



Lieve de Coninck

Is inclusief onderwijs een kennisvraagstuk?

Lectoraat Kansrijke Schoolloopbanen
Juni 2026



Lieve de Coninck

Is inclusief onderwijs een kennisvraagstuk?

Toen ik laatst tijdens een college vroeg “Waarom zouden we ons in het onderwijs bezighouden met inclusie?”, zei een van de studenten: “Tja, het is gewoon de ethiek van deze tijd”. Het werd me niet duidelijk of het dan ook zijn ethiek was, of niet, maar zijn antwoord intrigeerde me. Is inclusief onderwijs inmiddels inderdaad een breed gedeeld

ethisch ideaal? Het lijkt er soms op (hoewel de tegenbeweging in het publieke debat ook duidelijk zichtbaar is): De Vereniging van Nederlandse Hogescholen, het Ministerie van OCW, individuele hbo-instellingen – allemaal hebben ze inmiddels visiedocumenten en beleidsdoelen over inclusief onderwijs. Tegelijkertijd blijven de vragen ‘wat is het’ en ‘hoe moet het’ in de dagelijkse praktijk onder docenten terugkomen. Inclusief onderwijs is dus wel een (bedreigde) norm, maar blijkbaar geen praktijk. Hoe kan dat? En heeft dat iets met gebrek aan kennis te maken waaraan onderzoek heeft bij te dragen? Of weten we eigenlijk al wel genoeg over inclusief onderwijs?

Oude vraag, blijvende vraag

Het streven naar inclusief onderwijs bestaat al tientallen jaren en beperkt zich niet tot landsgrenzen. Op basis van het Mensenrechtenverdrag van 1948 (en later het Kinderrechtenverdrag) en via de UNESCO Salamanca-verklaring over *special needs education* in 1994 is “inclusive and equitable education for all” sinds 2015 een van de sustainable development goals van de Verenigde Naties (UNESCO 2020). Het begrip inclusief onderwijs is in dit proces verbreed: van een aanvankelijke focus op de rechten en leerkansen van kinderen met functie- en leerbependingen raakt het nu aan bredere kwesties van sociale rechtvaardigheid in en door onderwijs. In het hbo en wo in Nederland (net als elders) gaat het inmiddels over rechtdoen aan de sociale en academische behoeften van *alle* leerlingen, ongeacht maar met erkenning van hun achtergronden en persoonskenmerken (e.g. Tiekstra et al. 2021). Het vraagstuk waarop inclusief onderwijs een antwoord moet zijn, is dus dat van maatschappelijke ongelijkheid en wanneer die gerechtvaardigd is. En dat is een oud en voorlopig blijvend relevant thema. Ook in Nederland, waar de sociale verschillen toenemen (SCP 2023, 2025) en de kansen op onderwijssucces niet alleen afhangen van capaciteiten en motivatie, maar ook van zaken als het diploma van je ouders (Elffers 2023).

Spraakverwarring en handelingshonger

De verbreding van het idee en doel van inclusief onderwijs heeft het debat over wat ons in het onderwijs te doen staat verrijkt en gecompliceerd. Het geeft een completere blik op het probleem: gelijke (of gerechtvaardigd ongelijke?) onderwijskansen vragen niet alleen aandacht voor hoe we omgaan met zogeheten beperkingen, maar voor hoe we omgaan met *alle* vormen van ongelijkheid, en hun onderlinge samenhang. Daarmee is ook duidelijk dat het antwoord op de vraag 'hoe het moet' niet eenduidig kan zijn. Het ligt er maar aan wat er in een samenleving, school, klas of docententeam aan de hand is en wat wij onderwijsprofessionals besluiten daarmee te doen: wie moet worden ingesloten bij wat, en waarom? Voor zover deze vragen worden beantwoord, gebeurt dat heel verschillend. Soms gaat het streven naar inclusie in het onderwijs over het includeren van leerlingen/studenten met specifieke leerbehoeften, zoals bij dyslexie of visuele beperkingen, andere keren over anti-discriminatie van uiteenlopende minderheden en sociale veiligheid. In Nederland ligt de nadruk in het primair en voortgezet onderwijs vaak op het eerste (onder de noemer passend onderwijs) en in het vervolgonderwijs op het laatste (onder de noemer diversiteit, gelijkwaardigheid en inclusie of DEI in de Engelse afkorting). Het ministerie van OCW heeft verschillende beleidsdoelen voor respectievelijk passend en inclusief onderwijs, maar die overlappen in de praktijk enorm¹.

