



## Kernthema's

Het ondersteunen van de ontwikkeling en uitvoering van beleid voor inclusief onderwijs





# **KERNTHEMA'S**

**Het ondersteunen van de ontwikkeling en  
uitvoering van beleid voor inclusief onderwijs**



**European Agency for Special Needs and Inclusive Education**



Het European Agency for Special Needs and Inclusive Education (het Agency) is een onafhankelijke en zelfbesturende organisatie. Het Agency wordt medegefinancierd door de ministeries van onderwijs in zijn lidstaten en door de Europese Commissie, door middel van een exploitatiesubsidie van het onderwijsprogramma van de Europese Unie (EU).



Mede gefinancierd door  
het programma Erasmus+  
van de Europese Unie

De steun van de Europese Commissie voor de productie van deze publicatie houdt geen goedkeuring van de inhoud in. De inhoud geeft de standpunten van de auteurs weer en de Commissie kan niet aansprakelijk worden gesteld voor het gebruik dat eventueel wordt gemaakt van de daarin opgenomen informatie.

De standpunten die in dit document worden verwoord, komen niet noodzakelijkerwijs overeen met de officiële standpunten van het Agency, zijn lidstaten of de Commissie.

### © European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2021

Redacteuren: Verity J. Donnelly en Amanda Watkins

Deze publicatie is een open access-bron. Dit betekent dat de publicatie mag worden geopend, gebruikt en verspreid met een passende verwijzing naar het European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Zie het Open access-beleid van het Agency voor meer informatie: [www.european-agency.org/open-access-policy](http://www.european-agency.org/open-access-policy).

U verwijst als volgt naar dit document: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021. *Kernthema's – Het ondersteunen van de ontwikkeling en uitvoering van beleid voor inclusief onderwijs*. (V. J. Donnelly en A. Watkins, reds.). Odense, Denemarken



Dit werk is gelicentieerd onder een [Creative Commons-licentie Naamsvermelding-NietCommercieel-GeenAfgeleideWerken 4.0 Internationaal](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/). Deze publicatie mag niet worden gewijzigd of vertaald zonder toestemming van het Agency.

Met het oog op een grotere toegankelijkheid is dit rapport beschikbaar in 25 talen en in een toegankelijk elektronisch formaat op de website van het Agency: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Dit is een vertaling van een oorspronkelijke tekst in het Engels. Raadpleeg de oorspronkelijke Engelse tekst in geval van twijfel over de correctheid van de informatie in de vertaling.

ISBN: 978-87-7110-957-3 (Elektronisch)



Het logo van de kernthema's is ontwikkeld aan de hand van een tekening van Daniela Demeterová uit Tsjechië, die op de omslag van alle kernthema's-publicaties tot nu toe is verschenen.

#### Secretariaat

Østre Stationsvej 33  
DK-5000 Odense C Denemarken  
Tel.: +45 64 41 00 20  
[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

#### Kantoor Brussel

Rue Montoyer, 21  
BE-1000 Brussel België  
Tel.: +32 2 213 62 80  
[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)



# INHOUD

<b>VOORWOORD</b>	<b>5</b>
<b>INLEIDING</b>	<b>6</b>
<b>HET ONDERSTEUNEN VAN DE ONTWIKKELING EN UITVOERING VAN BELEID IN LANDEN</b>	<b>7</b>
Uitdagingen en kansen	7
Huidige prioriteiten	9
Het ontwikkelen van tools voor beleidsanalyse	10
<b>KERNTHEMA'S VAN 2021</b>	<b>12</b>
Het overkoepelende thema	13
Het wetgevings- en beleidskader	14
De operationele elementen voor inclusieve onderwijssystemen	22
<b>SAMENVATTENDE OPMERKINGEN</b>	<b>31</b>
<b>LITERATUUR</b>	<b>32</b>





## VOORWOORD

Deze publicatie van het European Agency for Special Needs and Inclusive Education (het Agency) is de vierde in de serie Kernthema's. Door het benadrukken van fundamentele kwesties voor onderwijssystemen, weerspiegelt de serie ook de geleidelijke verschuiving die heeft plaatsgevonden in het werk van het Agency in de afgelopen 25 jaar: de verschuiving *van* een nauwe focus op specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen en onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften als specifieke voorziening, *naar* het uitbreiden en verbeteren van de kwaliteit van ondersteuning bij het leren die algemeen beschikbaar is voor alle leerlingen.

De eerste publicatie over kernthema's was in 2003: [Kernthema's in het onderwijs aan leerlingen met beperkingen – Aanbevelingen voor beleidsmakers](#). Hierin werden aanbevelingen gedaan over de inclusie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften binnen regulier onderwijs.

De tweede publicatie in 2009, *Kernthema's voor de bevordering van kwaliteit in inclusief onderwijs – [Aanbevelingen voor beleidsmakers](#)*, gaf een samenvatting van de belangrijkste bevindingen op beleidsgebied uit het thematisch werk van het Agency over de inclusie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Hoewel deze publicatie nog steeds gericht was op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, werd benadrukt dat de aanbevelingen ook relevant waren voor beleidsmakers van regulier onderwijs. De nadruk werd dus gelegd op het concept van participatie verbreden om de kansen voor alle leerlingen te vergroten.

In 2011 werd in de derde publicatie, *Kernthema's voor de bevordering van kwaliteit in inclusief onderwijs – [Aanbevelingen voor de praktijk](#)*, verder gegaan dan beleid om kernthema's voor de praktijk, zoals die uit thematische projecten van het Agency naar voren zijn gekomen, samen te vatten. Hieronder vielen aandacht voor de stem van de leerling en actieve participatie, attitudes en vaardigheden van de leraar, visionair leiderschap en coherente interdisciplinaire diensten – kwesties die 10 jaar later nog steeds relevant zijn voor het werk van het Agency.

Nu in 2021 (het jaar dat het Agency 25 jaar bestaat) is de laatste publicatie over kernthema's erop gericht om *nóg* verder te denken. Zij is gericht op de ontwikkeling en uitvoering van beleid op basis van een bredere kijk op inclusie. Dit is in lijn met de missie van het Agency om informatie te leveren voor beleidsontwikkeling en succesvolle uitvoering van beleid op verschillende systeemniveaus, bovenal op schoolniveau. Deze focus weerspiegelt de toenemende nadruk van het Agency op het zijn van een actieve factor bij beleidsverandering op het gebied van inclusief onderwijs.

**Cor Meijer**

**Directeur van het European Agency for Special Needs and Inclusive Education**



## INLEIDING

In 2020 heeft het European Agency for Special Needs and Inclusive Education (het Agency) een analyse van al zijn belangrijke werk sinds 2011 gemaakt. Hierdoor zijn hiaten (werkgebieden die tot nu toe niet worden bestreken door het Agency) vastgesteld. Het heeft ook gebieden van afstemming in het werk van het Agency sinds 2011 benadrukt, die beschouwd kunnen worden als een terugkerende boodschap over de algemene uitvoering van inclusieve onderwijssystemen.

Het Agency heeft deze terugkerende boodschap samengevat in kernthema's ter ondersteuning van de uitvoering van zijn visie van kwaliteitsvol onderwijs voor alle leerlingen. In de kernthema's worden de noodzakelijke elementen uiteengezet voor een algemeen systeem voor inclusief onderwijs dat positief inspeelt op alle dimensies van de diversiteit van leerlingen.

De publicatie over kernthema's van 2021 is erop gericht om landen te ondersteunen die belangrijke beleidskwesties willen herzien, hun inclusieve voorziening in onderwijs verder willen ontwikkelen, en, in het bijzonder, de kloof tussen 'beleid en praktijk' willen overbruggen.

Zij is erop gericht om:

- op een lijn te komen met het uitgangspunt van het Agency dat de uiteindelijke visie voor inclusieve onderwijssystemen is om ervoor te zorgen dat alle leerlingen, ongeacht hun leeftijd, voorzien worden van betekenisvolle en kwaliteitsvolle onderwijskansen in hun lokale gemeenschap, samen met hun vrienden en leeftijdsgenoten (European Agency, 2015a);
- op bewijzen gebaseerde thema's te presenteren, die dialoog over kernvragen ondersteunen, bewustzijn creëren en de denkwijze en taal over inclusief onderwijs verder ontwikkelen;
- besluitvormers te helpen het dynamische onderwijssysteem als geheel te beschouwen, door het benadrukken van de belangrijke relaties zowel binnen als tussen systeemniveaus en organisaties en instellingen;
- te helpen om de mogelijke impact van geplande veranderingen in de richting van een meer inclusieve praktijk te beoordelen;
- een basis te vormen voor een coherent actieplan om beleid in de praktijk te brengen.





# HET ONDERSTEUNEN VAN DE ONTWIKKELING EN UITVOERING VAN BELEID IN LANDEN

## Uitdagingen en kansen



De verschuiving naar een breder concept van inclusief onderwijs verplicht scholen om ruimte te bieden aan verschillen en diverse belemmeringen voor het leren te overwinnen, ongeacht waar ze zich voordoen. Het ontwikkelen van een schoolorganisatie, curriculum, assessment, pedagogiek en ondersteuning die inclusiever zijn, verbetert in de loop der tijd de kwaliteit van onderwijs voor iedereen.

Deze paradigmaverschuiving zorgt echter wel voor een uitdaging: op welke wijze de rechten te respecteren en de behoeften tegemoet te komen van bepaalde leerlingen (bijvoorbeeld degenen met beperkingen) die aanvullende ondersteuning nodig hebben, en tegelijkertijd te streven naar rechtvaardig onderwijs voor iedereen. De Europese Commissie (2020) verklaart dat:

Het opleidingsniveau en de onderwijsprestaties losgekoppeld moeten worden van de sociale, economische en culturele status, zodat de onderwijs- en opleidingsstelsels ieders capaciteiten stimuleren en opwaartse sociale mobiliteit mogelijk maken (p. 7).

Beleed dat erop gericht is om leerlingen met specifieke behoeften niet buiten te sluiten, moet worden ontwikkeld als onderdeel van het algemene proces van onderwijsbeleid (Norwich, 2019). Het is van belang dat onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften wordt gezien als een onderdeel van regulier onderwijs dat de capaciteit van scholen vergroot om toe te werken naar een inclusief onderwijssysteem van hoge kwaliteit dat de verschillende behoeften van alle leerlingen kan ondersteunen.

Deze benadering vraagt verder om afstand te nemen van 'formele' assessment en etikettering met gescheiden voorzieningen voor verschillende groepen zowel binnen als buiten een inclusieve setting. Zij heeft gevolgen voor financiering, door meer autonomie voor scholen en lokale gemeenschappen te verlangen bij het toewijzen van middelen en het ontwikkelen van strategieën om alle leerlingen te ondersteunen op een wijze die past bij hun situatie.

Derhalve vereist de verschuiving in de richting van een breder concept van inclusie een grotere flexibiliteit om scholen en gemeenschappen in staat te stellen om rekening te



houden met intersectionaliteit – de met elkaar samenhangende aard van alle sociale categorisaties, zoals:

... gender, afstand, rijkdom, beperking, etniciteit, taal, migratie, ontheemding, opsluiting, seksuele geaardheid, genderidentiteit en -expressie, geloof en andere overtuigingen en attitudes (UNESCO, 2020, p. 4).

De Organisatie voor Onderwijs, Wetenschap en Cultuur van de Verenigde Naties (UNESCO) merkt op dat discriminatie niet 'een enkel identiteitskenmerk betreft' (ibid., p. 1). Alle aspecten van de identiteit van een individu 'kruisen elkaar om een geheel te vormen dat verschilt van de identiteiten van de afzonderlijke delen', wat van invloed is op de wijze waarop de wereld ze waarneemt (Bešić, 2020, p. 114).

