



Leerkansen
zien,
ruimtemaker
worden

Leerkansen zien, ruimtemaker worden

Van idealen naar inclusief onderwijs in de praktijk

“Waarom moet ik eigenlijk
naar een andere school?
Mijn vrienden zitten hier,
ik wil gewoon hier blijven.”

Een confronterende vraag. In onze plannen en beleidsstukken beloven we dat we onderwijs zo dicht mogelijk bij huis organiseren. Maar in de praktijk worden leerlingen toch vaak naar andere voorzieningen verplaatst op het moment dat we onze belofte niet waar kunnen maken. Voor de leerling en zijn ouders voelt dat als een breuk: je hoort erbij, maar blijkbaar niet hier.

Daar waar onze belofte afwijkt van wat we doen, liggen kansen. Kansen om **ruimtemaker** te worden, iemand die actief ruimte schept voor kritische reflectie en verandering. In deze publicatie gaan we daar dieper op in.

Van probleem naar kans

In het onderwijs spreken we vaak over leerlingen in termen van problemen of beperkingen: “Deze leerling kan dit (nog) niet”, of “Deze leerling past niet goed in ons programma”, waardoor de verantwoordelijkheid bij de leerling zelf of buiten de school wordt gelegd.

Maar wat als we de situaties waarin we vastlopen zouden zien als kans?

- Een kans om ons pedagogisch–didactisch handelen te verrijken.
- Een kans om onze routines kritisch te onderzoeken.
- Een kans om idealen dichterbij te brengen in de praktijk.

We noemen dit **leerkansen**: kansen die uitnodigen de blik te verleggen van de leerling naar het onderwijs zelf. Wat vertelt deze leerling ons over onze aanpak? Van welke vanzelfsprekendheden gaan we uit? En welke idealen hebben we, maar maken we niet altijd waar?