In beleidsteksten wordt het ideaal van inclusief onderwijs vaak mooi en uitgebreid omschreven, maar een concrete probleemschets en eigenaarschap van dat concrete probleem ontbreken veelal. Je leest nooit eens: "Bij ons hebben studenten ongelijke kansen op diploma's, vooral studenten met een functiebeperking" of "Op onze school vindt elk jaar onder advisering plaats van kinderen met een migratieachtergrond" of "Voor eerstegeneratiestudenten hebben wij geen voorzieningen ingericht omdat wij het probleem nog onvoldoende snappen". Uitspraken als "*iedereen welkom, altijd*" of "*bij ons is iedereen gelijkwaardig*" geven daarentegen weinig richting en houvast om stappen te zetten. Ze zeggen te weinig over wie nu moet worden ingesloten bij wat, waarom en hoe (zie ook Slotman, Wolff en Crul 2019). Waar onuitgesproken of onuitgewerkt blijft wat precies bedoeld wordt met 'inclusief onderwijs', voor wie en hoezo, ontstaat makkelijk spraakverwarring over waar we precies aan werken.

Tegelijkertijd vergroot de breedte van het ideaal van inclusief onderwijs onze handelingshonger. De opdracht recht te doen aan *alle* leerlingen/studenten, met aandacht voor het voorkomen en bestrijden van *alle* vormen van discriminatie is een Grote Opdracht (die soms ook overweldigd). Het probleem in volle omgang in beeld krijgen – mede dankzij allerlei adviseurs, kennisinstituten en ervaringsdeskundigen die zich roeren – , geeft een groeiend gevoel van urgentie: Kijk, er is op veel vlakken veel werk aan de winkel. Dit duwt ons als onderwijsprofessionals in de handelingsstand, terwijl we het probleem nog onvoldoende hebben eigengemaakt: hoe zit het precies hier bij ons (op school, in de opleiding, in het team, in de klas)? Dat zit een helder standpunt over wie verantwoordelijk is voor welk deel van de oplossing én een reële kijk op ieders capaciteiten om dat te realiseren in de weg. Deze dynamiek in het discours rond inclusief onderwijs leidt wel tot inzet (soms juist ook tot apathie of ergernis), maar niet per se duurzame verandering.

Sociale verandering zoals van ongelijke naar gelijke kansen vraagt een proces dat begint met erkennen dat er iets mis is — niet als abstracte beleidsconclusie, maar als een werkelijkheid die hier en nu speelt. Vervolgens gaat het om inzien dat die ongelijkheid ons allemaal beïnvloedt, of je dat nu direct ervaart of niet: je bent onderdeel van die werkelijkheid waarin iets mis is en hebt dus, net als alle anderen, een

¹ Zie [Inclusief onderwijs | Rijksoverheid.nl](https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/inclusief-onderwijs) en [Passend onderwijs | Rijksoverheid.nl](https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs).

bepaalde, uiteenlopende verantwoordelijkheid ten aanzien van het probleem. En ten slotte: (leren) geloven dat het anders kan, en van daaruit zoeken naar hoe te handelen. Vooral de eerste twee stappen gaan gepaard met een heleboel ongemak en slaan we daarom vaak over (zie ook Slotman et al. 2026). Maar inzet die niet doorleefd en collectief gedragen wordt, houdt niet makkelijk stand.

