hattie, 2009) Hattie toont ook aan dat er een matig positief effect op leerwinst (effectgrootte  $d = 0.18$ ), vooral in taal en wiskunde is, maar de impact op motivatie en zelfvertrouwen blijft twijfelachtig.

Wat betekent dit nu voor inclusie? Niveaugroepen zonder zorg stigmatiseren net leerlingen in lagere groepen, ze zorgen voor gesloten verwachtingen (leerkrachten differentiëren soms in doel, niet enkel in aanpak) en beperken net interactie tussen diverse leerlingen.

Een inclusief alternatief zouden flexibele heterogene groepen zijn, zij bevorderen samenwerking, wederzijds leren en sociale integratie. Daarin gebeurt differentiatie via inhoud en ondersteuning, niet via scheiding van leerlingen. (Pijl & Meijer, 1997) In inclusieve scholen wordt differentiatie gerealiseerd binnen de klasgroep, via co-teaching en gedeelde verantwoordelijkheid.



## DIMENSIE:



@ 22/11: Als scholen, leerkrachten en leerondersteuners maken we steeds vaker gebruik van **digitale hulpmiddelen in de klas**, waaronder Bingel, Kabas, Scoodle, Tinytap, Kahoot, BookWidgets ... Deze middelen bieden op verschillende vlakken ondersteuning (visueel, auditief, cognitief...) wat vooral voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften een groot voordeel is. Leerlingen kunnen via de computer toegang krijgen tot aangepast lesmateriaal dat hen op hun eigen niveau ondersteunt.

Online leerplatformen bieden interactieve oefeningen die leerlingen op hun eigen tempo kunnen doorlopen. Met BookWidgets creëren we eenvoudig interactieve oefeningen, quizen, toetsen, en andere leermiddelen die op maat van de leerling kunnen worden aangepast. Deze tool maakt het mogelijk om verschillende leerstijlen te bedienen en biedt onmiddellijke feedback. Het resultaat is een verhoogde betrokkenheid en een effectievere leerervaring.

### Hoe kan AI hulp bieden aan een krachtiger inclusieve klas/schoolomgeving?

AI (kunstmatige intelligentie) kan op verschillende manieren bijdragen aan het versterken van inclusie in de klas, op voorwaarde dat het ethisch, toegankelijk en doelgericht ingezet wordt.

AI in de klas verwijst naar digitale toepassingen die gebruikmaken van data-analyse, algoritmes en machine learning om onderwijs op maat te ondersteunen. Denk aan: spraak- of tekstherkenning, adaptieve leerplatformen, chatbots en digitale assistenten, automatische feedbacksystemen, vertaal- of ondertitelfuncties ...

Hoe kan AI inclusie versterken in de klas? (Holmes, Bialik, & Fadel, 2019) AI-platformen kunnen leerstof automatisch aanpassen aan niveau, tempo en leerstijl van de leerling (bv. Knewton,

Smartschool AI, Khan Academy). Leerlingen met leerstoornissen, taalachterstand of hoogbegaafdheid kunnen meer uitdaging of ondersteuning krijgen waar nodig. Luckin et al. (2016) tonen aan dat adaptieve AI-systemen de leerresultaten verbeteren, vooral bij leerlingen met extra noden. (Luckin, Holmes, Griffiths, & Forcier, 2016) AI-tools zoals spraak-naar-tekst, ondertiteling, automatische vertaling of spraakondersteuning maken onderwijs toegankelijk voor leerlingen met gehoor- of spraakproblemen, anderstalige nieuwkomers, kinderen met dyslexie of DCD ...

Voorbeeld: Microsoft's Immersive Reader leest teksten voor, vergroot lettertypes en splitst zinnen op, wat inclusief lezen ondersteunt.