Plannen (met inbegrip van monitoring) kunnen gericht zijn op bepaalde groepen om te waarborgen dat de voorziening tegemoet komt aan de specifieke behoeften van een leerling. Efficiënte structuren en processen moeten echter voldoende flexibel zijn om rekening te houden met de persoonlijke kenmerken en vaardigheden van alle leerlingen.

De verschuiving naar meer inclusief onderwijs moet daarom in de loop der tijd ook een accentverlegging omvatten in de genomen beleidsbenaderingen. Preventie- en interventie maatregelen moeten worden uitgebreid en compenserende benaderingen, die bestaan voor leerlingen die niet volledig zijn opgenomen in het kader van onderwijsbeleid, moeten afnemen. De Europese Commissie (2020) wijst op de noodzaak om slechte prestaties te verminderen door voort te bouwen op vier pijlers:

- monitoring (met het oog op tracering en gerichte maatregelen);
- preventie (met name voor risicogroepen);
- vroegtijdige interventie (voor leerlingen die reeds met moeilijkheden kampen);
- compensatie (voor wie al slechte resultaten heeft gehaald en een tweede kans nodig heeft) (p. 14).

Er moet synergie bestaan tussen strategieën om te waarborgen dat het systeem kwaliteitsvolle ondersteuning biedt voor alle leerlingen.

Tot slot heeft de COVID-19-pandemie de veerkracht van onderwijssystemen op de proef gesteld. Hoewel ze ongelijkheden op een groot aantal gebieden groter heeft gemaakt, kan zij nu een kans bieden om een meer inclusief en rechtvaardig systeem opnieuw op te bouwen door inclusieve geschiktheid op alle niveaus van het schoolsystemen te vergroten. De Raad van de Europese Unie (2021) vat het samen:

De COVID-19-pandemie heeft de onderwijs- en opleidingssector onder ongekende druk gezet en heeft geleid tot een brede verschuiving naar afstands- en gemengd onderwijs en leren. Deze verschuiving heeft verschillende uitdagingen en kansen voor onderwijs- en opleidingsstelsels en -gemeenschappen met zich meegebracht, waardoor de impact van de digitale kloof en de lacunes in de connectiviteit in de lidstaten, alsook ongelijkheden



tussen groepen van verschillende welvaartsniveaus en stedelijke en landelijke omgevingen aan het licht zijn gekomen, en tevens het potentieel van onderwijs en opleiding voor het opbouwen van veerkracht en het bevorderen van duurzame en inclusieve groei is belicht (p. 4).

## Huidige prioriteiten



In de afgelopen jaren is de focus van het werk van het Agency ruimer geworden. Daarnaast is de aard veranderd van de ondersteuning die het Agency zijn lidstaten biedt, met meer aandacht voor het ondersteunen van ontwikkeling en uitvoering van beleid.

In 2021 heeft het Agency een onderzoek bij zijn lidstaten uitgevoerd om de prioriteiten voor toekomstige werkzaamheden van het Agency vast te stellen. De meest voorkomende problemen die de landen benoemden, kwamen overeen met de hiaten die zijn vastgesteld in de analyse die het Agency in 2020 heeft gemaakt. Deze omvatten:

- het monitoren en evalueren van de uitvoering van beleid voor inclusief onderwijs;
- het ontwikkelen van strategieën voor sectoroverstijgende samenwerking (met inbegrip van monitoren en evalueren) tussen alle niveaus en sectoren;
- het ontwikkelen van kaders van meerdere lagen/stakeholders voor kwaliteitsbewaking en verantwoording voor inclusief onderwijs;
- het waarborgen van de efficiënte omzetting van nationaal beleid naar regionaal/lokaal en schoolniveau;
- het ontwikkelen van inclusieve onderwijsculturen en competenties in beroepen, systeemniveaus en sectoren.

Wat betreft het monitoren en evalueren hebben de landen de noodzaak geconstateerd om normen en indicatoren te ontwikkelen om de efficiency en effectiviteit van inclusieve voorziening te monitoren – in het bijzonder de impact van aanvullende ondersteuning en initiatieven gericht op kwetsbare groepen. Weten ‘wat goed werkt en waarom’ kan informatie leveren voor toekomstige plannen voor het bevorderen van een inclusieve praktijk, de dialoog over het implementeren en toewijzen van middelen intensiveren en, op de langere termijn, de consistentie tussen regio’s, lokale gebieden en scholen verbeteren.

In het licht van de COVID-19-pandemie zien veel landen een grotere noodzaak om vraagstukken inzake gelijkwaardigheid aan te pakken – in het bijzonder met betrekking tot de toegang tot digitaal leren. Zij erkennen dat de prestatiekloof groter is geworden en een sterkere nadruk vereist op vroegtijdige interventie en preventie op de langere termijn, alsmede maatregelen op korte termijn. De pandemie heeft ook het belang van het welzijn van leerling (en leraar) als een belangrijke voorwaarde voor elke vorm van onderwijs duidelijk gemaakt. Leren kan moeilijk plaatsvinden als niet wordt voldaan aan sociale en emotionele behoeften in een veilig schoolklimaat.

De noodzaak om evaluatieraamwerken te herzien zodat breder onderwijs wordt erkend en gewaardeerd staat hiermee in verband. Dit zou het mogelijk maken om de vooruitgang (en gerelateerde schoolprestaties) van leerlingen te monitoren op gebieden die vaak als



minder belangrijk werden beschouwd dan academische vooruitgang, maar die nu worden erkend als van essentieel belang voor leren en succes, zoals mentale gezondheid en welzijn. Het is geen toeval dat veel van deze vraagstukken overeenstemmen met de thema's die ten grondslag liggen aan een veerkrachtig en inclusief systeem waarin de leerling centraal staat.

De nalatenschap van COVID-19 zal waarschijnlijk ook van een groter aantal diensten (bijv. de gezondheids- en sociale sector) vragen om nauwer samen te werken met de onderwijssector. Het succes is hierbij afhankelijk van de gezamenlijke inzet van ministerieel niveau tot regionale en lokale diensten om ondersteuning te bieden voor scholen om deze belangrijke gebieden aan te pakken. Deze benadering ondersteunt ook de noodzaak van structuren en processen die een efficiënte overdracht van beleid en praktijk mogelijk maken tussen systeemniveaus. Betere samenwerking tussen instanties en diensten en tussen instellingen ondersteunt ook de transitie van leerlingen tussen scholen/fasen van onderwijs en de overgang naar voortgezet en hoger onderwijs en de arbeidsmarkt. Transitie van leerlingen met een beperking, in het bijzonder naar beroepsonderwijs en -opleidingen en naar de arbeidsmarkt, blijft in veel landen een uitdaging.

Wat betreft gelijkwaardigheid hebben veel landen zorgen geuit over regionale verschillen. Het ontwikkelen van sterke beginselen ter ondersteuning van het monitoren en het vergroten van de consistentie van de praktijk kan dergelijke ongelijkheden deels aanpakken. Een dergelijke benadering kan zorgen voor een meer rechtvaardige toewijzing van middelen zodat kan worden voldaan aan de minimale normen van dienstverlening in elke regio of lokaal gebied.

Onderzoek wijst erop dat een reeks beleidskwesties moet worden overwogen wanneer nationaal onderwijsbeleid ernaar streeft om inclusief te zijn (Magnússon, Göransson en Lindqvist, 2019). Het is duidelijk dat veel van deze beleidsgebieden met elkaar samenhangen en afzonderlijk van elkaar niet uitgebreid onderzocht kunnen worden.

## Het ontwikkelen van tools voor beleidsanalyse



In 2015/2016 heeft het Agency een kader ontwikkeld voor review en analyse van beleidsontwikkelingen in landen ([CPRA](#)) om informatie over het huidige inclusieve onderwijsbeleid in lidstaten te analyseren (European Agency, 2018a).

In het licht van de ervaring die is opgedaan met CPRA, controlewerkzaamheden van landen en de ontwikkeling van een ecosysteemmodel van inclusief onderwijs (European Agency, 2016a; 2017a), heeft het Agency een [Analysekader voor het in kaart brengen van inclusief onderwijsbeleid](#) (European Agency, 2018b) ontwikkeld voor zijn werk in verband met het steunprogramma voor structurele hervormingen van de Europese Commissie. Dit kader is gebaseerd op het werk van het Agency voor het vaststellen van de belangrijkste componenten van inclusieve onderwijssystemen, zoals overeengekomen met lidstaten. Het is erop gericht om rekening te houden met de complexiteit van de relatie tussen niveaus, structuren en processen en om beleid en praktijk op een meer holistische wijze samen te brengen.



---

Deze kaders zijn van invloed op de ontwikkeling van de kernthema's die in het volgende onderdeel uiteen worden gezet.



## KERNTHEMA'S VAN 2021

De kernthema's van 2021 (in de tekstvakken hieronder) vallen onder een [overkoepelend thema](#) rond een breed overeengekomen concept van op rechten gebaseerd inclusief onderwijs.

Vervolgens worden in de kernthema's vijf vereisten binnen de context van [wetgeving en beleid](#) opgesomd die betrekking hebben op:

1. toewijzing van financiering en middelen;
2. governance;
3. kwaliteitsbewaking en verantwoording;
4. professioneel leren van leraren;
5. curriculum en assessment.

Hierop volgen acht [operationele elementen](#) (strategieën, structuren en processen) voor inclusieve onderwijssystemen. Deze hebben betrekking op:

1. samenwerking en communicatie;
2. participatie in inclusieve voor- en vroegschoolse educatie;
3. transitie;
4. samenwerking tussen scholen, ouders en de gemeenschap;
5. dataverzameling;
6. ontwikkeling van gespecialiseerde voorziening;
7. schoolleiderschap;
8. de leer- en onderwijsomgeving en de stem van de leerling.

Elk thema wordt gevolgd door een korte onderbouwing die wordt ondersteund door belangrijke [verwijzingen](#).



## Het overkoepelende thema



UNESCO (2020) merkt op dat internationale verdragen zoals het VN-verdrag inzake de rechten van het kind (Verenigde Naties, 1989) en het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (Verenigde Naties, 2006) niet altijd worden opgenomen in nationale wetten. Het opzetten van een enkel kader is van cruciaal belang om te waarborgen dat de rechten van alle leerlingen, zowel binnen als buiten het onderwijs, worden nagekomen. Het eerste overkoepelende thema onderstreept dit:



**Binnen wetgeving en beleid moet een duidelijk concept bestaan van rechtvaardig inclusief onderwijs van hoge kwaliteit, zoals overeengekomen met stakeholders. Dit moet informatie verschaffen voor een enkel wetgevings- en beleidskader voor alle leerlingen, dat overeenkomt met belangrijke verdragen en mededelingen op internationaal en Europees niveau, als de basis voor een op rechten gebaseerde praktijk.**

De Commissaris voor de Rechten van de Mens van de Raad van Europa (2017) merkt op dat:

... inclusief onderwijs vraagt om een mentaliteitsverschuiving op maatschappelijk niveau, van het zien van bepaalde kinderen als een probleem naar het identificeren van de bestaande behoeften en het verbeteren van de onderwijssystemen zelf. Het is van cruciaal belang dat de samenleving als geheel, besluitvormers en alle actoren op het gebied van onderwijs de noodzaak van deze paradigmaverschuiving volledig begrijpen (pp. 20–21).

De ontwikkeling en, in het bijzonder, succesvolle uitvoering van wetgeving en beleid vereist een uitgebreide dialoog met stakeholders om een duidelijke definitie van de betekenis van inclusief onderwijs vast te stellen. Een beginpunt zou het standpunt van het Agency kunnen zijn dat:

De uiteindelijke visie voor inclusieve onderwijssystemen is om ervoor te zorgen dat alle leerlingen, ongeacht hun leeftijd, voorzien worden van betekenisvolle en kwaliteitsvolle onderwijskansen in hun lokale gemeenschap, samen met hun vrienden en leeftijdsgenoten (European Agency, 2015a, p. 1).