Tegen de klippen op?

Dit alles speelt zich af in een samenlevingscontext die het er niet makkelijker op maakt: het publieke debat over wat nodig en zinvol is als het gaat om ongelijkheid en sociale rechtvaardigheid is polariserend en efficiëntie als dominante maatstaf voor succes in (onderwijs)organisaties laat weinig ruimte voor ontwikkeling en relatiewerk.

In een strijd om de beperkte aandacht voor en erkenning van (historisch) onrecht wedijveren verschillende groepen over de vraag wiens uitsluiting het zwaarst weegt, waarbij gemakkelijk wordt overgegaan tot *othering* – een eigen norm of identiteit bevestigen door mensen die van je verschillen nadrukkelijk als ‘anders’ of ‘de ander’ te bestempelen – en tot ‘niet voor ons is tegen ons’-retoriek. Zowel inzet voor DEI als de weerstand ertegen worden tot politiek geladen, elkaar categorisch afwijzende posities gemaakt. (Zie bijvoorbeeld: [Kabinet: inclusieve taalgids ministerie 'betuttelend' en 'overbodig'](#), en het fenomeen van cancelen). Dit maakt je inzetten voor DEI voor velen een (al te) spannende en ondankbare taak.

Dat gaat gepaard met weinig begrip van of geduld voor processen waarvan de opbrengsten niet direct tastbaar en meetbaar zijn. Terwijl inclusief onderwijs nu juist geen project is met een duidelijk begin- en eindpunt waarna de ‘output’ in de organisatie ‘geborgd’ kan worden, maar een continu proces van onderhoud aan relaties waarvan de gewenste kwaliteit, bijvoorbeeld ‘rechtvaardigheid’ of ‘openheid’, zich notoir lastig laat kwantificeren. Noodzakelijk aspect van een emancipatiestrijd of niet, de ideologisering van DEI-werk en de dwingende druk op meetbaar succes van dat werk maakt dat er weinig ruimte is voor oefening en opbouw in de praktijk.

En dat voedt uiteindelijk vermoeidheid en zelfs cynisme. In Amsterdam zijn beleid en praktijken voor democratisering en inclusie met veel ophef van start gegaan – denk aan de Maagdenhuisbezetting, het rapport *Doing Diversity* (Wekker et al. 2016) en het Amsterdams Akkoord – en in de jaren daarna werden talrijke initiatieven en professionaliseringstrajecten opgezet. Inmiddels heerst er echter ook een groeiende moeheid: een gevoel van "daar gaan we weer", bij mensen die het gesprek over inclusie ervaren als een eindeloze herhaling zonder betekenisvolle uitkomsten, of zelfs met achteruitgang tot gevolg. Deze cyclus rond inzet voor diversiteit, gelijkwaardigheid en inclusie is al vaak beschreven door bijvoorbeeld Sarah Ahmed (2012) en James Banks.

Van klaslokaal naar collectief

Een volgend deel van het antwoord op de vraag waarom inclusief onderwijs maar geen staande praktijk wordt, ligt in de toedeling van het probleem. Te vaak wordt inclusie gesitueerd in het klaslokaal, met de docent als voornaamste agent van verandering, terwijl er een collectief probleem is.

Dat docenten sleutelfiguren zijn in het contact en de verbinding met studenten, klopt. Maar de opdracht om van inclusief lesgeven de *norm* te maken kan alleen slagen als het team meedoet, het team kan alleen slagen als de organisatie meedoet, en de organisatie kan alleen slagen als iedereen – van bestuur tot middenmanagers tot studenten – het belang ervan ervaart én er aan kan werken. Collectiviteit is daarmee geen luxe maar een structurele voorwaarde – ook buiten de school. Zolang het moeilijk blijft om oneerlijke onderwijskansen te bespreken als een *gedeeld* probleem, geen doelgroep-probleem, ontbreekt een stabiele basis om scholen te faciliteren er iets aan te doen op de lange termijn.