AI kan automatisch detecteren waar leerlingen vastlopen en suggesties geven aan de leerkracht. Chatbots kunnen vragen beantwoorden buiten lestijd, zonder extra werklust voor leerkrachten. Dit versterkt zelfvertrouwen en zelfstandigheid bij leerlingen die moeite hebben met vragen stellen in groep. AI kan repetitieve taken (zoals toetsen verbeteren, oefeningen nakijken) overnemen, zodat leerkrachten meer tijd hebben voor persoonlijke begeleiding en sociaal-emotionele ondersteuning – essentieel voor inclusie. AI-vertalers of meertalige chatbots kunnen ouders met andere moedertalen ondersteunen bij communicatie met school. UNESCO (2021) stelt dat AI-gebaseerde vertalingstools bijdragen aan ouderbetrokkenheid in diverse schoolcontexten. (UNESCO, 2021)

Kritische opmerking: AI is geen wondermiddel. Voor echte inclusie is het cruciaal dat AI ethisch en transparant werkt, privacy beschermt, ondersteunend blijft aan de leerkracht, niet vervangend en voor iedereen toegankelijk is.



## BLOEMENKIND

 KINDEREN zijn als *bloemen*.  


Er zijn laat – en  vroegbloei-  
ers,  Snelle en trage  groeiers.  
Je hebt lentefrisse, winterwitte   
herfstvallende, zomershitte.  


Zoals elke *bloem*  zorg vraagt om te bloeien,  
heeft elk  KIND zijn tempo nodig om te groeien.

Zoals de *bloem*,  
door teveel aan water overstelpt,  
verwelkt,  
heeft elk  KIND een eigen ritme  
hoe het indrukken verwerkt.  


 Volg het ritme van die groei.  
Zorg,  luister,  kijk,  ontwikkel.  
Want in bloei  
wordt elk  BLOEMENKIND een *prachtboeket*.  
 Stralend in het leven gezet.

Floor Morel

## Bibliografie

- Aguilar, N. (sd). *Interaction between non-disabled peers and disabled peer brings awarness to classes*. Opgehaald van Course Sidekick.
- Alberby, E. (2019). The sound of silence: Some remarks on silence in relation to pedagogy and education. *Educational Philosophy and Theory*, 51 (&&), pp. 1113-1122. doi:<https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1502413>
- Ashburner, J., Ziviani, J., & Rodger, S. (2008). *Sensory processing and classroom emotional, behavioral and educational outcomes in children with autism spectrum disorder* (62(5) ed.). American Journal of Occupational Therapy. doi:<https://doi.org/10.5014/ajot.62.5.564>
- Assistant Secretary for Public Affairs. (2019, september 24). *Bullying and Youth with Disabilities and Special Health Needs*. Opgehaald van StopBullying.gov.
- Autismevriendelijk Onderwijs. (2023). *Wat een leraar over autisme moet weten*. Opgehaald van Autismevriendelijkonderwijs: <https://www.autismevriendelijkonderwijs.be/>
- Baes, T. (sd). *Wat is nesten?* Opgehaald van Nesten: <https://www.8970nesten.be/wat-is-nesten/>
- Baranek, G., Parham, L., & Bodfish, J. (2002). *Sensory and motor features in autism: Assessment and intervention* (23 ed.). International Review of Research in Mental Retardation.
- Baranek, G., Parham, L., & Bodfish, J. (2002). Sensory and motor features in autism: Assessment and intervention. 23, pp. 1 - 57. doi:[https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(02\)80003-3](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(02)80003-3)
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). In *The need to belong*. Psychological Bulletin.
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), pp. 497-529. doi:<https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Biggs, E., & Carter, E. (2017). Developing peer support arrangements to promote inclusion in general education classrooms. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 122(1), pp. 25-43. doi:<https://doi.org/10.1352/1944-7558-122.1.25>
- Blackhurst, A. (2005). *Perspectives on applications of technology in the field of learning disabilities* (Vol. 28(2)). Learning Disability Quarterly.
- Boaler, J. (2008). Promoting 'relational equity' and high mathematics achievement through an innovative mixed-ability approach. *British Educational Research Journal*, 34(2), pp. 167-194.

Boethel, M. (2003). *Diversity: School, family and community connections*. National Center for Family & Community Connections with Schools.

*Buddy system*. (sd). Opgehaald van Wikipedia.

Bundy, A., Lane, S., & Murray, E. (2002). *Sensory Integration: Theory and Practice* (2 ed.). F.A. Davis.

Bundy, A., Lockett, T., Tranter, P., Naughton, G., Wyver, S., Ragen, J., & Spies, G. (2009). The risk is that there is “no risk”: A simple, innovative intervention to increase children’s activity levels. *International Journal of Early Childhood*, 41 (2), pp. 137-150.