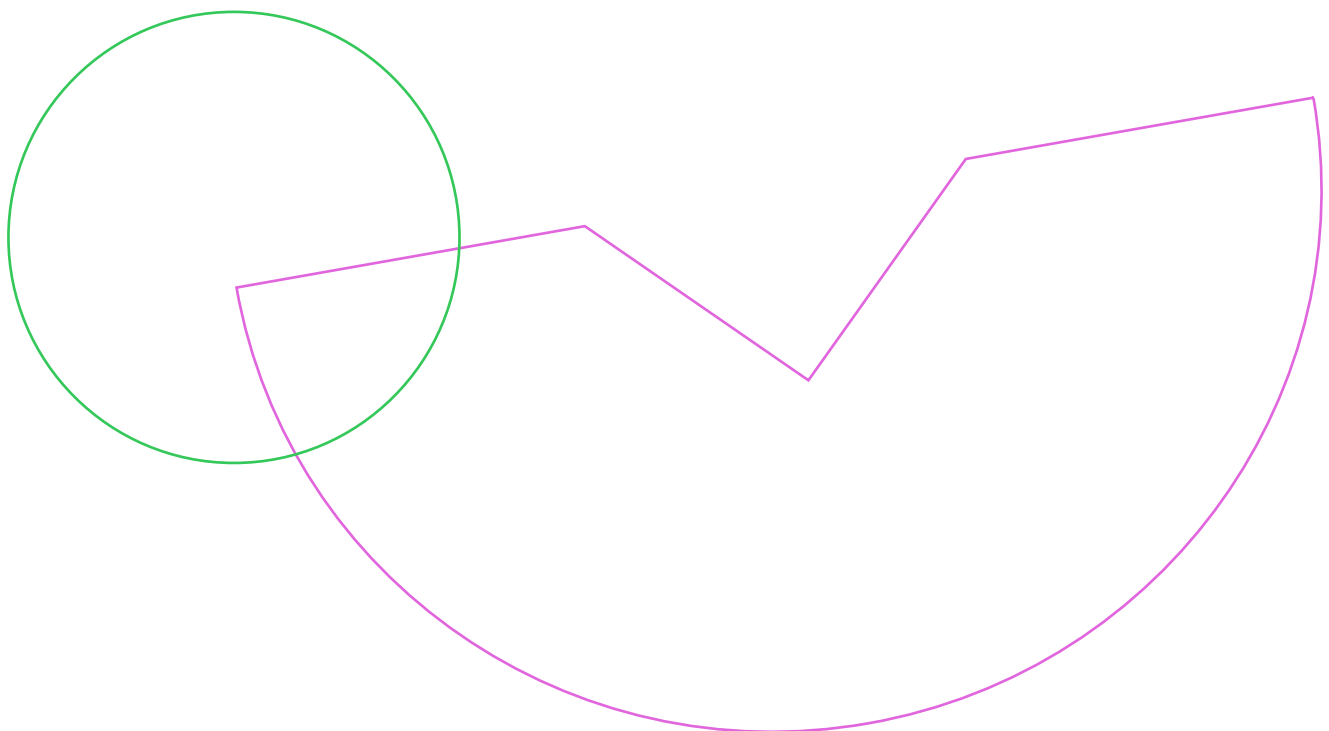
Argyris: spreken en doen

De Amerikaanse organisatiepsycholoog Chris Argyris (1990) introduceert het onderscheid tussen **espoused theories** (praattheorieën) en **theories-in-use** (gebruikstheorieën).

Praattheorieën zijn de waarden en principes die we naar voren brengen als iemand ons vraagt waar we voor staan. In het onderwijs is dat bijvoorbeeld: “Wij zijn er voor álle kinderen”, of “Wij vinden dat ieder kind kan leren.”

Gebruikstheorieën zijn de impliciete aannames die ons gedrag sturen. Ze worden zichtbaar in wat we doen in de klas of zeggen tijdens teamvergaderingen. Zo kan een school op papier stellen dat zij ieder kind ziet, terwijl ze in de praktijk ‘afwijkende’ leerlingen naar een aparte route, een aparte groep verwijst of de verantwoordelijkheid doorschuift naar zorgprofessionals.

Het verschil tussen wat we zeggen en wat we doen laat precies zien waar **leerkansen** liggen.



Single-loop leren

Argyris onderscheidt verschillende niveaus van leren, waaronder **single-loop** leren en **double-loop** leren.

Single-loop leren betekent dat we fouten herstellen of problemen oplossen *binnen het bestaande kader*.

Je kunt het vergelijken met een thermostaat: als de kamer te koud is, zet hij de verwarming hoger zonder zich af te vragen waarom die temperatuur überhaupt als norm staat ingesteld.

In het onderwijs herken je dit bijvoorbeeld zo:

- Een docent merkt dat zijn instructie niet aanslaat en besluit de uitleg te herhalen, langzamer en met extra voorbeelden.
- Een school ziet dat een leerling niet mee kan en regelt extra ondersteuningslessen en een aangepast programma.

Er wordt gereageerd op het probleem, maar de onderliggende aannames — “Waarom werken we eigenlijk zo?” of “Waarom zijn de doelen zo geformuleerd?” — blijven onaangetast.

Single-loop leren is nuttig en nodig: zonder bijsturing zouden we blijven steken in ineffectief handelen. Maar het bevestigt ook de bestaande logica en draagt daarom zelden bij aan verandering van het kader.

Double-loop leren

Double-loop leren gaat een stap verder. Daarin wordt niet alleen het handelen aangepast, maar worden ook de onderliggende *waarden, aannames en kaders kritisch bevraagd* (Argyris & Schön, 1978).

In de onderwijscontext betekent dit dat we niet alleen zoeken naar een andere aanpak voor een ‘lastige’ leerling of een lastige situatie, maar ook fundamentele vragen stellen.

- Waarom zien we dit gedrag als probleem?
- Welke vanzelfsprekendheden in ons programma maken dat deze leerling buiten de boot valt?
- Hoe verhoudt ons handelen zich tot onze idealen van inclusie en kansengelijkheid?

Hier schuift de pedagogiek nadrukkelijk in beeld. Zeker in haar inclusieve en kritische vormen stelt zij precies dit soort vragen:

- Waarom sluit dit onderwijssysteem sommige leerlingen uit?
- Wie bepaalt wat ‘normaal’ is?
- Hoe ziet een inclusieve leeromgeving eruit?

Pedagogiek is in dit perspectief *normatief en emanciperend*: ze wil leerlingen niet aanpassen aan het systeem, maar het systeem veranderen ten behoeve van de leerling.