Zolang het probleemeigenaarschap voornamelijk bij docenten blijft liggen, blijven successen persoonsgebonden incidenten, afhankelijk van de ervaringen en inzichten van de professionals die besluiten er iets mee te doen (e.g. Hunkar, Bay & Ballafkih, 2026). Voor veel docenten voelt inclusief onderwijs als iets dat erbij komt, bovenop alles wat ze al doen en velen voelen zich onbekwaam – terwijl het onlosmakelijk verbonden is met basale pedagogiek, didactiek en de maatschappelijke functies van onderwijs. Differentiëren en relevant lesgeven met oog voor alle studenten is een kerntaak van docententeams en emancipatie is een van de doelen van ons onderwijs.

Toch worden visies op inclusief onderwijs geformuleerd aan de bovenkant van onderwijsorganisaties waar weinig concreet probleemeigenaarschap uit blijkt en waarvan de uitvoering weinig gestuurd of gefaciliteerd wordt (zie ook Ballafkih, 2023). Dan is er wel veel overtuiging over het ideaal van inclusie, maar gebrek aan commitment aan (of inzicht in?) de langlopende en collectieve veranderingsprocessen die dat vraagt. Daardoor staan docenten er vaak alleen voor. Uit interviews en informele gesprekken die ik voer met docenten blijkt: Inzet voor inclusieve lessen wordt vaak niet erkend of gewaardeerd in HR-cycli, het onderwerp komt niet of zeer moeizaam op de teamagenda's en de offers die individuele docenten brengen – bijvoorbeeld door zich in hun eigen tijd te scholen en studenten te begeleiden, of als representant van het een of ander deel te nemen aan een niet diversiteitsgevoelig team – blijven vaak onzichtbaar. Zo is inzet voor inclusief onderwijs een slechte deal. Wie één keer iets probeert en daarna stopt, is geen uitzondering, en dat is helaas te begrijpen.

Er is energie

Allerlei complicerende factoren, dus, die maken dat werken aan inclusief onderwijs ondanks de aandacht ervoor tegen de klippen op gaat². Toch doen veel mensen precies dat. In de laatste tien jaar is er naast de instituten en netwerken die er in de luwte altijd al mee bezig waren naar aanleiding van het publieke debat veel nieuw initiatief, energie en bondgenootschap gegenereerd: Communities of Practice, toolboxes³, identiteitsnetwerken van studenten; werkgroepen DEI op instellings-, facultair of opleidingsniveau; kenniscentra, handreikingen en masterclasses; diversity officers en ambitietafels; brugprogramma's voor eerstegeneratiestudenten, et cetera. Dat vormt bij elkaar een enorm reservoir van welwillendheid, inzet en kennisproductie (dan wel -recycling) rond diversiteit, gelijkwaardigheid en inclusie in en door onderwijs.

Mooi? Fijn? Het heeft de onrechtvaardige verschillen in de toegankelijkheid en begaanbaarheid van het onderwijs nog niet weggepoetst: achtergrondkenmerken spelen nog steeds mee in kansen op studiesucces, onder advisering is nog steeds een heikel punt en ervaringen van discriminatie en uitsluiting leveren nog steeds veel spanning op binnen en buiten de klas (Crul, Steinmetz & Lelie, 2024; Inspectie van het Onderwijs, 2025). Cynisme over het feit dat al deze intenties en initiatieven nog steeds geen duurzame verandering teweegbrengen (en over manieren waarop organisaties die als een vorm van

² Interessant is een vergelijking met burgerschapsonderwijs, dat met inclusief onderwijs overlapt wat betreft leren omgaan met verschillen in de samenleving: Voor burgerschapsonderwijs ligt inmiddels een wettelijke opdracht aan het po, vo en mbo, inclusief kerndoelen, en is professionele uitvoering dus een verplichting in plaats van afhankelijk van wat een docent, teamleider of bestuurder vindt van maatschappelijke ongelijkheid en rechtvaardigheid of diens speelruimte in de instelling.