Butler, R., & Heron, J. (2008). The prevalence of infrequent voiding in children with daytime wetting. *Journal of Urology*, 180(2), pp. 647-651.  
doi:<https://doi.org/10.1016/j.juro.2008.04.014>

Cartagena, S. (sd). *Social-Emotional Learning - An Essention Vehicle to promote Inclusibe Education*. Opgehaald van GlobalCitizenshipFoundation:  
[https://www.globalcitizenshipfoundation.org/article/social-emotional-learning-for-all-a-call-for-inclusion?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.globalcitizenshipfoundation.org/article/social-emotional-learning-for-all-a-call-for-inclusion?utm_source=chatgpt.com)

CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*.

CAST;. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA.

CATL. (sd). *Using structure for inclusive group work*. Opgehaald van Elon University – Center for the Advancement of Teaching and Learning:  
<https://www.elon.edu/u/academics/catl/using-structure-for-inclusive-teaching/>

Chase, J., Austin, P., Hoebeke, P., & McKenna, P. (2010). The management of dysfunctional voiding in children: A report from the Standardisation Committee of the International Children’s Continence Society. . *Journal of Urology*, 183(4), pp. 1296-1302.  
doi:<https://doi.org/10.1016/j.juro.2009.12.045>

Cipriano, C. (2023). Impact of SEL on emotional intelligence & academic achievements. *IJRIS*.

Council of Europa. (2021). *The role of schools and communities in fostering inclusive education*. Opgehaald van Strasbourg: Council of Europe:  
<https://www.coe.int/en/web/inclusive-education>

CRLT. (sd). *Guidelines for effective group work*. Opgehaald van University of Michigan – Center for Research on Learning and Teaching: [https://crlt.umich.edu/gsis/p3\\_5](https://crlt.umich.edu/gsis/p3_5)

CTE. (sd). *nclusive engagement strategies*. Opgehaald van University of Waterloo – Centre for Teaching Excellence : <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/catalogs/tip-sheets/inclusive-engagement-activities>

- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press.
- Denham, & al., e. (2003). Emotiecompetentie via regulatieve routines bevordert sociaal-emotionele ontwikkeling.
- Denham, S., Bassett, H., & Wyatt, T. (2007). In *Preschoolers' emotional competence*. Journal of Early Education & Development.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). In *Interventions shown to aid executive function development in children*. Science.
- digitaal middelen icoon vector symbool ontwerp illustratie Pro-Vector en Pro-SVG*. (sd). Opgehaald van vecteezy: <https://nl.vecteezy.com/vector-kunst/26632503-digitaal-middelen-icoon-vector-symbool-ontwerp-illustratie>
- District Administration. (2022). *Optimizing acoustics in schools supports wellness inclusive learning and cost savings*. Opgehaald van <https://districtadministration.com/optimizing-acoustics-in-schools-supports-wellness-inclusive-learning-and-cost-savings>
- Dobres, J., & Posada, L. (2021, januari 1). *Reserve Inclusion and the use of peer Buddies to teach social skills in a public school setting*. Opgehaald van Autism spectrum News.
- Educate A Child. (2020). The Role of Volunteers in Ensuring the Right to Education for the Most Marginalised Children. *Education Above All Foundation*.
- Epstein, J. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2 ed.). Routledge.
- Epstein's model of school-family-community partnerships. (2021). *Equality and Equity Toolkit*, 1-3. Opgehaald van <https://education.gov.scot/media/w2qdi5o5/5-epstein-model.pdf>
- Fava, L., & Strauss, K. (2010). Multi-sensory rooms: Comparing the effectiveness of different stimuli on the behaviour of individuals with profound multiple disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31(1), 160 -171.  
doi:<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.08.005>
- Fletcher-Watson, S., McConnell, F., Manola, E., & McConachie, H. (2014). Interventions based on the theory of mind cognitive model for autism spectrum disorder (ASD). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 6.
- Frederix, S. (2020, oktober 14). *Autismevriendelijke klas: goed voor alle leerlingen*. Opgehaald van Klasse: [https://www.klasse.be/219657/tips-autisme-autismevriendelijke-klas/?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.klasse.be/219657/tips-autisme-autismevriendelijke-klas/?utm_source=chatgpt.com)