Het VN-comité voor de rechten van personen met een handicap (2016) beschrijft inclusief onderwijs als een proces:

... om alle studenten te voorzien [...] van een rechtvaardige en participatieve leerervaring en -omgeving die het best past bij hun eisen en voorkeuren (p. 4).

De *Incheon Verklaring en het actiekader voor de tenuitvoerlegging van de vierde duurzame ontwikkelingsdoelstelling* (UNESCO, 2015) is erop gericht dat niemand wordt buitengesloten. Het vereist dat landen inclusief en rechtvaardig kwaliteitsvol onderwijs en



levenslang leren voor **allen** bevorderen, nastreven en bieden, als onderdeel van de agenda voor duurzame ontwikkeling voor 2030 van de Verenigde Naties (VN).

Bij het nastreven van deze visie moeten de landen zich ertoe verbinden hun wetgeving en beleid in overeenstemming te brengen met het recht van alle leerlingen op inclusieve en rechtvaardige onderwijskansen, zoals uiteengezet in het VN-verdrag inzake de rechten van het kind (Verenigde Naties, 1989) en, meer recent, in artikel 21 van het Handvest van de grondrechten van de Europese Unie (EU) (Europese Unie, 2012), dat discriminatie op welke grond dan ook verbiedt. De stuurgroep van UNESCO SDG-onderwijs 2030 (2018) benadrukt dat het belangrijk is dat alle landen ervoor zorgen dat het recht op onderwijs wordt opgenomen in de nationale rechtskaders en een prominente plaats krijgt in beleidsdocumenten. UNESCO (2020) merkt echter op dat internationale verdragen in veel landen geen integraal onderdeel zijn van nationale wetgeving.

De EU-strategie voor de rechten van het kind (Europese Commissie, 2021) wijst op het belang van kinderen als actoren van verandering en op het recht van kinderen om hun potentieel ten volle te verwezenlijken. Maatregelen moeten ervoor zorgen dat economische, sociale, culturele of persoonlijke omstandigheden geen bronnen van discriminatie worden, die verhinderen dat bepaalde kinderen een bevredigende leerervaring kunnen opdoen op gelijke voet met anderen (Commissaris voor de Rechten van de Mens van de Raad van Europa, 2017). De Mensenrechtenraad (2019) gaat verder, door te verklaren dat in wetgeving en beleid uitdrukkelijk een 'geen-afwijzingsclausule' moet worden opgenomen, die de weigering van toelating tot reguliere scholen verbiedt en de continuïteit van het onderwijs waarborgt (p. 12).

Cruciaal is dat deze verandering in denken een verandering in taal vereist – in het bijzonder met betrekking tot leerlingen met een beperking. Landen moeten afstappen van medische termen die kunnen bijdragen tot segregatie van leerlingen en die geassocieerd kunnen worden met lagere verwachtingen en minder kansen. Vergroting van het bewustzijn bij alle stakeholders van alle voordelen van inclusief onderwijs op de langere termijn (als basis voor een meer inclusieve samenleving) is ook een eerste vereiste om ervoor te zorgen dat iedereen zich inzet voor inclusief onderwijs en dat dit met succes wordt uitgevoerd.

## Het wetgevings- en beleidskader



Binnen het enkele kader voor wetgeving en beleid worden in de volgende thema's vijf belangrijke vereisten geformuleerd voor het wetgevings- en beleidskader voor inclusief onderwijs.





**Flexibele mechanismen voor financiering en toewijzing van middelen die de voortdurende ontwikkeling van schoolgemeenschappen ondersteunen en hen in staat stellen om beter in te spelen op diversiteit en ondersteuning te bieden voor alle leerlingen, zonder een formele diagnose of etiket.**

Er is geen ideale manier om inclusief onderwijs te financieren. Landen vertonen bijvoorbeeld grote verschillen op het gebied van decentralisatie, bevolkingsdichtheid en demografische factoren, alsmede in economische, sociale en culturele contexten en de structuur en bijzonderheden van het onderwijssysteem. Overheden moeten synergieën bevorderen en netwerken aanmoedigen om middelen, faciliteiten en mogelijkheden voor capaciteitsontwikkeling te delen (Ebersold, Watkins, Óskarsdóttir en Meijer, 2019). Efficiënte regelingen voor de financiering van samenwerking tussen verschillende sectoren en instanties die leerlingen en scholen ondersteunen, kunnen zowel de kwaliteit als de kosteneffectiviteit van de diensten verbeteren (UNESCO, 2020).

Het waarborgen van gelijke onderwijskansen voor degenen die met uitsluiting worden bedreigd, is niet alleen de verantwoordelijkheid van de ontwerpers van het onderwijsbeleid. Het vereist meerdere actoren die in nauw op elkaar afgestemde administratieve systemen werken om bij de vele verschillende facetten in het leven van kwetsbare mensen ondersteuning te bieden. Het gebruik van een enkele dienstverlener als verwijspunt voor andere diensten of het aanbieden van meerdere diensten op één locatie kan dubbel werk verminderen en de kwaliteit verder verbeteren, aangezien de professionele diensten met elkaar communiceren en samenwerken (UNESCO, 2020).

In het gehele systeem van financiering en toewijzing van middelen moet de planning transparant zijn, met efficiënte monitoring om ervoor te zorgen dat de middelen voor het beoogde doel worden gebruikt. Dit zorgt voor gelijke kansen en stelt alle leerlingen in staat maximaal profijt te halen uit hun onderwijs. Momenteel bestaan hiaten vaak uit duidelijke informatie en gegevens over het toewijzen van middelen aan specifieke en inclusieve settings en uitgaven voor zowel algemene als specifieke doeleinden (European Agency, 2016b).

Voor inclusie van alle leerlingen moeten scholen zich ontwikkelen en overstappen van financiering op basis van individuele behoeften naar een schoolbrede aanpak. Dit maakt universele ondersteuning voor iedereen mogelijk door middel van flexibel, leerlinggericht, gepersonaliseerd leren. Dit zou scholen op hun beurt beter in staat moeten stellen om belemmeringen voor het leren en discriminerende praktijken te verminderen door de organisatie, de onderwijspraktijken en de klasomgeving te veranderen (European Agency, 2018c; OESO, 2016). Erkend moet worden dat individuele en compenserende benaderingen over het algemeen tot hogere kosten leiden, aangezien er meer externe steun en expertise nodig is om het gebrek aan voorbereiding van de leerkrachten op diversiteit te compenseren.

De capaciteit van scholen om meer preventie maatregelen te nemen, kan verder worden verbeterd door flexibele financiering die toegang biedt tot steun van de lokale



gemeenschap. (bijv. het vergroten van de betrokkenheid van leerlingen door ruimere curriculumkansen en mentorschap).

Belangrijk is dat de financiering en toewijzing van middelen rechtvaardig zijn. De mechanismen moeten ervoor zorgen dat aandacht wordt besteed aan de vooruitgang van leerlingen door een koppeling te maken met de leerresultaten, in plaats van alleen te voorzien in toegang (bijv. plaatsing in regulier onderwijs) en participatie in activiteiten zonder echt te leren. Volgens het Agency, kan gelijkwaardigheid inhouden:

- gelijkwaardigheid in toegang
- gelijkwaardigheid in gelijke verdeling van leeransen en passende ondersteuning
- gelijkwaardigheid bij het verwezenlijken van kansen en mogelijkheden voor succes bij academisch en sociaal leren en bij de transitiemogelijkheden
- gelijkwaardigheid in het bereiken van persoonlijke autonomie tijdens en na het formele onderwijs en de aansluitingskansen die voor leerlingen met SEN [specifieke onderwijsbehoeften] openstaan, die hun inclusie in de ruimere samenleving ondersteunen (European Agency, 2011, p. 56).

Tot slot moeten landen bedenken dat inclusief onderwijs op de langere termijn tot kostenbesparingen kan leiden. Leerlingen die, om welke reden dan ook, de school niet afmaken of er geen succes hebben, hebben als volwassenen vaker extra steun nodig (bijv. bijstand, huisvesting, gezondheidszorg) met hoge economische en sociale kosten voor de samenleving (OESO, 2010; 2015). Het Agency heeft vastgesteld dat het volgen van onderwijs op een speciale school:

... verband [houdt] met slechte academische en beroepskwalificaties, tewerkstelling op beschutte werkplaatsen, financiële afhankelijkheid, minder gelegenheden om onafhankelijk te leven en kleine sociale netwerken na het afstuderen (European Agency, 2018d, p. 11).



**Een effectief plan voor governance bevat duidelijke taken en verantwoordelijkheden, samenwerkingsmogelijkheden en autonomieniveaus op alle niveaus van het systeem.**

Burns (2015) merkt op dat effectieve governance werkt door capaciteitsopbouw, open dialoog en betrokkenheid van de stakeholders. Governance is een evenwicht tussen verantwoording en vertrouwen, tussen innovatie en het vermijden van risico's, en tussen het streven naar consensus en het maken van moeilijke keuzes. Het centrale niveau blijft belangrijk, zelfs in gedecentraliseerde systemen, om het onderwijs op gang te brengen en te sturen via een strategische visie, duidelijke richtlijnen en feedback (European Agency,



2017b). Het niveau waarop beleid wordt gemaakt en besluiten worden genomen, en de relaties tussen deze niveaus, is echter van cruciaal belang. Stakeholders moeten duidelijk zijn over de mate van autonomie en besluitvorming binnen hun verantwoordelijkheidsgebieden, en goed voorbereid zijn op en ondersteund worden bij dergelijke ontwikkelingen. Ainscow (2015) wijst erop dat beleidsmakers moeten inzien dat beleidsdetails zich niet lenen voor centrale regelgeving en beter kunnen worden behandeld door degenen die inzicht hebben in de lokale context. Bij deze lokale stakeholders moet erop worden vertrouwd dat zij in het belang van de leerlingen handelen en samenwerken in het belang van allen.

Donnelly (2016; European Agency, 2017b) stelt dat capaciteitsopbouw om de prestaties van lokale gemeenschappen te verhogen noodzakelijkerwijs het volgende omvat:

- Leiderschap dat 'faciliterend' is en gericht op de ontwikkeling van een samenwerkingscultuur op basis van een duidelijke visie
- Ondersteuning van professionele ontwikkeling die de individuele en collectieve capaciteit voor de uitvoering van inclusief onderwijs van hoge kwaliteit vergroot
- Innovatie die wordt uitgevoerd met ruimte om te leren van ervaringen en fouten
- Verantwoording die waarde hecht aan ruimere prestaties, niet aan gemakkelijke maatregelen die door marktafhankelijke krachten worden gestuurd
- Gerichte financiering
- Expliciete en duidelijke nationale waarden ten aanzien van gelijkwaardigheid en inclusie

De ontwikkeling van een dergelijke praktijk kan aanzienlijke structurele en culturele veranderingen vereisen wat betreft verantwoording. Dit zou kunnen inhouden dat de lokale autoriteiten afstappen van een visie van 'beheersing en controle' en overgaan op het mogelijk maken en vergemakkelijken van gezamenlijke maatregelen (Ainscow, Dyson, Hopwood en Thomson, 2016), met de gedachte dat inclusief onderwijs een collectieve verantwoordelijkheid is (Ydo, 2020).

Samenwerking op alle systeemniveaus is essentieel. Daarbij moet ook worden samengewerkt tussen de ministeries van Onderwijs en andere ministeries, zoals die van Sociale Zaken en Volksgezondheid. Er moet een soortgelijke samenwerking komen tussen deze sectoren, instanties, derde-sectororganisaties en scholen op lokaal niveau (European Agency, 2018c).