³ Zie bijvoorbeeld [UU Inclusive Teaching Toolbox | Universiteit Utrecht | Home of Project: Hbo-inclusietool | NHL Stenden](#). Ook aan de Hogeschool van Amsterdam is een interactieve Toolbox Inclusief Lesgeven in ontwikkeling, zie [Toolbox Inclusief Lesgeven - HvA](#) voor een introductie.

windowdressing gebruiken in plaats van er duurzaam in te investeren) is terecht. Maar hoop over het gegeven dat er veel mensen zijn die geloven dat het anders kan en voor het eerst of nog steeds bereid zijn iets te ondernemen is dat ook.

Conclusie

De student die zei dat inclusief onderwijs "de ethiek van deze tijd" is, had het niet mis, al was het maar omdat onrechtvaardige ongelijkheid ook nu aan de orde van de dag is. Maar zijn uitspraak roept een vervolgvraag op: waarom blijft het zo moeilijk om een ethiek van insluiting te integreren in de dagelijkse praktijk van ons onderwijs? Het antwoord is niet dat we te weinig weten over hoe dat zou kunnen. Er is een rijkdom aan fundamentele kennis over differentiatie, representatie en anti-discriminatie in curricula en lespraktijken waarmee we aan de slag kunnen⁴. Wat vooral ontbreekt, is de omzetting ervan in structureel handelen en samenwerken. Inclusief onderwijs is daarmee niet op alle fronten een kennisvraagstuk voor professionele onderzoekers: dát er structurele kansenongelijkheid is in en door het Nederlandse onderwijs is bekend en hoe dat eruitziet deels ook. Wat daar didactisch-pedagogisch en in leiderschap aan gedaan kan worden is ook géén onontgonnen terrein. Het is vooral een toepassingsvraagstuk – en daarbij: een vraagstuk van gezamenlijkheid.

Dat vraagstuk kent hardnekkige belemmerende factoren. Spraakverwarring en ongerichte handelingshonger gaan in de weg zitten zolang de vertaling van het ideaal naar de eigen context ontbreekt: wie moet hier – op onze school, in ons team, in deze klas – worden ingesloten bij wat, en waarom? Probleem- en oplossingseigenaarschap ligt te eenzijdig bij docenten in plaats van dat ze in de hele organisatie breed worden doorleefd. Een algemeen gebrek aan collectiviteit in die beide vormen van eigenaarschap maakt bovendien de inzet van individuele docenten vaak onzichtbaar of miskend. En de neiging om het ongemak dat erkenning van ongelijkheid met zich meebrengt te vermijden, leidt tot stagnatie – op de werkvloer, maar ook in organisaties en in het publieke debat. Het resultaat is een bekende paradox: de roep om actie klinkt luid, maar wie handelt, stuit op onbegrip, moeheid of tegenwerking. Toch zijn er ook redenen voor hoop. Er zijn veel mensen die iets willen en durven ondernemen. De energie is er. Wat die energie nodig heeft, is vooral de bereidheid om te erkennen dat er iets mis is, inzien dat het ook jou aangaat, en geloven dat het anders kan. Dat vraagt moed.