- Gamoran, A., & Mare, R. (sd). Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality? *American Journal of Sociology*, 94(5), pp. 1146-1183.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). *Parental involvement to parental engagement: A continuum* (66(4) ed.). Educational Review.  
doi:<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), pp. 399-410.  
doi:<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Gordon, T. (1970). In *Parent effectiveness training*.
- Hall, T., Meyer, A., & Rose, D. (2012). Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications. . *Guilford Press*.
- Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.
- Healy, S., Haegele, J., Grenier, M., & Garcia, J. (2019). Physical activity, screen-time behavior, and obesity among children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(2), pp. 500 - 514.
- Hodges, S., Anthony, E., & Dyer, L. (2007). Effect of time and hydration on bladder filling and urge to void in children. *Journal of Pediatric Urology*, 3(6), pp. 457-462.  
doi:<https://doi.org/10.1016/j.jpurol.2007.04.006>
- Hogg, J., Cavet, J., Lambe, L., & Smeddle, M. (2001). The use of 'Snoezelen' as a multisensory environment for people with intellectual disabilities: A review of the research. *Research in Developmental Disabilities*, 22(5), 353-372. Opgehaald van [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(01\)00042-6](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(01)00042-6)
- Hohlfeld, T., Ritzhaupt, A., & Barron, A. (2010). Connecting schools, community, and family with ICT: Four-year trends related to school level and SES of public schools in Florida. 55(1), pp. 391-405. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.004>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. . *Center for Curriculum Redesign*.
- Huws, J., & Jones, R. (2010). "They just seem to live their lives in their own little world": Lay perceptions of autism. . *Disability & Society*, 25(3), pp. 331-344.  
doi:<https://doi.org/10.1080/09687591003701231>
- Jain, H. (2023, juni 24). *Buddy System in Inclusive Education*. Opgehaald van Prep with Harshita.

- Jenkins, R., & al., e. (2019). Equity in digital learning. *Computers & Education*, 141. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103617>
- Jeynens, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), pp. 706-742. doi:<https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Jeynes, W. (2012). *A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students* (47(4) ed.). Urban Education. doi:<https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Karr, L. (sd). Exploring the effectiveness of a Peer to Peer program on special education and general education high school students. *Journal of Student Research*, 11(4). doi:11(4). <https://doi.org/10.47611/jsrhs.v11i4.3759>
- Kaskamanidis, Z. (2022, Oktober 25). *New parent engagement: Extending your school's buddy programs*. Opgehaald van Teacher Magazine: [https://www.teachermagazine.com/au\\_en/articles/new-parent-engagement-extending-your-schools-buddy-programs](https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/new-parent-engagement-extending-your-schools-buddy-programs)
- Knight, V., Sartini, E., & Spriggs, A. (2014). Evaluating visual activity schedules as evidence-based practice for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(1), pp. 157-178.
- Lancioni, G., Cuvo, A., & O'Reilly, M. (2002). Snoezelen: An overview of research with people with developmental disabilities and dementia. *Disability and Rehabilitation*(24(4)), 175-184. doi:<https://doi.org/10.1080/09638280110087075>
- Learning Policy Institute. (2023). The evidence base for social and emotional learning. *Learning Policy Institute*.
- logica denken lijn icoon. doolhof in menselijk hoofd*. (2025). Opgehaald van vecteezy: <https://nl.vecteezy.com/vector-kunst/27818173-logica-denken-lijn-icoon-doolhof-in-menselijk-hoofd-lineair-pictogram-mentaal-cirkel-labyrint-schets-teken-intellectueel-creatief-werkwijze-symbool-bewerkbare-hartinfarct-geïsoleerd-vector-illustratie>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. (2016). *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education*. . Pearson Education.
- Lundblad, B., Hellström, A., & Berg, M. (2010). Children's experiences of attitudes and rules for going to the toilet in school. . *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 24(2), pp. 219-223. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2009.00707.x>
- Mapp, K., Henderson, A., & Hill, N. (2014). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. *Southwest Educational Development Laboratory (SEDL)*.