Ten slotte moet governance ervoor zorgen dat de nadruk ligt op gelijkwaardigheid. De Europese Commissie/EACEA/Eurydice (2020) merken op dat governance (en financiering) die van invloed is op de gelijkwaardigheid, onder meer het volgende omvat:

- Schoolkeuze en differentiatie van regelgevingskaders
- Academische toelatingscriteria, vroegtijdige selectie en zittenblijven
- Schoolautonomie, waar hoge niveaus kunnen leiden tot kwaliteitsverschillen en de gelijkwaardigheid kunnen beïnvloeden



- Verantwoording met betrekking tot de competenties en de resultaten van de leerlingen, alsmede andere maatregelen
- Maatregelen ter ondersteuning van kansarme scholen en leerlingen die slecht presteren
- Buitenschoolse activiteiten



**Een alomvattend kader voor kwaliteitsbewaking en verantwoording voor monitoring, toetsing en evaluatie ter ondersteuning van voorzieningen van hoge kwaliteit voor alle leerlingen, met de nadruk op rechtvaardige kansen voor degenen die het risico lopen gemarginaliseerd of uitgesloten te worden.**

Bewustmaking en dialoog met stakeholders moeten de mogelijkheid bieden om overeenstemming te bereiken over een visie op effectieve praktijken in inclusief onderwijs, onderliggende veronderstellingen, overtuigingen en waarden ter discussie te stellen, prioriteiten te bepalen en vooruitgang te evalueren (European Agency, 2014a). Het kan rollen, verantwoordelijkheden en verantwoording van stakeholders verder verduidelijken en ondersteuning bieden voor de ontwikkeling van indicatoren die de verwachtingen weerspiegelen. Wanneer systemen leerlingen op een meer holistische wijze bekijken en verschillende leerresultaten naar waarde schatten, is een meer omvattende set kwaliteitsindicatoren nodig. UNESCO (2017a) stelt dat:

In landen met nauw omschreven criteria voor het definiëren van succes, monitoringmechanismen de ontwikkeling van een meer inclusief onderwijssysteem kunnen belemmeren. Een goed functionerend onderwijssysteem vereist een beleid dat gericht is op de participatie en de prestaties van alle leerlingen (p. 21).

Naast het verzamelen van bewijsmateriaal met betrekking tot (of het meten van) de vaardigheden en competenties die nodig zijn voor het succes van de leerlingen op school en in hun verdere leven, moet de monitoring accurate en betrouwbare informatie bevatten over de middelen en andere inputs, structuren en processen die uiteindelijk van invloed zijn op het leren. Dergelijke maatregelen zijn met name van belang in verband met de ervaringen van minderheidsgroepen en degenen die mogelijk kwetsbaar zijn voor onderpresteren, ter ondersteuning van rechtvaardige praktijken. Kwaliteitsnormen en -indicatoren kunnen scholen helpen kwaliteitsbewaking in hun beleid te verankeren en te functioneren als lerende organisaties die ernaar streven hun praktijken voortdurend te verbeteren (Ebersold en Meijer, 2016).

Indicatoren voor inclusie in en rond scholen kunnen ook benadrukken dat de leerling centraal staat in een reeks systemen die samenwerken om zijn ontwikkeling vorm te geven (European Agency, 2016a; 2017a). Dit kan op zijn beurt de consistentie ondersteunen en acties op elkaar afstemmen wat betreft planning, uitvoering, monitoring en evaluatie op het niveau van scholen en de lokale gemeenschap en op regionaal en nationaal niveau. Bewijsmateriaal uit het evaluatieproces kan met name dienen om het



leren en de betrokkenheid van de organisatie en de ontwikkeling van stakeholders op alle niveaus te versterken.

Indicatoren kunnen het begrip van beleid, strategie en uitvoering ondersteunen en laten zien hoe goed een systeem geleidelijke verandering bevordert (Downes, 2014a; 2014b). Van belang is dat structurele indicatoren een overkoepelend nationaal kader kunnen bieden voor de belangrijkste problemen die moeten worden aangepakt (Downes, 2015). Dit helpt om de voorwaarden voor succes vast te stellen en tegelijkertijd de professionele meningen van de stakeholders te respecteren en top-down-regelgeving te vermijden.

Stakeholders moeten bovendien worden betrokken bij het verantwoordingsstelsel, aangezien eigen verantwoordelijkheid kan bijdragen aan gezamenlijke professionele ontwikkeling, reflectie en voortdurende verbetering binnen en tussen scholen.



**Een continuüm van professioneel leren van leraren (initiële lerarenopleiding, inductie en continue professionalisering van leraren en lerarenopleiders) waarmee bij alle leraren competentiegebieden worden ontwikkeld met betrekking tot het assessment en de vaststelling van behoeften, curriculumplanning (universeel ontwerp), inclusieve pedagogiek, betrokkenheid bij en in onderzoek en het gebruik van bewijs.**

De Raad van de Europese Unie (2020) benadrukt de noodzaak van een professioneel continuüm om:

... systematischer aandacht te besteden aan leermogelijkheden in verband met het werken in meertalige en multiculturele omgevingen, werken met lerenden met bijzondere behoeften en uit achterstandsgroepen, digitale onderwijsmethoden, duurzame ontwikkeling en een gezonde levensstijl (p. 5).

De Raad erkent ook de noodzaak voor professionele autonomie om verschillende uitdagingen aan te gaan. Daartoe behoren de ondersteuning van de holistische ontwikkeling van leerlingen met meer uiteenlopende leerbehoeften en de behoefte aan constructieve en wederzijds ondersteunende relaties met andere stakeholders.

Uit de werkzaamheden van het Agency blijkt tevens de noodzaak voor duidelijke en coherente verbanden tussen de initiële lerarenopleiding, inductie en continue professionalisering om een continuüm van professioneel leren van leraren vorm te geven (met inbegrip van zowel formele als niet-formele leeransen) (European Agency, 2015b). Gefragmenteerde initiatieven zijn ontoereikend om alle leraren voor te bereiden op een meer systematische inclusie van alle leerlingen. Ze verminderen ook de variabiliteit in de effectiviteit van de leraren, hetgeen van invloed is op het leren (European Agency, 2019a).

Verbetering van het professioneel leren van leraren vereist de ontwikkeling van lerarenopleiders. Zij moeten kennis van en ervaring met inclusief onderwijs hebben, alsmede ervaring in scholen, om bij anderen competenties te kunnen ontwikkelen.



Naast de kernwaarden en competentiegebieden die worden beschreven in het *Profiel van inclusieve leraren* (European Agency, 2012), zijn de volgende specifieke gebieden nodig om inclusieve praktijken te ondersteunen:

- Kennis en begrip van de functies van assessment en het gebruik van informatie om het leren te verbeteren, ondersteuning te bieden bij het overwinnen van belemmeringen en leerbenaderingen te monitoren en te evalueren. Het kan ook worden gebruikt om verslag uit te brengen aan ouders en andere stakeholders en om de algemene schoolprestaties te beoordelen.
- Het vermogen om met anderen samen te werken om een relevant curriculum te ontwikkelen dat alle leerlingen kansen biedt om hun potentieel te verwezenlijken.
- Vaardigheden om een reeks empirisch onderbouwde onderwijsstrategieën te gebruiken om alle leerlingen gepersonaliseerde ondersteuning te bieden. Deze ondersteuning moet de leerlingen in staat stellen toegang te krijgen tot leermateriaal en -middelen, informatie te verwerken en hun begrip op verschillende manieren te laten zien.



**Een enkel curriculumkader dat voldoende flexibel is om alle leerlingen relevante kansen te bieden, en een evaluatieraamwerk dat het niveau en de algehele prestaties erkent en valideert.**

Er moet een flexibel curriculumkader worden ontwikkeld dat een basis biedt voor de planning van relevante leerkansen voor **alle** leerlingen, zonder afzonderlijke curricula die de verwachtingen en kansen voor sommige kwetsbare groepen kunnen beperken.

Het Internationaal Onderwijsbureau van UNESCO (2019) definieert een inclusief curriculum als een curriculum dat:

... rekening houdt met en inspeelt op de uiteenlopende behoeften, eerdere ervaringen, interesses en persoonlijke kenmerken van alle leerlingen. Het probeert te waarborgen dat alle leerlingen deel uitmaken van de gedeelde leerervaringen van de klas en dat gelijke kansen worden geboden, ongeacht de verschillen tussen de leerlingen.

Maar, zoals UNESCO (2020) opmerkt, vestigt deze definitie de aandacht op verschillende uitdagingen. Ten eerste zijn er politieke spanningen met betrekking tot het soort samenleving dat men via het onderwijs wil bereiken. Ten tweede zijn er praktische uitdagingen bij het waarborgen van de flexibiliteit die nodig is om in uiteenlopende contexten en behoeften te kunnen voorzien zonder een scheiding van leerlingen. Ten derde zijn er technische uitdagingen bij het zorgen voor een curriculum dat de gelijkwaardigheid dient door relevant te zijn en bruggen te slaan zodat geen enkele leerling wordt buitengesloten.



Alves, Pinto en Pinto (2020) concluderen:

Als scholen worden aangemoedigd om inclusief te zijn, maar er een normatief curriculum is dat leraren ervan weerhoudt om inhoud, pedagogische benaderingen of assessments aan te passen aan de verschillende kenmerken en behoeften van leerlingen, dan kan de resulterende paradox echte inclusiviteit verhinderen (p. 282).

De COVID-19-pandemie heeft ook duidelijk gemaakt dat er behoefte is aan flexibele benaderingen, met name blended en e-learning, om leerlingen met uiteenlopende behoeften en interesses te kunnen begeleiden. Deze leerlingen kunnen een aantal aanpassingen nodig hebben met betrekking tot tempo, presentatie, inhoud, manieren van reageren, enz.

In nauwe samenhang met het curriculum moeten landen een inclusief evaluatieraamwerk ontwikkelen waarmee de vooruitgang en prestaties van alle leerlingen kunnen worden vastgesteld en gewaardeerd. Het VN-comité voor de rechten van personen met een handicap (2016) verklaart dat:

Gestandaardiseerde toetsen moeten worden vervangen door flexibele en meervoudige vormen van assessments en erkenning van individuele vooruitgang naar brede doelstellingen die alternatieve leerwegen bieden (p. 9).

Assessments moeten in de eerste plaats het leren ondersteunen. Ze moeten het hele spectrum van leeruitkomsten bestrijken (d.w.z. academische en bredere leergebieden) via het curriculum en informele, niet formele en buitenschoolse activiteiten. Hier kan de informatie uit assessments worden gebruikt om het curriculum en de leerbenaderingen aan te passen, belemmeringen voor het leren op te sporen en te overwinnen en beslissingen over ondersteuning te onderbouwen.

Wanneer leraren gedurende hun assessments belemmeringen voor het leren vaststellen, moeten zij samenwerken met specialisten om zowel de kenmerken van de leerling als de omgevingsvariabelen nader te onderzoeken.

Assessments kunnen worden gekoppeld aan het in aanmerking komen voor extra middelen of diensten (bijv. input van gespecialiseerde leraren voor leerlingen met een visuele beperking). Dit mag echter niet leiden tot etikettering, intrekking of afzonderlijke verstrekking. Er moet steun worden verleend op basis van de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen zonder dat formele certificering vereist is, wat tot strategisch gedrag kan leiden.