Peters: de kracht van onbepaalde begrippen

De Duitse pedagoge Leonie Peters (2016) laat zien dat juist sympathiek klinkende onderwijsbegrippen — zoals heterogeniteit, inclusie of “ieder kind telt mee” — vaak een paradoxale werking hebben. Ze lijken vaag en onschuldig, maar krijgen in beleid en praktijk een sterke normerende kracht.

Zodra we zeggen: “We willen ruimte maken voor álle kinderen, ook voor wie anders is”, rijzen meteen fundamentele vragen:

- Wat bedoelen we met ‘anders’?
- Ten opzichte van welke norm is dat gedefinieerd?
- Wie bepaalt die norm? Het schoolsysteem? De inspectie? De leraar? De ouders?
- Wat betekent dit voor de leerling? Wordt deze erkend of juist tot ‘probleemgeval’ of ‘probleemsituatie’ gereduceerd?

Peters verschuift de discussie van de praktische vraag “hoe gaan we om met verschil?” naar de fundamentele vraag: **“hoe wordt verschil überhaupt geproduceerd in onze taal en praktijken?”**

Kortom: zolang de norm zelf niet ter discussie staat, vallen er altijd leerlingen buiten de boot. Toegepast op inclusief onderwijs betekent dit dus dat we niet kunnen volstaan met kleine aanpassingen voor leerlingen die ‘afwijken’. Echte inclusie vraagt om **double-loop leren**: het onderzoeken van de normen, routines en structuren die verschil in stand houden.

Ruimtemakers: van idealen naar verandering

Leerkansen vragen om mensen die ruimte durven te maken. Deze **ruimtemakers** zijn professionals en teams die niet blijven steken in “zo doen we het hier”, maar die de pedagogische belofte leidend maken.

Zij benutten beleids- en organisatieruimte om onderwijs opnieuw in te richten. Het lijkt op het schrijven van een **maanprogramma**: een grootse droom die met kleine, concrete stappen werkelijkheid wordt.

Het begrip **erkenning** helpt om dit te begrijpen. Filosofe Nancy Fraser (2003) maakt onderscheid tussen twee vormen:

Situatie	Affirmatief (bevestigen)	Transformatief (ruimte maken)
Leerling loopt vast	Extra hulp geven binnen bestaande structuren.	Onderwijscontext aanpassen en versterken.
Ondersteuningsvraag	Compensatie regelen via labels en voorzieningen.	Ondersteuningsvraag zien als spiegel voor kwaliteit en organisatie.
Beleid	Aparte structuren creëren voor uitzonderingen.	Beleidsruimte benutten om onderwijs als geheel inclusiever te maken.

Voorbeelden uit de praktijk

Thuisnabij onderwijs in plaats van verplaatsing

Leerkans Een leerling met een complexe ondersteuningsbehoefte laat zien dat de huidige inrichting van het onderwijsprogramma op de school niet past, en ervoor zorgt dat een leerling wordt verplaatst.

Ruimtemakers Het team benut beleidsruimte om aanpassingen binnen de school te ontwikkelen in plaats van direct door te verwijzen.

Onduidelijkheid over leerlijnen en doelen

Leerkans Leerlingen die afwijken van de gebruikelijke doorstroom laten het team zien dat het onderwijs te strak in categorieën, zoals onderwijssoorten, denkt.

Ruimtemakers Leerlijnen vanuit hoge verwachtingen aan het beoogde uitstroomperspectief koppelen zodat niet het label, maar *de ontwikkeling* van de leerling centraal staat.

Ouders onvoldoende betrokken

Leerkans beslissingen worden te vaak zonder ouders genomen.

Ruimtemakers ouders eerder en actiever betrekken, zodat er ruimte blijft voor *gezamenlijke* keuzes.

Verschillende visies in de keten

Leerkans door uiteenlopende criteria en het benadrukken van de grenzen binnen de verschillende scholen en schoolsoorten komen leerlingen klem te zitten in 'niemandsland'.