- Mapp, K., Henderson, A., & Hill, N. (2014). *Partners in education: A dual capacity-building framework for family-school partnerships*. US Departement of Education.
- Markowitz, A., Johnson, A., & Hines, C. (2021). Food insecurity in toddlerhood and school readiness: Mediating pathways through parental well-being and behaviors. (S. N. AG, Red.) *Food insecurity in families with children: Integrating reach, practice, and policy*, 11-32. doi:[https://doi.org/10.1007/978-3-030-74342-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-74342-0_2)
- McManus, J., Feyes, K., & Saucier, D. (2010). Contact and knowledge as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. *Journal of Social and personal Relationships*, 28, pp. 579-590.
- Migliarini, V., Elder, B., & D'Alessio, S. (2021). A DisCrit-Informed Person-Centered Approach to Inclusive Education in Italy. *Equity & Excellence in Education*, 54(4), 409-425. doi:<https://doi.org/10.1080/10665684.2021.2047415>
- Moons, D., Van Peer, C., Vanweddigen, M., & Weekers, K. (2025). *Maatschappelijke positie en participatie van personen met een handicap*. Opgehaald van Statistiek Vlaanderen: <https://www.statistiekvlaanderen.be/nl/publicaties/maatschappelijke-positie-en-participatie-van-personen-met-een-handicap>
- Mortier, K. (2010). Creating supports for children with disabilities in general education classrooms: From an expert model to a partnership model. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), pp. 647-664. doi:<https://doi.org/10.1080/13603110802504206>
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*.
- OECD. (2020). *Digital education outlook: Pushing the frontiers with AI, blockchain and robots*. OECD Publishing.
- Oliveira, C., de Lemos, I., & Batista, C. (2017). School recess and inclusion: Spaces for affection and play. *Educational Studies*, 43(4), pp. 462-475.
- Organisatiestructuur Lijn Icoon Vector PNG-afbeelding*. (2017-2025). Opgehaald van pngtree: [https://nl.pngtree.com/freepng/organization-structure-line-icon-vector\\_9133777.html](https://nl.pngtree.com/freepng/organization-structure-line-icon-vector_9133777.html)
- Owen-DeSchryver, J., & al., e. (2022). The reciprocity of peer-mediated interventions.... *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. doi:<https://doi.org/10.1007/s40489-017-0113-x>
- Parsons, S., Guldberg, K., MacLeod, A., Jones, G., Prunty, A., & Balfe, T. (2008). International review of the literature of evidence of best practice provision in the education of persons with autistic spectrum disorders. *European Journal of Special Needs Education*, 23(3), pp. 261-272.

- Pijl, S., & Meijer, C. (1997). Inclusive education and classroom practice. *European Agency for Development in Special Needs Education*.
- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, L. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *69* (1), pp. 97-107. doi:<https://doi.org/10.1177/001440290206900107>
- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). *Barriers and facilitators to inclusive education* (Vol. 69(1)). Exceptional Children.
- Posselt, J., & Lipson, C. (2016). Promoting inclusive excellence in graduate education: Supporting underrepresented students in the transition to graduate school. *American Journal of Education*, *122*(4), pp. 481-514. doi:<https://doi.org/10.1086/686967>
- Rieffe, C., & Koutamanis, M. (2023). Een autisme-vriendelijke school: Architectuur als eerste stap . In *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme* (pp. 29-39).
- Robles, G. (2022, augustus 11). *How a Buddy Program Can Foster SEL*. Opgehaald van Edutopia.
- Rogers, C. (1951). Client-centered therapy.
- Roles in collaborative learning*. (sd). Opgehaald van Education Recoded.: <https://digitallearningedge.com/roles-in-collaborative-learning/>
- Schoolinfrastructuur*. (2025). Opgehaald van Onderwijs Brussel: <https://www.onderwijsinbrussel.be/lesgeven-en-opleiden/ronde-van-brussel/schoolinfrastructuur>
- Scruggs, T., Mastropieri, M., & McDuffie, K. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A metasyntesis of Qualitative research. *Exceptional Children*, *73*(4), pp. 392-416. doi:<http://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Shapiro, M., Parush, S., Green, M., & Roth, D. (1997). The efficacy of the 'Snoezelen' in reducing agitation in people with dementia: A pilot study. *British Journal of Occupational Therapy*, *60*(10), 473-478. doi:<https://doi.org/10.1177/030802269706001003>
- Sokal, L., & Katz, J. (2017). Social and emotional learning and inclusion in schools. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Statistiek Vlaanderen. (2018). *SCV-survey 2018: Survey naar sociale en culturele participatie in Vlaanderen*. Opgehaald van Statistiek Vlaanderen: <https://www.statistiekvlaanderen.be>
- Sutherland, R., & Dawson, G. (2002). Toilet training and toileting issues in children with autism. *Child: Care, Health and Development*, *28*(6), pp. 549-560. doi:<https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2002.00287.x>