Periodieke summatieve assessments kunnen de lopende assessments ondersteunen. Ze kunnen worden gebruikt voor rapportage, certificering van vooruitgang en prestaties, toewijzing van middelen en groepering van leerlingen voor gegevensanalyse. De rol van assessments die zijn gericht op overgangen moet echter duidelijk zijn om onbedoelde gevolgen, zoals het onderwijzen op basis van toetsen en het mogelijk versmallen van het curriculum, te voorkomen. Prestaties gaan verder dan academisch niveau (bijv. zoals gemeten op gestandaardiseerde tests) en moeten 'kritisch denken, samenwerkingsvaardigheden, creativiteit, onafhankelijkheid en probleemoplossend



vermogen' in overweging nemen (European Agency, 2016c, p. 19). Zoals hierboven opgemerkt, moeten de evaluatieraamwerken ervoor zorgen dat gebieden die vroeger als minder belangrijk dan academische vooruitgang werden beschouwd, zoals sociaal en emotioneel welzijn, worden erkend als essentieel voor leren en succes.

Alves et al. (2020) suggereren dat het gebruik van informatie uit assessments een kritische reflectie vergt over de betekenis van succes, aangezien 'opvattingen over prestaties verband houden met het curriculum, en met welke soorten en vormen van kennis worden gewaardeerd' (p. 282).

Tot slot kan informatie uit assessments worden gebruikt voor het monitoren en evalueren van het curriculum, de leerbenaderingen, de ondersteuningsstrategieën, de groepen leerlingen, de toewijzing van middelen en andere aspecten van de schoolorganisatie.

## **De operationele elementen voor inclusieve onderwijssystemen**



De volgende thema's hebben betrekking op acht operationele strategieën, structuren en processen die essentieel worden geacht voor een inclusief beleid en een inclusieve praktijk.



**Structuren en processen om samenwerking en efficiënte communicatie op alle niveaus mogelijk te maken – tussen ministeries, besluitvormers op regionaal en lokaal niveau en tussen diensten en disciplines, met inbegrip van niet-gouvernementele organisaties en scholen.**

Het onderwijsbeleid krijgt vorm in steeds complexere omgevingen, waarin onderwijssystemen evolueren van top-down-structuren naar meer horizontale interacties tussen meerdere stakeholders (Viennet en Pont, 2017). Dit leidt tot veranderingen in de aanpak van de beleidsuitvoering, met meer onderhandelingen en betrokkenheid van onder andere leraren, schoolleiders, leerlingen en lokale en regionale beleidsmakers op onderwijsgebied (OESO, 2020).

Communicatie is duidelijk een belangrijk kanaal voor zowel het overbrengen van boodschappen als het verzamelen van feedback. Het is ook van vitaal belang voor het bereiken van overeenstemming tussen de stakeholders, het verwerven van publieke steun en het bevorderen van de eigen verantwoordelijkheid voor beleid (OESO, 2020).

UNESCO (2017a) benadrukt dat leiders op alle niveaus de voorwaarden moeten scheppen om niet-inclusieve, discriminerende en onrechtvaardige onderwijspraktijken aan te vechten. Dit stelt hen in staat 'een consensus en engagement tot stand te brengen om de universele waarden van inclusie en gelijkwaardigheid in de praktijk te brengen' (p. 26).

Op lokaal niveau merkt het Agency op dat een samenwerkende leergemeenschap de sleutel is tot het verhogen van prestaties. Schoolverbetering moet worden gestuurd door de inzet van de hele schoolgemeenschap om betere manieren te vinden voor iedereen om samen te leven, te werken en te leren. Het gaat om het opzetten van partnerschappen,





het samenwerken en het ondernemen van gezamenlijke activiteiten om duurzame ontwikkeling tot stand te brengen (European Agency, 2018e).



**Een strategie om de deelname aan inclusieve voor- en vroegschoolse educatie van goede kwaliteit te vergroten en gezinnen in achterstandsposities te ondersteunen.**

Uit onderzoek blijkt dat er duidelijke voordelen zijn voor kinderen die deelnemen aan voor- en vroegschoolse educatie en opvang (ECEC) wat betreft hun algemene ontwikkeling en, meer specifiek, hun schoolprestaties. Deze bevinding geldt met name voor kansarme leerlingen (Europese Commissie/EACEA/Eurydice, 2020), aangezien het hun sociale inclusie en kansen in het leven op de lange termijn verbetert. Investeren in een dergelijke voorziening is echter alleen zinvol als de diensten van hoge kwaliteit, toegankelijk, betaalbaar en inclusief zijn (Raad van de Europese Unie, 2019). De voorziening moet ook 'deel uitmaken van een geïntegreerd pakket beleidsmaatregelen dat berust op de rechten van het kind, om zodoende de resultaten voor kinderen te verbeteren en de overdracht van achterstand van generatie op generatie een halt toe te roepen' (ibid., p. 1).

Wat gezinsondersteuning betreft zijn ECEC-diensten vaak het eerste persoonlijke contact met ouders. Daarom kunnen zij een goede basis vormen voor een geïntegreerde aanpak van diensten, zoals counseling voor ouders die moeilijkheden ondervinden.

De Europese pijler van sociale rechten (Europees Parlement, Raad van de Europese Unie, Europese Commissie, 2017) bevat een aantal kernbeginselen om sociaal beleid te benchmarken. Daartoe behoort Beginsel 11 inzake kinderopvang en hulp aan kinderen. Beginsel 11 erkent het belang van ECEC voor betere resultaten van kinderen in hun latere leven, het recht op betaalbaar onderwijs en opvang van goede kwaliteit, en het recht van ieder kind op bescherming tegen armoede. Het omvat ook het recht van kinderen uit kansarme milieus op 'specifieke maatregelen die gelijke kansen versterken' om ervoor te zorgen dat zij toegang hebben tot passende sociale ondersteuning en kansen in het leven (ibid., p. 19). Beginsel 9 benadrukt het recht op een positieve balans tussen werk en privéleven voor 'ouders en mensen met zorgtaken', waaronder 'geschikte vormen van verlof, flexibele werkregelingen en toegang tot zorgvoorzieningen' (ibid., p. 16).

De participatie aan ECEC is de afgelopen jaren in de hele EU toegenomen als gevolg van een combinatie van factoren. Daartoe behoren investeringen in meer kinderopvangplaatsen, ruimere informatie-uitwisseling over beschikbare voorzieningen, het betaalbaarder maken van ECEC-voorzieningen en, in sommige gevallen, het verplicht stellen van participatie aan ECEC.



**Een strategie ter ondersteuning van alle leerlingen bij de transitie tussen onderwijsfasen, en met name bij de overgang naar het leven als volwassene, via beroepsonderwijs en -opleiding, voortgezet en hoger onderwijs, onafhankelijk leven en werkgelegenheid.**

De transitie tussen onderwijsniveaus vereist coördinatie om ervoor te zorgen dat het onderwijs vloeiend blijft verlopen. Kinderen uit kansarme milieus worden geconfronteerd met extra uitdagingen bij de transitie van voor- en vroegschoolse educatie naar school. In dergelijke gevallen kunnen landen helpen met taalondersteuning en financiële maatregelen om de participatie te ondersteunen (UNESCO, 2020). De transitie tussen middelbaar en post-middelbaar onderwijs en de integratie in de samenleving verloopt echter vaak moeizamer (Moriña, 2017).

Het Agency heeft een slechte transitie naar volwassenheid aangemerkt als een van de definities van schooluitval. Tot invloedrijke factoren op schoolniveau benoemde het onder meer de organisatie van de school en praktijken zoals het bevorderen van een groeimindset om een laag zelfvertrouwen en een laag gevoel van eigenwaarde aan te pakken, het wegnemen van belemmeringen voor het leren, en benaderingen om de motivatie en de betrokkenheid te vergroten (European Agency, 2019b).

Uit onderzoek blijkt dat het toewijzen van leerlingen, vooral op jonge leeftijd, aan beroepsopleidingen van een lager niveau zowel de ongelijkheid in het onderwijs kan vergroten als het behaalde opleidingsniveau negatief kan beïnvloeden. Het belet sommige leerlingen door te stromen naar het hoger onderwijs zonder aanvullende kwalificaties te behalen (Europese Commissie/EACEA/Eurydice, 2020).

De Europese Commissie (2017a) suggereert dat landen verschillende onderwijsroutes naar certificering moeten ontwikkelen en flexibele leertrajecten moeten bevorderen. Dit zal alle leerlingen de kans bieden om erkende kwalificaties te behalen, zinvol werk te vinden en zich persoonlijk te ontplooien. Het kan ook voordelen hebben als verschillende opleidingen (bijvoorbeeld academische en beroepsgerichte) door elkaar lopen om de flexibiliteit te vergroten en de keuze van de leerlingen te vergemakkelijken.

Tot slot heeft het Agency vastgesteld dat het aanbieden van overgangsprogramma's onderwijs-arbeidsmarkt van hoge kwaliteit op de middelbare school, de kans op werkgelegenheid voor personen met een handicap kunnen vergroten, vooral als deze programma's op de gemeenschap zijn gebaseerd (European Agency, 2018d). Onderwijs in een inclusieve onderwijssetting kan ook van invloed zijn op het soort werk dat mensen met een beperking kunnen krijgen. Leerlingen hebben de kans om meer academische en beroepskwalificaties te verwerven, met de kans op ruimere werkgelegenheidskansen.



**Structuren en processen ter vergemakkelijking van de samenwerking tussen scholen, ouders en leden van de gemeenschap om inclusieve schoolontwikkeling te ondersteunen en leerlingen vooruitgang te laten boeken.**

De betrokkenheid van het gezin bij het onderwijsproces is van cruciaal belang. Zoals UNESCO (2017a) opmerkt, kan het ouders echter aan zelfvertrouwen ontbreken en kan het nodig zijn te werken aan de ontwikkeling van hun capaciteit en netwerken op te bouwen.

Het Internationaal Onderwijsbureau van UNESCO (2016) legt de nadruk op enkele belangrijke punten waarmee rekening moet worden gehouden bij het werken met gezinnen:

- Gezinnen en gemeenschappen hebben het recht om een rol te spelen en kunnen uiteenlopende bijdragen leveren. In het bijzonder hebben zij kennis over hun kinderen die professionals niet hebben.
- Het opbouwen van betrokkenheid van familie en gemeenschap is een stapsgewijs proces op basis van vertrouwen. Buitengewone inspanningen zijn nodig om de betrokkenheid van gemarginaliseerde groepen te bevorderen.
- Gezinnen en gemeenschapsgroepen kunnen soms een leidende rol spelen als voorvechters van inclusief onderwijs.
- Het recht van gezinnen om een rol te spelen kan worden ingebouwd in de wetgeving of in het systeem van schoolbestuur.
- Gemeenschappen kunnen ook met succes worden betrokken bij het bestuur van scholen of van het onderwijssysteem in zijn geheel.
- Scholen kunnen fungeren als bron voor de gemeenschap door diensten aan te bieden of de basis te vormen voor andere instanties (p. 32).

Buiten het gezin helpt samenwerking met de lokale gemeenschap scholen om leerervaringen en -resultaten te verrijken en jongeren beter te ondersteunen bij het ontwikkelen van de competenties die zij nodig hebben. Dit kan samenwerking inhouden met lokale diensten, gemeenschapsorganisaties, bedrijven, andere scholen, hogescholen en universiteiten (Europese Commissie, 2017b). Het aangaan van partnerschappen met andere professionals (bijv. gezondheidszorg, sociale zorg, derde-sectororganisaties) kan de capaciteitsopbouw verder ondersteunen en de vaardigheden van de schoolgemeenschappen uitbreiden, zodat zij aan een breder scala van uiteenlopende behoeften kunnen voldoen, terwijl het curriculum wordt verbeterd en de kwaliteit van voorzieningen voor alle leerlingen toeneemt.