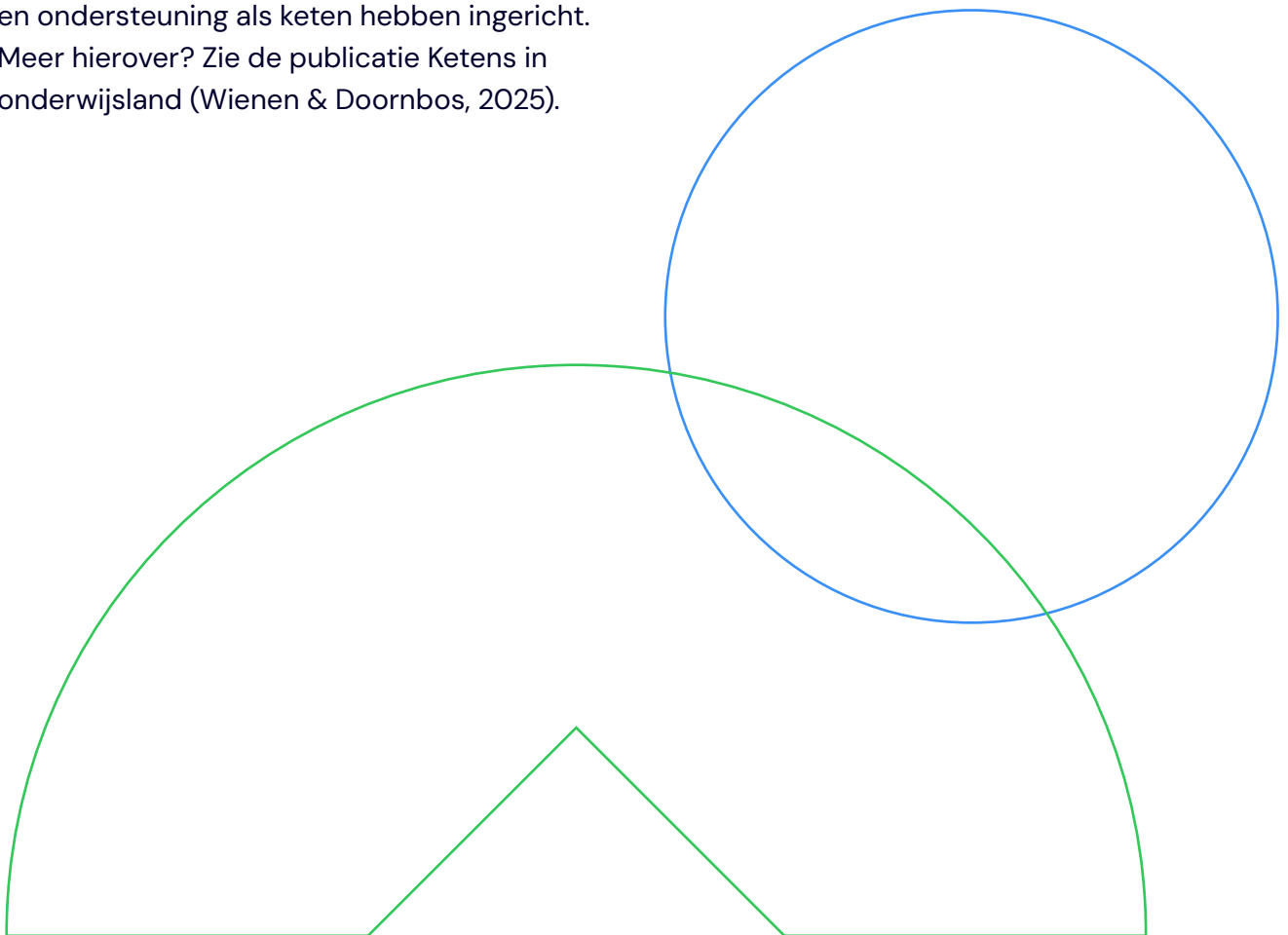
Ruimtemakers Besturen benutten hun ruimte om gezamenlijke kaders te ontwikkelen waarin ze gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor *alle* leerlingen.

Ketens in het onderwijs

Onderwijs en ondersteuning zijn in Nederland ingebed in ketens: van basisschool naar voortgezet onderwijs, van school naar samenwerkingsverband, van onderwijs naar jeugdhulp. De criteria verschillen, verantwoordelijkheden zijn versnipperd en beslissingen lopen geregeld langs elkaar heen.

- **Leerkansen** maken zichtbaar hoe die manier van organiseren in de praktijk uitpakt.
- **Ruimtemakers** benutten hun ruimte om ketens beter te verbinden, afspraken te verduidelijken en de continuïteit te versterken.