Daarbij zijn natuurlijk evengoed nog genoeg empirische én fundamentele vragen te beantwoorden. (Gelukkig, toch nog werk voor onderzoekers!). Contextsensitieve, empirische casestudies naar wie zou moeten worden ingesloten bij wat – kortom, naar hoe kansenongelijkheid eruitziet op specifieke plekken, in specifieke organisaties, op specifieke momenten – kunnen spraakverwarring helpen bestrijden en bijdragen aan beter verdeeld probleemeigenaarschap. En meer wezenlijk: Hoe realiseren we breed gedragen andere manieren van doen in een onderwijsinstelling specifiek als het gaat om inclusie? Wat vraagt het van bestuurders, middenmanagers, teamleiders om inclusie niet alleen te delegeren maar ook zelf te dragen? Hoe ontwikkel je als team het vermogen om ongemak aan te gaan in dienst van inclusief onderwijs? En hoe zorg je als instelling voor een context die ruimte biedt voor kwetsbaarheid en experiment zodat verandering überhaupt mogelijk wordt? Dit zijn geen technische maar relationele vragen. Ze vragen om een andere opvatting van wat professionalisering in het onderwijs kan en moet zijn – niet het bijspijkeren van vaardigheden, maar het ontwikkelen van de gezamenlijke taal, gezamenlijke verantwoordelijkheid en wederzijds vertrouwen die inclusief werken vraagt.

⁴ Eén voorbeeld is het werk rond Cultureel Responsief Lesgeven (o.a. Alhanachi 2023).

De urgentie van dit alles neemt toe. In een maatschappij waarin de neiging tot *othering* groeit en samenwerking met mensen die van je verschillen weinig geoefend wordt, is onderwijs dat werkelijk inclusief is niet alleen een kwestie van rechtvaardigheid – het is ook een kwestie van wat we als samenleving nodig hebben om simpelweg te blijven functioneren. Dat maakt inclusief onderwijs, hoe weerbarstig ook, een opdracht die we ons niet kunnen veroorloven te laten stranden.



Lijst met literatuur

- Ahmed, S. (2012). On being included: Racism and diversity in institutional life. In *On being included*. Duke University Press.
- Alhanachi, S. (2023). Creating space for culturally responsive teaching: A multi-method study in Dutch secondary education. [Doctoral Thesis, Erasmus University Rotterdam].
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3–49. <https://doi-org.rps.hva.nl/10.2307/1167339>
- Vrooman, C., Iedema, J., & Boelhouwer, J. (2025). *Verdeeld over het land: Ongelijkheid, leefwerelden en maatschappelijke overtuigingen in provincies, regio's en gemeenten*. Sociaal en Cultureel Planbureau. <https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2025/06/05/verdeeld-over-het-land>
- Crul, M., Steinmetz, C., & Lelie, F. (2024). *Achterstelling en Discriminatie in het Amsterdamse Onderwijs*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- Duarte, J. (2025). Who's afraid of diversity? Waar de kracht van verschillen voor kansrijker onderwijs zorgt. (Inaugural Lectures). University of Groningen Press. <https://doi.org/10.21827/68135b8f53337>
- Hunkar, A. M. M., Bay, N., & Ballafkih, A. (2026). *De kracht van kleine stappen: Een vijfjarig onderzoek naar diversiteit en inclusie in het hoger onderwijs*. Hogeschool van Amsterdam, The Work Lab.
- Inspectie van het Onderwijs. (2025). *De Staat van het Onderwijs 2025*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/2025/04/16/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2025>
- Slooman, M., De Coninck, L., Kosar-Altinyelken, H., Wouters, A., Kusurkar, R., Das, A., & Ebert, M. (2025, 16 oktober). Omarm en benut diversiteitsongemak. *Sociale Vraagstukken*. <https://www.socialevraagstukken.nl/omarm-en-benut-diversiteitsongemak/>
- Slooman, M., Wolff, R., & Crul, M. (2019). Diversiteit en ongelijkheid in het hoger onderwijs: Het belang van de mesoinstitutionele context. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 37(4), 65–79.
- Sociaal en Cultureel Planbureau. (2023). *Eigentijdse ongelijkheid*. <https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2023/03/07/eigentijdse-ongelijkheid>
- Sociaal en Cultureel Planbureau. (2025). *Verdeeld over het land: Ongelijkheid, leefwerelden en maatschappelijke overtuigingen in provincies, regio's en gemeenten*. <https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2025/06/05/verdeeld-over-het-land>
- UNESCO. (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>