#### Een systeem voor het verzamelen van gegevens/informatie dat:

- zorgt voor feedback met het oog op voortdurende verbetering in het hele systeem (bijv. monitoring van toegang tot formeel en informeel onderwijs, participatie, leren en accreditatie);
- besluitvormers op alle niveaus ondersteunt bij het vaststellen van 'signalen' die erop wijzen dat dringend actie moet worden ondernomen ten aanzien van scholen die extra ondersteuning nodig hebben.

Vanuit een beleidsperspectief is toegang tot geldige en betrouwbare gegevens als empirische onderbouwing voor de ontwikkeling van inclusief onderwijsbeleid op regionaal, nationaal en internationaal niveau essentieel (European Agency, 2014b).

Door de noodzaak voor een hernieuwde focus op monitoring op basis van gelijkwaardigheid te benadrukken, wordt in de vierde duurzame ontwikkelingsdoelstelling opgemerkt dat gegevens betrouwbaar, tijdig en uitgesplitst moeten zijn. Deze focus op gelijkwaardigheid vergt ook een grotere capaciteit om gegevens over participatie en leeruitkomsten op alle niveaus te analyseren (UNESCO, 2017b). Door de gegevens op een toegankelijke en gebruiksvriendelijke manier te presenteren, wordt bovendien het gebruik ervan door alle stakeholders bevorderd, waarbij wordt gestreefd naar voortdurende verbetering.

Het Agency merkt op dat toegang tot elke vorm van onderwijs een gelijkwaardigheidskwestie is die als een eerste vereiste voor alle andere kwesties fungeert (European Agency, 2020). Het Agency biedt overeengekomen definities ter ondersteuning van het verzamelen van gegevens over leerlingen die geen enkele vorm van erkend onderwijs volgen, die verder reiken dan de school. Zijn rapport (ibid.) erkent ook dat sommige leerlingen onzichtbaar zullen zijn (niet geïdentificeerd door gegevens of monitoringsystemen) en niet vertegenwoordigd in een gegevensbank. Het benadrukt dat, hoewel de aantallen van deze leerlingen zeer klein kunnen zijn, landen moeten erkennen dat ze bestaan en verschillende vormen van gegevensverzameling moeten overwegen om hen zichtbaarder te maken.

Het *Global Education Monitoring Report* (UNESCO, 2020) bevat twee hoofddoelstellingen voor het verzamelen van gegevens in verband met inclusie:

Ten eerste kunnen de gegevens de verschillen in onderwijskansen en -resultaten tussen groepen leerlingen onder de aandacht brengen. Zij kunnen identificeren wie achterop dreigt te raken en wat de belemmeringen voor inclusie zijn. Ten tweede kunnen regeringen, met gegevens over wie achterop raakt en waarom, empirisch onderbouwde beleidsmaatregelen ontwikkelen en toezicht houden op de uitvoering ervan (p. 65).

Een belangrijke uitdaging op dit werkgebied is dat, hoewel dataverzameling in verband met inclusie gericht moet zijn op de rechten van de gehele leerlingpopulatie, de gegevens op systeemniveau specifiek moeten kijken naar die groepen leerlingen die het risico lopen gemarginaliseerd of uitgesloten te worden, of onder te presteren (Ainscow et al., 2016).



Hoewel statistische informatie beschikbaar kan zijn op het gebied van aanwezigheid, gedrag en vooruitgang van leerlingen, worden steeds meer systemen ontwikkeld om leerlingen te volgen en informatie te verstrekken over de door de school toegevoegde waarde. Hoewel kwalitatieve informatie kan worden verzameld door middel van enquêtes onder stakeholders, stellen Ainscow et al. dat:

... statistische informatie alleen ons heel weinig zegt. Wat dergelijke gegevens tot leven brengt, is wanneer 'ingewijden' ze samen gaan onderzoeken en vragen stellen over hun betekenis, waarbij zij hun gedetailleerde ervaringen en kennis inbrengen in het proces van interpretatie (ibid., p. 29).

Van cruciaal belang is dat de gegevens een brede visie op onderwijs weerspiegelen en verder gaan dan het meten van uitkomsten met het oog op een vergelijking, om te meten wat echt gewaardeerd wordt in inclusief onderwijs op school-, lokaal, regionaal, nationaal en zelfs internationaal niveau.



**Een strategie om een gespecialiseerde voorziening ter ondersteuning van alle leerlingen te ontwikkelen en de capaciteit van reguliere scholen te vergroten, met details over sectoroverstijgende samenwerking en professionele ontwikkeling voor al het personeel.**

Binnen het streven naar inclusief onderwijs moeten de leiders duidelijk maken hoe de expertise en de middelen van een gespecialiseerde voorziening de overgang naar een meer inclusief systeem kunnen ondersteunen en tegelijkertijd kwaliteitsvolle ondersteuning voor leerlingen uit potentieel kwetsbare groepen kunnen garanderen.

Met het oog op dit dilemma merkt het Internationaal Onderwijsbureau van UNESCO (2016) op dat het nuttig is om het onderscheid tussen behoeften, rechten en kansen in overweging te nemen:

Alle kinderen hebben behoeften (bijv. aan passend onderwijs), maar zij hebben ook het recht om volledig deel te nemen aan een gemeenschappelijke sociale instelling (een plaatselijke reguliere school) die hen een scala aan mogelijkheden biedt. Te vaak worden ouders gedwongen te kiezen tussen ervoor zorgen dat in de behoeften van hun kind wordt voorzien (wat soms plaatsing op een speciale school impliceert) en ervoor zorgen dat hun kind dezelfde rechten en kansen heeft als andere kinderen (wat volgens de Salamanca Verklaring plaatsing op een reguliere school impliceert) (p. 35).

Het benadrukt dat ernaar moet worden gestreefd een systeem vorm te geven waarin deze keuzes niet langer noodzakelijk zijn.



Tijdens de transitieperiode kunnen gespecialiseerde voorzieningen een belangrijke rol spelen door zich om te vormen tot onderzoekscentra ter ondersteuning van reguliere scholen (UNESCO, 2017a). Dergelijke centra moeten scholen ondersteunen om:

- hun vermogen te ontwikkelen om tegemoet te komen aan meer uiteenlopende behoeften van leerlingen;
- de competenties van lokale en schoolleiders, alsmede van leraren, te ontwikkelen om de samenwerking met andere professionals te versterken en zo kwaliteitsvolle ondersteuning voor alle leerlingen te waarborgen.



**Een strategie ter ontwikkeling en ondersteuning van schoolleiders die met anderen samenwerken om een inclusief en rechtvaardig schoolethos tot stand te brengen met sterke relaties, hoge verwachtingen, proactieve en preventieve benaderingen, een flexibele organisatie en een continuüm van ondersteuning om in te grijpen wanneer leerlingen dreigen uit te vallen of te worden uitgesloten.**

Effectief schoolleiderschap heeft een positief effect op de prestaties van de leerlingen, de kwaliteit van het onderwijs en de motivatie van het personeel (Europese Commissie, 2017b). Het Agency suggereert dat leiders:

... de verantwoordelijkheid nemen voor en waardering hebben voor alle leerlingen Zij werken aan het waarborgen van de volledige participatie en betrokkenheid van de leerlingen door een duidelijke richting te bepalen, het personeel en andere stakeholders te ontwikkelen en alle beschikbare gegevens, ervaring en expertise te gebruiken om samen de leergemeenschap te creëren en in stand te houden en iedereen te ondersteunen om de best mogelijke resultaten te bereiken (European Agency, 2019c, p. 10).

Verder wordt de nadruk gelegd op de rol van schoolleiders bij het aanpakken van ongelijkheid en het opbouwen van een gemeenschap in een cultuur waarin diversiteit wordt gewaardeerd.

In hun streven naar systeemverbetering kunnen leiders kansen creëren voor het schoolpersoneel om:

- aanvullende taken naast het lesgeven in de klas op zich nemen (bijv. coördinerende of leidinggevende taken; collega's ondersteunen, met inbegrip van mentorschap, professionele ontwikkeling, betrokkenheid bij schoolontwikkeling) en op andere systeemniveaus te werken (bijv. projectwerk, buitenschoolse activiteiten, samenwerking met externe partners);
- betrokken te worden bij de ontwikkeling van het onderwijssysteem (bijv. evaluatie van scholen, beleidsdialog, beleidsontwikkeling);



- deel te nemen aan netwerken van scholen om expertise en leermiddelen te delen, innovatie te verspreiden of schoolontwikkeling te ondersteunen (Europese Commissie, 2018).

Het Agency geeft een samenvatting van de belangrijkste maatregelen die nodig zijn om de prestaties van de leerlingen te verbeteren (European Agency, 2018e):

- **Een cultuur van prestatieverhoging creëren.** Dit vereist dat de leiders een inclusieve schoolethos ontwikkelen, met positieve relaties en een focus op het welzijn van de leerlingen. Het personeel en andere stakeholders houden zich bezig met onderzoek en koesteren hoge verwachtingen voor alle leerlingen.
- **De grenzen van het leren opheffen.** Dit vergt van leiders dat zij samen een authentiek curriculum ontwikkelen dat de toegang van alle leerlingen tot zinvolle leerkanalen ondersteunt door middel van inclusieve pedagogiek en het gebruik van assessments, hoofdzakelijk bedoeld voor het leren.
- **Een systeem van wederzijdse ondersteuning ontwikkelen.** Deze maatregel erkent de belangrijke rol van leiders bij het mogelijk maken van ondersteuning, voor leerlingen maar ook voor leraren, zodat iedereen binnen de leergemeenschap vooruitgang kan boeken. Leiders erkennen ook hun eigen ondersteuningsbehoeften en zorgen ervoor dat daarin wordt voorzien, bijv. door netwerken en gezamenlijke professionele ontwikkeling.
- **Alle leerlingen koesteren.** Het luisteren naar de leerlingen wordt hierbij als cruciaal beschouwd. Om de prestaties te ondersteunen, moedigen leiders leraren en anderen aan te reageren op een manier die de ontwikkeling van een groeimindset stimuleert.
- **Leiderschap delen.** Leiders die op verschillende systeemniveaus werken (school, lokaal, regionaal en nationaal) betrekken alle stakeholders bij het ontwikkelen van een inclusieve visie en verzekeren zich van de inzet van collega's en van de bredere gemeenschap rond de school.
- **Focussen op wat belangrijk is.** De scholen monitoren de vooruitgang van de leerlingen, hun participatie en betrokkenheid, en evalueren het beleid en de praktijk. De leiders zorgen ervoor dat de informatie wordt gebruikt om de situatie verder te verbeteren, waarbij de leerlingen centraal staan.
- **Samen meer bereiken.** Leiders staan centraal in de samenwerking met collega's en specialisten op school en in de samenwerking met andere scholen, organisaties en ondersteunende diensten. Zij erkennen de belangrijke rol van gezinnen en andere leden van de lokale gemeenschap bij de inclusieve schoolontwikkeling.



**Richtsnoeren om leer- en onderwijsomgevingen te ontwikkelen waarin de stem van de leerlingen wordt gehoord en hun rechten worden vervuld door een gepersonaliseerde benadering van leren en ondersteuning.**

De Europese Commissie (2017a) zet een ambitie voor onderwijs- en leeromgevingen uiteen. Zij stelt voor dat de lidstaten:

... benaderingen te bevorderen die lerenden in onderwijs en opleiding ondersteunen, onder meer door het verzamelen van feedback van studenten over hun leerervaringen, samen met maatregelen met het oog op integratie en billijkheid die de verschillende uitgangssituaties trachten te compenseren, d.w.z. maatregelen die verder gaan dan een gelijkheidsbeleid, om inclusie in verscheidenheid en vorderingen in de richting van billijkheid te waarborgen (p. 2).