Wie inclusief onderwijs wil realiseren, moet dus niet alleen naar de klas of de school kijken, maar ook naar de manier waarop we onderwijs en ondersteuning als keten hebben ingericht. Meer hierover? Zie de publicatie Ketens in onderwijsland (Wienen & Doornbos, 2025).



Het maanprogramma van inclusief onderwijs

Op reis naar de maan

Al eeuwenlang vertellen mensen verhalen over reizen naar de maan. De oude Griek Lucianus beschreef hoe een schip door een storm naar de maan werd geblazen. Eeuwen later droomde Jules Verne in *Van de aarde naar de maan* al van een raketlancering. Science fiction van schrijvers zoals H.G. Wells inspireerde de eerste ruimtepioniers om hun verbeelding om te zetten in wetenschap en techniek, en uiteindelijk: een mens op de maan.

Het laat zien dat grote sprongen vaak beginnen met verhalen en dromen. Maar het laat ook het risico zien: hoe groter het vergezicht, hoe verder weg het soms lijkt.

Zolang inclusief onderwijs een ideaal blijft voor 'later', blijft het buiten bereik. Door inclusief onderwijs ook als een maanprogramma' te zien wordt het meer dan een belofte op papier: een gezamenlijke reis waarin verhalen, dromen én dagelijkse praktijk elkaar raken.



**"It's one small step
for (a) man,
one giant leap
for mankind."**

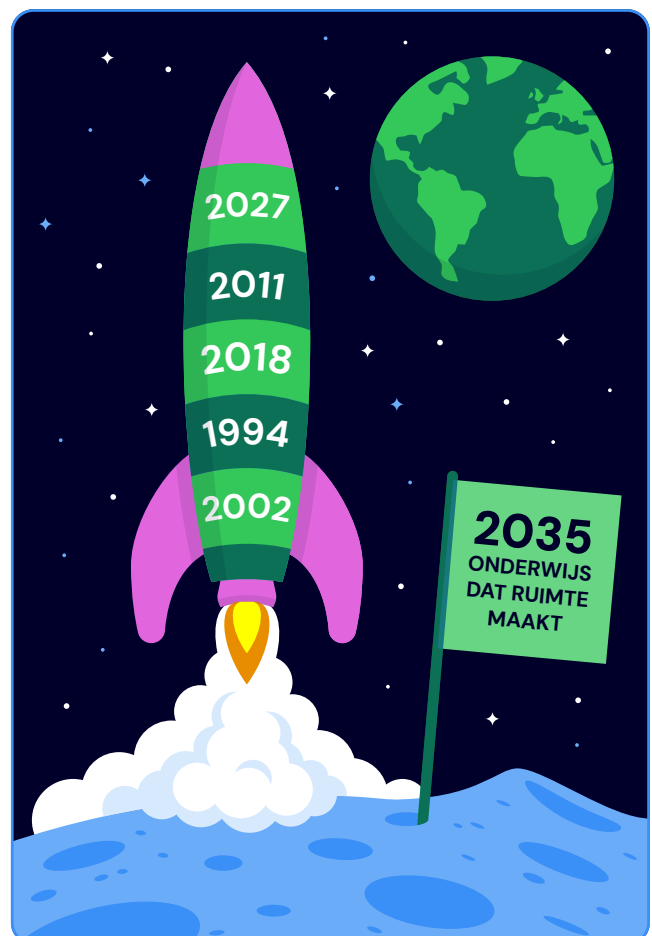
— Neill Armstrong

Zoals ruimtevaart begon met verhalen en dromen, begint ook inclusief onderwijs bij onze eigen verhalen en dromen, en de kleine stappen van professionals en teams die die dromen werkelijkheid maken.

Wat zijn onze verhalen en dromen?
Wat inspireert jou om ruimtemaker te zijn?
Was het de leerling die je liet voelen waarom je dit werk doet? Of de ouder die vroeg: "Ziet u mijn kind zoals ik hem zie?" Of was het de collega die durfde te breken met een routine, en jou meenam in een nieuwe aanpak?
Vaak ligt de bron nog dieper: in je *eigen* waarom. Waarom je ooit voor dit beroep koos. De verhalen of situaties die jou als kind raakten. De leraar die je liet ervaren dat je méér kon dan je dacht. De overtuiging dat onderwijs niet alleen kennis overdraagt, maar ook levens verandert.