- Terryn, L. (2024, september 5). *Niet lopen, spelen of roepen: middelbare school Keerbergen introduceert de 'stiltespeelplaats'*. Opgeroepen op juni 30, 2025, van VRT NEWS: [https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2024/09/05/stiltespeelplaats-in-middelbare-school-keerbergen/?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2024/09/05/stiltespeelplaats-in-middelbare-school-keerbergen/?utm_source=chatgpt.com)
- UNESCO. (2015). *Education for All Global Monitoring Report*.
- UNESCO. (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*.
- UNESCO. (2021). Artificial Intelligence and Education: Guidance for policy-makers. *UNESCO Publishing*.
- United Nations Volunteers (UNV). (2009). *Volunteerism and education: A paper prepared for the International Conference on Volunteerism and the Millennium Development Goals*. Opgehaald van UNV: <https://www.unv.org>
- Using roles in group work*. (sd). Opgehaald van Washington University in St. Louis, Center for Teaching and Learning: <https://ctl.wustl.edu/resources/using-roles-in-group-work/>
- Van den Bogaard, K., Janssen, M., & Emberghs, P. (2018). Effects of snoezelen room multisensory stimulation on agitation, apathy and activities of daily living in dementia patients. A systematic review. *Aging & Mental Health*, pp. 618-625. Opgehaald van <https://doi.org/10.1080/13607863.2017.1303014>
- Verstraete, P. (2022). *Stilte in de klas: Een geschiedenis van de pedagogische omgang met stilte op school*. Opgehaald van Leuven University Press: <https://muse.jhu.edu/book/103001>
- Vlaanderen.be. (sd). *Problemen bij inschrijven in het basis- en secundair onderwijs*. Opgehaald van Vlaanderen: <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/inschrijving-en-toelating-in-onderwijs/basis-en-secundair-onderwijs/problemen>
- Wat is het AutismeBewegingsCircuit?* (2025). Opgehaald van Autisme Centraal: <https://www.autismecentraal.com/autismebelevingscircuit-abc-koffer/>
- Wat zijn redelijke aanpassingen?* (2025). Opgehaald van UNIA: <https://www.unia.be/nl/redelijke-aanpassingen#:~:text=Een%20redelijke%20aanpassing%20is%20een,er%20toch%20aan%20kan%20participeren>
- Wat zijn warme scholen?* (sd). Opgehaald van Warme scholen: <https://www.warmescholen.net/inspiratie>
- Wauters, P., & Van Avermaet, P. (2015). PICA: naar een inclusief onderwijskader. *Steunpunt Diversiteit & Leren*.

- Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations. . *Toy Industries of Europe*.
- Yang, W., & Bradley, J. (2009). Effects of room acoustics on the intelligibility of speech in classrooms for young children. *125* (2), pp. 922-933.  
doi:<https://doi.org/10.1121/1.3058900>
- Ziegler, M., Matthews, A., Mayberry, M., Owen-DeSchryver, J., & Carter, E. (2020). From barriers to belonging: Promoting inclusion and relationships through the Peer to Peer program. *Teaching Exceptional Children*, *52*(6), pp. 426-434.  
doi:<https://doi.org/10.1177/0040059920906519>
- Zwaigenbaum, L., Bauman, M., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D., & Wetherby, A. (2015). Early intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: Recommendations for practice and research. *Pediatrics*, *136*(S1). doi:<https://doi.org/10.1542/peds.2014-3667E>