Wanneer naar de leerlingen wordt geluisterd en zij enige invloed op hun eigen leven krijgen, worden leraren en leerlingen samen de scheppers in het onderwijs- en leerproces. Leerlingen, leraren, ouders en gemeenschappen werken samen om vooruitgang in de richting van gedeelde doelen te ondersteunen (OESO, 2019).

Cruciaal is dat gepersonaliseerd leren en ondersteuning niet kunnen worden bereikt door het invoeren van specifieke onderwijsopvattingen en -praktijken (bijvoorbeeld geïndividualiseerde of gesegregeerde groepsreacties) in reguliere omgevingen (UNESCO, 2017a). Scholen moeten afstappen van het idee dat zij moeten reageren op moeilijkheden 'binnen in' het kind en moeten proberen leerlingen in het bestaande systeem in te passen. In plaats daarvan moeten zij zich richten op het veranderen van schoolstructuren en -processen.

Gepersonaliseerd leren is een uitbreiding op wat voor iedereen in de klas beschikbaar is, waarbij de beginselen van een universeel ontwerp voor leren worden toegepast om alle leerlingen in aanmerking te nemen en rekening te houden met de leer- en onderwijsomgeving. In plaats van voor het grootste deel van de klas te plannen en dan voor sommigen te differentiëren, moeten leraren over een reeks strategieën beschikken die zij flexibel kunnen toepassen, zodat leerlingen niet eerst hoeven te worstelen of te falen voordat zij steun kunnen krijgen.

Leerlingen met complexere ondersteuningsbehoeften kunnen aanvullende middelen en input van specialisten nodig hebben. De belangrijkste vorm van ondersteuning kan echter worden verstrekt met de middelen waarover elke school beschikt – d.w.z. leerlingen die leerlingen ondersteunen, leraren die leraren ondersteunen, ouders als partners in het onderwijs van hun kinderen, en gemeenschappen als ondersteuners van scholen en andere leercentra (Internationaal Onderwijsbureau van UNESCO, 2016).





## SAMENVATTENDE OPMERKINGEN

Om onderwijsveranderingen op effectieve wijze door te voeren, is het van belang om te erkennen dat de uitvoering even belangrijk is als het beleidsontwerp zelf. Het is een belangrijk aspect voor beleid dat met succes scholen en klaslokalen bereikt (OESO, 2020).

De empirisch onderbouwde kernthema's die in dit verslag worden gepresenteerd, zijn daarom gericht op zowel beleidsontwikkeling als beleidsuitvoering en sluiten aan bij de prioriteiten van de landen die lid zijn van het Agency. Het is duidelijk dat de onderwijssystemen van land tot land verschillen. Het zijn dynamische systemen met meerdere niveaus met een extra complexiteit die het gevolg is van culturele, sociale, religieuze en andere contextuele verschillen (bijvoorbeeld verschillen in gecentraliseerde of meer gedecentraliseerde bestuursstructuren). Daarom zijn er, zoals Loreman, Forlin en Sharma (2014) opmerken, geen 'snelle oplossingen' voor internationaal relevante indicatoren. Op de langere termijn kunnen landen eventueel gebruik maken van de in dit document uiteengezette kernthema's om dergelijke indicatoren te ontwikkelen. Deze kunnen informatie verschaffen voor het verzamelen en interpreteren van zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens binnen een kwaliteitsbewakings- en verantwoordingskader dat relevant is voor de eigen context van de landen.

Als alle bovengenoemde componenten aanwezig zijn, moeten alle niveaus van het onderwijssysteem samenwerken om rechtvaardiger, effectiever en efficiënter te worden in het waarderen van diversiteit bij leerlingen en het verhogen van de prestaties van **alle** leerlingen en stakeholders binnen het systeem.



## LITERATUUR

Ainscow, M., 2015. *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a city challenge* [In de richting van zichzelf verbeterende schoolsystemen: Lessen van een uitdaging voor de stad]. Abingdon, Oxon: Routledge

Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L. en Thomson, S., 2016. *Primary Schools Responding to Diversity: barriers and possibilities* [Basisscholen in reactie op diversiteit: barrières en mogelijkheden]. CPRT Research Survey 8. York: Cambridge Primary Review Trust. [cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2016/05/Ainscow-report-160505.pdf](http://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2016/05/Ainscow-report-160505.pdf) (Geraadpleegd in juli 2021)

Alves, I. Pinto, P.C. en Pinto., T.J., 2020. 'Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges' ['Het ontwikkelen van inclusief onderwijs in Portugal: Bewijs en uitdagingen'] *Prospects*, 49, 281–296

Bešić, E., 2020. 'Intersectionality: A pathway towards inclusive education?' ['Intersectionaliteit: Een pad naar inclusief onderwijs?'] *Prospects*, 49, 111–122

Burns, T., 2015. *Governing Complex Education Systems. Trust and Education* [Het besturen van complexe onderwijssystemen. Vertrouwen en onderwijs]. Keynote-presentatie op de conferentie van de OESO over het besturen van complexe onderwijssystemen, Den Haag, 7 december 2015

De Commissaris voor de Rechten van de Mens van de Raad van Europa, 2017. *Fighting school segregation in Europe through inclusive education* [Bestrijding van segregatie van scholen in Europa door middel van inclusief onderwijs]. Standpuntnota. Straatsburg: Raad van Europa. [rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-posi/168073fb65](https://rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-posi/168073fb65) (Geraadpleegd in juli 2021)

Donnelly, V.J., 2016. *Decentralisation – an overview of international trends* [Decentralisatie – een overzicht van internationale trends]. Keynote-presentatie op thematisch seminar van het Agency over de decentralisatie in onderwijssystemen, Reykjavík, 27 oktober 2016

Downes, P., 2014a. *Access to Education in Europe: A Framework and Agenda for System Change* [Toegang tot onderwijs in Europa: Een kader en agenda voor systeemverandering]. Lifelong Learning Book Series. Dordrecht: Springer Verlag

Downes, P., 2014b. *Towards a Differentiated, Holistic and Systemic Approach to Parental Involvement in Europe for Early School Leaving Prevention* [In de richting van een gedifferentieerde, holistische en systematische benadering van betrokkenheid van de ouders bij het voorkomen van voortijdig schoolverlaten in Europa]. Parijs: Europese Commissie, Urbact, Prevent



Downes, P., 2015. *Quality labels and structural indicators for social inclusion in schools – including relational systems for parental involvement and one-stop shop community centres* [Kwaliteitsmerk en structurele indicatoren voor sociale inclusie op scholen - met inbegrip van relationele systemen voor de betrokkenheid van ouders en één-loket-gemeenschapscentra]. Gastpresentatie bij de Schoolbeleid-groep van de Europese Commissie, Rue Joseph II, Brussel, 4–5 juni 2015

Ebersold, S. en Meijer, C., 2016. 'Financing inclusive education: Policy challenges, issues and trends' ['Het financieren van inclusief onderwijs: Beleidsuitdagingen, vraagstukken en trends'], in A. Watkins en C. Meijer (reds.), *Implementing Inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap. International Perspectives on Inclusive Education*, Volume 8. Bingley: Emerald

Ebersold, S., Watkins, A., Óskarsdóttir, E. en Meijer, C., 2019. 'Financing inclusive education to reduce disparity in education: trends, issues and drivers' ['De financiering van inclusief onderwijs voor het verminderen van ongelijkheid in onderwijs: trends, vraagstukken en drijfveren'], in M.J. Schuelka, C.J. Johnstone, G. Thomas en A.J. Artiles (reds.), *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. Londen: Sage

European Agency for Development in Special Needs Education, 2011. *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators* [Het in kaart brengen van de uitvoering van beleid voor inclusief onderwijs: Een verkenning van uitdagingen en mogelijkheden voor het ontwikkelen van indicatoren]. (S. Ebersold en A. Watkins, reds.). Odense, Denemarken. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/mipie-summary-of-proposals\\_nl.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/mipie-summary-of-proposals_nl.pdf) (Geraadpleegd in oktober 2021)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2012. *Profiel van inclusieve leraren*. Odense, Denemarken. [www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers](http://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers) (Geraadpleegd in oktober 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014a. *Education for All: Special Needs and Inclusive Education in Malta. Annex 2: Desk Research Report* [Onderwijs voor ieder: Specifieke behoeften en inclusief onderwijs in Malta. Bijlage 2: deskresearchverslag]. Odense, Denemarken

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014b. *Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice. International Conference, 18 November 2013. Reflections from researchers* [Inclusief onderwijs in Europa: Van theorie naar praktijk. Internationale conferentie, 18 november 2013. Reflecties van onderzoekers]. Odense, Denemarken. [www.european-agency.org/resources/publications/international-conference-reflections-researchers](http://www.european-agency.org/resources/publications/international-conference-reflections-researchers) (Geraadpleegd in oktober 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015a. *Standpunt van het Agency over inclusieve onderwijssystemen*. Odense, Denemarken. [www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer](http://www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer) (Geraadpleegd in juli 2021)



European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015b. *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review [Het versterken van leraren ter bevordering van inclusief onderwijs. Literatuuronderzoek]*. (A. Kefallinou, red.). Odense, Denemarken. [www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education](http://www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education) (Geraadpleegd in oktober 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016a. *Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples [Inclusieve voor- en vroegschoolse educatie: Een analyse van 32 Europese voorbeelden]*. (P. Bartolo, E. Bjorck-Akesson, C. Giné en M. Kyriazopoulou, reds.). Odense, Denemarken. [www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-analysis-32-european-examples](http://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-analysis-32-european-examples) (Geraadpleegd in oktober 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016b. *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education [Financiering van inclusief onderwijs: Het in kaart brengen van nationale systemen voor inclusief onderwijs]*. (S. Ebersold, red.). Odense, Denemarken. [www.european-agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education](http://www.european-agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education) (Geraadpleegd in oktober 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016c. *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Literature Review [Verhogen van prestaties van alle leerlingen in inclusief onderwijs - Literatuuronderzoek]*. (A. Kefallinou, red.). Odense, Denemarken. [www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-inclusive-education-literature-review](http://www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-inclusive-education-literature-review) (Geraadpleegd in oktober 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017a. *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review [Verhogen van prestaties van alle leerlingen: Een middel ter ondersteuning van zelfevaluatie]*. (V.J. Donnelly en A. Kefallinou, reds.). Odense, Denemarken. [www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review](http://www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review) (Geraadpleegd in oktober 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017b. *Decentralisation in Education Systems – Seminar Report [Decentralisatie in onderwijssystemen – Seminarverslag]*. (V.J. Donnelly, E. Óskarsdóttir en A. Watkins, reds.). Odense, Denemarken. [www.european-agency.org/resources/publications/decentralisation-education-systems-seminar-report](http://www.european-agency.org/resources/publications/decentralisation-education-systems-seminar-report) (Geraadpleegd in oktober 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018a. *Country Policy Review and Analysis: Methodology Report – Revised 2018 [Review en analyse van beleidsontwikkelingen in landen: Methodologieverslag – Herzien in 2018]*. (S. Symeonidou, V.J. Donnelly, V. Soriano en A. Watkins, reds.). Odense, Denemarken. [www.european-agency.org/resources/publications/country-policy-review-and-analysis-methodology-report-revised-2018](http://www.european-agency.org/resources/publications/country-policy-review-and-analysis-methodology-report-revised-2018) (Geraadpleegd in oktober 2021)



European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018b. *Analysis Framework for Mapping Inclusive Education Policies [Analysekader voor het in kaart brengen van inclusief onderwijsbeleid]*. (V. Soriano, A. Watkins, M. Kyriazopoulou, V. Donnelly, A. Kefallinou, S. Ebersold en G. Squires, reds.). Odense, Denemarken.