Een maanprogramma gaat dus niet om één grote sprong, maar om een reis met talloze kleine stappen. Elke stap is een oefening in erkenning: zien wat er niet werkt, en **ruimte maken** voor groei.

- Een leerling die zegt: "Ik hoor er wel bij, maar ik kan niet echt meedoen."
- Een team dat besluit: "We laten een vertrouwde werkwijze los, omdat we voelen dat er meer mogelijk is."
- Een school die beleidsruimte benut om samenwerking over de grenzen van de eigen organisatie te organiseren, bijvoorbeeld door kennis te halen bij een collega-school die ervaring heeft met het vraagstuk, of door expertise in te zetten van een collega bij een ander bestuur.



Concreet aan de slag

Ruimtemakers werken vanuit twee kernvragen:

- **Leerkansen zien** — Wat vertelt deze leerling ons over het niet aansluiten van ons onderwijs of onze onderwijsomgeving?
- **Ruimte maken** — Wat vertelt deze leerling ons over hoe wij onze organisatie- of beleidsruimte nog niet benutten om onze idealen waar te maken?

Maak daarom bij elke leerlingbespreking tijd voor deze twee zaken:

- Gebruik verhalen en ervaringen niet als losse anekdotes, maar verbind ze structureel met je kwaliteitscyclus en beleidsruimte. Zo leidt het tot onderzoek en het bijstellen van de normen, routines en structuren die niet bijdragen aan onze idealen.
- Leg leerkansen en ruimtemakers vast in een reisverslag zodat de ontwikkeling zichtbaar blijft.

Reisverslag

Een reisverslag helpt om verhalen en inzichten vast te houden en met je team of organisatie te delen. Het maakt de ontwikkeling zichtbaar en geeft taal aan waar je samen van leert.

Opbouw van een reisverslag

1. Wat raakte je?

- Beschrijf een situatie of verhaal dat indruk maakte.
- Vraag jezelf af: Waarom raakt dit mij, en wat zegt dit over wat we belangrijk vinden?

2. Kijk door je praattheorieën en gebruikstheorieën ([zie pagina 3](#)).

- Wat beloven wij in onze plannen en documenten?
- Wat doen wij in de praktijk?
- Waarin wijkt dit van elkaar af?

3. Leerkansen

- Wat vertelt deze leerling of situatie ons over het niet aansluiten van ons onderwijs?
- Hoe kunnen we dit vertalen naar verbeteringen in ons pedagogisch-didactisch handelen?

4. Ruimtemakers

- Wat vertelt deze leerling of situatie ons over het benutten van onze beleids- of organisatieruimte?
- Welke verandering kunnen we samen organiseren?