[www.european-agency.org/resources/publications/analysis-framework-mapping-inclusive-education-policies](http://www.european-agency.org/resources/publications/analysis-framework-mapping-inclusive-education-policies) (Geraadpleegd in juli 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018c. *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education [Financieringsbeleid voor methoden van inclusief onderwijs: Middelen om de ongelijkheid in het onderwijs te verkleinen]*. (S. Ebersold, E. Óskarsdóttir en A. Watkins, reds.). Odense, Denemarken.

[www.european-agency.org/resources/publications/fpies-synthesis-report](http://www.european-agency.org/resources/publications/fpies-synthesis-report) (Geraadpleegd in oktober 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018d. *Bewijs van het verband tussen inclusief onderwijs en sociale inclusie: Samenvattend eindverslag*. (S. Symeonidou, red.). Odense, Denemarken.

[www.european-agency.org/resources/publications/evidence-link-between-inclusive-education-and-social-inclusion-final-summary](http://www.european-agency.org/resources/publications/evidence-link-between-inclusive-education-and-social-inclusion-final-summary) (Geraadpleegd in oktober 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018e. *Key Actions for Raising Achievement: Guidance for teachers and school leaders [Belangrijkste maatregelen voor het verhogen van prestaties: Richtsnoeren voor leraren en leiders]*. (V. Donnelly en A. Kefallinou, reds.). Odense, Denemarken.

[www.european-agency.org/resources/publications/key-actions-raising-achievement-guidance-teachers-and-leaders](http://www.european-agency.org/resources/publications/key-actions-raising-achievement-guidance-teachers-and-leaders) (Geraadpleegd in oktober 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2019a. *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature Review [Professioneel leren van leraren voor inclusie: Literatuuronderzoek]*. (A. De Vroey, S. Symeonidou en A. Watkins, reds.). Odense, Denemarken.

[www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-literature-review](http://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-literature-review) (Geraadpleegd in oktober 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2019b. *Preventing School Failure: A Review of the Literature [Het voorkomen van schooluitval: Een overzicht van de literatuur]*. (G. Squires en A. Kefallinou, reds.). Odense, Denemarken.

[www.european-agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-literature-review](http://www.european-agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-literature-review) (Geraadpleegd in oktober 2021)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2019c. *Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe [Inclusief schoolleiderschap: Het verkennen van beleid in heel Europa]*. (E. Óskarsdóttir, V. Donnelly en M. Turner-Cmucha, reds.). Odense, Denemarken.

[www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-school-leadership-synthesis](http://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-school-leadership-synthesis) (Geraadpleegd in oktober 2021)



European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020. *Out-of-School and Out-of-Data? Out-of-School Learners in the European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE) – Conceptual Working Paper [Buiten school en buiten gegevens? Buitenschoolse leerlingen in European Agency-statistieken op het gebied van inclusief onderwijs (EASIE) – conceptueel werkdocument]*. (A. Watkins en A. Lenárt, reds.). Odense, Denemarken. [www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-Out-of-School](http://www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-Out-of-School) (Geraadpleegd in oktober 2021)

Europees Parlement, Raad van de Europese Unie, Europese Commissie, 2017. *Europese pijler van sociale rechten*. Luxemburg: Bureau voor publicaties van de Europese Unie

Europese Commissie, 2017a. *Conclusies van de Raad en van de vertegenwoordigers van de regeringen van de lidstaten, in het kader van de Raad bijeen, over inclusie in verscheidenheid met het oog op hoogwaardig onderwijs voor iedereen*. 2017/C 62/02

Europese Commissie, 2017b. *Mededeling van de Commissie aan het Europees Parlement, de Raad, het Europees Economisch en Sociaal Comité en het Comité van de Regio's. Een goede start in het leven dankzij ontwikkeling van scholen en uitstekend onderwijs*. SWD (2017) 165 final

Europese Commissie, 2018. *Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding Principles for policy development in school education [Leraren en schoolleiders in scholen als lerende organisaties. Leidende beginselen voor beleidsontwikkeling in schoolonderwijs]*. Brussel: DG Onderwijs, Jongerenzaken, Sport en Cultuur

Europese Commissie, 2020. *Mededeling van de Commissie aan het Europees Parlement, de Raad, het Europees Economisch en Sociaal Comité en het Comité van de Regio's over de Europese onderwijsruimte tegen 2025 tot stand brengen*. COM (2020) 625 final

Europese Commissie, 2021. *Mededeling van de Commissie aan het Europees Parlement, de Raad, het Europees Economisch en Sociaal Comité en het Comité van de Regio's. EU-strategie voor de rechten van het kind*. COM (2021) 142 final

Europese Commissie/EACEA/Eurydice, 2020. *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance [Gelijkwaardigheid in schoolonderwijs in Europa: Structuren, beleid en prestaties van leerlingen]*. Eurydice-rapport. Luxemburg: Bureau voor publicaties van de Europese Unie

Europese Unie, 2012. *Handvest van de grondrechten van de Europese Unie*. 2012/C 326/02

Het Internationaal Onderwijsbureau van UNESCO, 2016. *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education [Het bereiken van alle leerlingen: Een middelenpakket voor het ondersteunen van inclusief onderwijs]*. Genève: Het Internationaal Onderwijsbureau van UNESCO. [unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279](http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279) (Geraadpleegd in juli 2021)

Het Internationaal Onderwijsbureau van UNESCO, 2019. *Inclusive Curriculum [Inclusief curriculum]*. Genève: Het Internationaal Onderwijsbureau van UNESCO [ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum](http://ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum) (Geraadpleegd in juli 2021)



Loireman, T., Forlin, C. en Sharma, U., 2014. 'Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature' ['Het meten van indicatoren van inclusief onderwijs: Een systematisch overzicht van de literatuur'], in C. Forlin en T. Loireman (reds.), *Measuring Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education*. Vol. 3. Bingley: Emerald

Magnússon, G., Göransson, K. en Lindqvist, G., 2019. 'Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden' ['Contextualisering van inclusief onderwijs in onderwijsbeleid: de casus Zweden'] *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5 (2), 67–77

Mensenrechtenraad, 2019. *Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education* [Het versterken van kinderen met een beperking bij het uitoefenen van hun mensenrechten, met inbegrip van inclusief onderwijs]. Rapport van de VN-commissaris voor de Rechten van de Mens, veertigste zitting van de Mensenrechtenraad, Algemene Vergadering van de VN

Moriña, A., 2017. 'Inclusive education in higher education: challenges and opportunities' ['Inclusief onderwijs in hoger onderwijs: uitdagingen en kansen'] *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 3–17

Norwich, B., 2019. 'From the Warnock Report (1978) to an Education Framework Commission: A Novel Contemporary Approach to Educational Policy Making for Pupils With Special Educational Needs/Disabilities' ['Van het Warnock-verslag (1978) tot een commissie Onderwijskader: Een nieuwe, eigentijdse benadering van de beleidsvorming op onderwijsgebied voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften/beperkingen'] *Frontiers in Education*, 4. [doi.org/10.3389/educ.2019.00072](https://doi.org/10.3389/educ.2019.00072) (Geraadpleegd in juli 2021)

OESO, 2010. *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes* [De hoge kosten van lage onderwijsprestaties: Het economisch effect op lange termijn van betere PISA-resultaten]. Parijs: OECD Publishing

OESO, 2015. *Universal skills: What countries stand to gain* [Universele vaardigheden: Hoe landen er baat bij hebben]. Parijs: OECD Publishing

OESO, 2016. *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed* [Slecht presterende studenten: Waarom ze achterop raken en hoe ze geholpen moeten worden om te slagen]. PISA. Parijs: OECD Publishing

OESO, 2019. *Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. Student Agency for 2030* [Toekomst van onderwijs en vaardigheden 2030: Conceptueel leerkader. Zeggenschap van leerlingen voor 2030]. [oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student Agency for 2030 concept note.pdf](https://oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student%20Agency%20for%202030%20concept%20note.pdf) (Geraadpleegd in juli 2021)

OESO, 2020. *Education Policy Perspectives no. 9. An implementation framework for effective change in schools* [Perspectieven op onderwijsbeleid nr. 9. Een implementatiekader voor effectieve verandering in scholen]. Parijs: OECD Publishing



Raad van de Europese Unie, 2019. *Aanbeveling van de Raad van 22 mei 2019 betreffende stelsels voor kwaliteitsvolle voor- en vroegschoolse educatie en kinderopvang*. 2019/C 189/02. Brussel: Raad van de Europese Unie.

[eur-lex.europa.eu/legal-content/NL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&rid=4](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/NL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&rid=4)  
(Geraadpleegd in juli 2021)

Raad van de Europese Unie, 2020. *Conclusies van de Raad over Europese leraren en opleiders voor de toekomst*. 2020/C 193/04. Brussel: Raad van de Europese Unie.

[eur-lex.europa.eu/legal-content/NL/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609%2802%29&qid=1644585669704](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/NL/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609%2802%29&qid=1644585669704)  
(Geraadpleegd in juli 2021)

Raad van de Europese Unie, 2021. *Resolutie van de Raad betreffende een strategisch kader voor Europese samenwerking op het gebied van onderwijs en opleiding met het oog op de Europese Onderwijsruimte en verder (2021-2030)*. 6289/1/21 REV 119, februari 2021

Stuurgroep van UNESCO SDG-Onderwijs 2030, 2018. *Statement of support. Accountability and the Right to Education [Een steunbetuiging. Verantwoording en het recht op onderwijs]*. Parijs: UNESCO

UNESCO, 2015. *Incheon Verklaring en het actiekader voor de tenuitvoerlegging van de vierde duurzame ontwikkelingsdoelstelling*. Parijs: UNESCO.

[uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en\\_2.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf) (Geraadpleegd in juli 2021)

UNESCO, 2017a. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education [Een leidraad bij het waarborgen van inclusie en gelijkwaardigheid in onderwijs]*. Parijs: UNESCO

UNESCO, 2017b. *Unpacking sustainable development goal 4: Education 2030 – A Guide [Het uitpakken van de vierde duurzame-ontwikkelingsdoelstelling: Onderwijs 2030 – Een leidraad]*. Parijs: UNESCO

UNESCO, 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all [Verslag over de wereldwijde monitoring van het onderwijs: Inclusie en onderwijs: Iedereen betekent iedereen]*. Parijs: UNESCO

Verenigde Naties, 1989. *Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind*, 20 november 1989

Verenigde Naties, 2006. *Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap*.

Viennet, R. en Pont, B., 2017. *Education policy implementation: A literature review and proposed framework [Implementatie van onderwijsbeleid. Een literatuuronderzoek en een voorgesteld kader]*. OECD Education Working Papers, No. 162. Parijs: OECD Publishing

VN-comité voor de rechten van personen met een handicap, 2016. *General comment No. 4, Article 24: Right to inclusive education [Algemene opmerking nr. 4, artikel 24: Het recht op inclusief onderwijs]*, 2 september 2016. CRPD/C/GC/4/.

[refworld.org/docid/57c977e34.html](http://refworld.org/docid/57c977e34.html) (Geraadpleegd in juli 2021)

Ydo, Y., 2020. 'Inclusive Education: Global priority, collective responsibility' ['Inclusief Onderwijs: Wereldwijde prioriteit, collectieve verantwoordelijkheid'] *Prospects*, 49, 97–101. [doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y](https://doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y) (Geraadpleegd in juli 2021)





Secretariaat:

Østre Stationsvej 33  
DK-5000  
Odense C  
Denemarken  
Tel.: +45 64 41 00 20  
[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

Kantoor Brussel:

Rue Montoyer 21  
BE-1000  
Brussels  
België  
Tel.: +32 2 213 62 80  
[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

NL

[www.european-agency.org/activities/KeyPrinciples](http://www.european-agency.org/activities/KeyPrinciples)