5. Wat neem je mee?

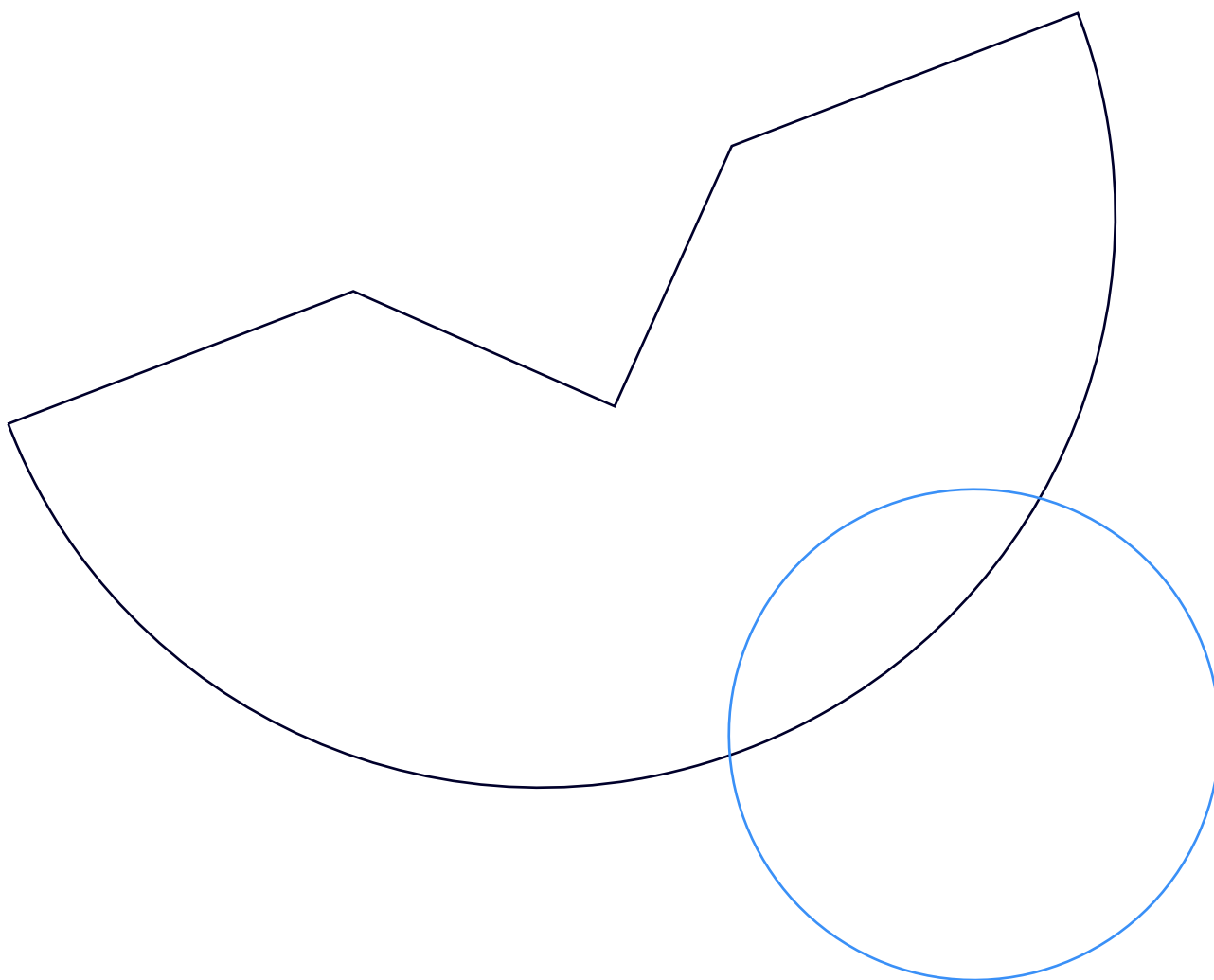
- Welke inzichten wil je vasthouden voor jezelf of je team?
- Wanneer wil je hierop terugkomen (bijvoorbeeld in een volgend overleg of tijdens een studiedag)?

Conclusie

Inclusief onderwijs begint bij het verschil zien tussen wat we beloven en wat we doen. In dat verschil liggen **leerkansen**: kansen om onze pedagogische belofte (opnieuw) waar te maken.

Leonie Peters laat zien dat inclusie meer vraagt dan omgaan met verschil: we moeten kritisch kijken naar de normen die verschil überhaupt produceren. Chris Argyris laat zien dat dit alleen lukt door **double-loop leren**: het bevragen van de kaders en vanzelfsprekendheden die ons handelen sturen.

Zo worden wij, als leraren, teams en organisaties, **ruimtemakers**. We maken ruimte door beleid, praktijk en taal opnieuw in te richten ten behoeve van *de leerling*. Niet met een eenmalige sprong, maar met een gezamenlijke reis waarin elke leerling die vastloopt ons de weg wijst — als we durven te luisteren.



Referenties

Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses: Facilitating organizational learning*. Boston: Allyn & Bacon.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Fraser, N. (2003). *Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, participation*. In N. Fraser & A. Honneth, *Umverteilung oder Anerkennung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Peters, L. (2016). *Heterogenität als Diskurs: Zur Wirkmacht unbestimmter Begriffe in der Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.

Wienen, A.W., & Doornbos, W. (2024). *Ketens in onderwijsland*. IVIO.

Wienen, A.W., & Doornbos, W. (2025). *Wat is erkenning?* IVIO.

Colofon

© 2025

Auteurs

A.W. Wienen

W. Doornbos

Eindredactie

hollandse meesters

Ontwerp

hollandse meesters