

Inclusief onderwijs: hoe, wat en waarom?

Diversiteit en inclusie zijn tegenwoordig buzzwords. Maar wat betekenen ze nu eigenlijk? Kort gezegd: diversiteit is het erkennen van de verschillen die bestaan tussen mensen, inclusie is omgaan met deze verschillen. Onderwijs is de hoeksteen van onze samenleving en van scholen & leerkrachten wordt vandaag verwacht om positief om te gaan met de aanwezige diversiteit. We merken echter dat sommige jongeren uit de boot dreigen te vallen. De aandacht gaat nog te vaak naar het verschil weg te werken, terwijl inclusief onderwijs juist als doelstelling heeft om MET het verschil te werken. Dit artikel tracht een antwoord te bieden op wat inclusief onderwijs is en hoe we dat nu eigenlijk doen.

Wat is inclusie?

Evolutie van het concept

Tegenwoordig heeft iedereen de mond vol van inclusie en inclusief onderwijs. Maar wat is inclusief onderwijs eigenlijk?

Het concept inclusie bestaat al geruime tijd, maar het heeft al een hele evolutie doorgemaakt. “Inclusief onderwijs” werd voor het eerst gebruikt in het kader van mensenrechten in de periode na 1948. Het betekende het recht op onderwijs voor ieder kind in de samenleving (Opertti, Walker, & Zhang, 2014). Vanaf 1990 werd “inclusief onderwijs” vooral gebruikt om te verwijzen naar de participatie in het onderwijs van kinderen met een beperking. Deze invulling kreeg onder meer concreet vorm via het Salamanca Statement van 1994 en de VN-standaardregels van 2006. Het concept werd, onder meer via het Wereldonderwijsforum van 2000, terug uitgebreid van leerlingen met een handicap naar alle gemarginaliseerde groepen, waaronder kinderen en jongeren uit etnische minderheden en kansarme gezinnen. Op deze manier werd inclusie zowel gespecificeerd als verbreed.

We zagen in het onderwijsveld een wildgroei aan maatregelen, waarbij voor iedere doelgroep specifieke beleids- en aandachtspunten geformuleerd werden. Bovendien is er binnen een dergelijk doelgroepenbeleid vaak een specifieke persoon verantwoordelijk voor een bepaalde groep of individuele leerling. Denk maar aan de GOK-coördinator, een ondersteuner voor leerlingen met specifieke noden, OKAN-leerkracht, de zorgcoördinator, ... Met een dergelijke focus op doelgroepen wordt inclusie iedere keer opnieuw gereduceerd tot “een probleem dat opgelost moet worden”, in plaats van inclusief onderwijs te zien als proactief.

De recentste formulering van inclusief onderwijs sluit zich aan bij de vaststelling dat verschillen tussen mensen simpelweg de norm zijn, en niet de uitzondering. Deze formulering beschouwt inclusief onderwijs niet zozeer als een beleid voor specifieke groepen, maar als een oproep om onderwijssystemen in het algemeen te transformeren zodat *alle* leerlingen bereikt worden, ongeacht hun achtergrond of specifieke onderwijsbehoeften. Dit artikel sluit zich aan bij de recentste definitie, waarbij inclusie breed ingevuld wordt en gericht is op maximale leer- en ontwikkelingskansen voor *alle* leerlingen. Aangezien bepaalde leerlingen in ons onderwijs meer risico lopen op achterstand en uitsluiting, verdienen zij extra aandacht. Dit neemt niet weg dat goed onderwijs voor alle leerlingen ook effectief *alle* leerlingen betekent. Of zoals (Unesco, 2017) het verwoordt: “Every learner matters and matters equally”.

Eens diversiteit gezien wordt als de standaard, wordt omgaan met die diversiteit van bij de start een inherent deel van iedere maatregel. Zo wordt meteen nagedacht over de aanwezige diversiteit, in plaats van beleid, materialen en praktijken achteraf hieraan aan te passen. Door diversiteit in zijn geheel in ogenschouw te nemen, ligt bovendien de nadruk op een gemeenschappelijke basis vinden in

maatregelen die alle leerlingen helpen, ongeacht hun achtergrond of ondersteuningsnoden. De doelgroepenbenadering werd dus verlaten voor een benadering die focust op het aanpassen van de omgeving. Op deze manier moeten niet voor iedere doelgroep specifieke maatregelen geïnstalleerd worden om hetzelfde doel te bereiken: gelijke kansen creëren voor iedere leerling. Het gaat bij inclusie immers altijd over het erkennen en wegwerken van barrières, om de weg te banen voor participatie ongeacht de aanwezige diversiteit (Booth & Ainscow, 2002).

Onderwijsongelijkheid in Vlaanderen

De definitie van inclusie evolueert naar scholen die kwaliteitsvol onderwijs bieden voor alle leerlingen en gelijke kansen creëert. Maar slagen we daar ook in? We nemen er een aantal cijfers en verdragen bij die inzicht geven in hoe we omgaan met de aanwezige diversiteit.

Vlaamse cijfers in een internationaal perspectief

In vergelijking met de tijd van onze grootouders zijn Vlaamse klassen op verschillende vlakken diverser geworden: zo zijn meisjes nu in gelijke getale aanwezig als jongens, krijgen niet enkel kinderen van goeie gezinnen de kans om hun secundair onderwijs af te ronden, en is er de instroom van leerlingen met verschillende etnische achtergronden, huidskleuren, talen en/of religies. Kortom, een Vlaamse klas is een diverse klas.

Internationaal onderzoek toont aan dat, hoewel het Vlaamse onderwijs traditiegetrouw hoog scoort op een aantal internationale tests, de achtergrond van Vlaamse leerlingen tegelijkertijd in grote mate hun succes op school bepaalt (Groenez et al., 2009). De PISA-studies tonen bijvoorbeeld dat van alle OESO-landen het prestatieverschil tussen arme en rijke leerlingen het grootst is in Vlaanderen (Koning Boudewijnstichting, 2014). Ook tussen kinderen van etnische minderheidsgroepen en autochtone leerlingen zijn de verschillen het grootst in Vlaanderen, zelfs wanneer rekening gehouden wordt met de socio-economische achtergrond van deze leerlingen. Recente cijfers wijzen erop dat in België het aandeel van leerlingen met migratieachtergrond die vroegtijdig het secundair onderwijs verlaten significant hoger ligt dan leerlingen zonder migratieachtergrond. Tegenwoordig vangt ongeveer 70% van de Vlaamse jongeren een studie in het hoger onderwijs aan (Departement Onderwijs, 2019). Echter, leerlingen met een migratieachtergrond en/of lage socio-economische achtergrond maken minder snel de overstap naar het hoger onderwijs.

Bovendien blijkt België één van de koplopers te zijn in segregatie van gewoon en buitengewoon onderwijs. Zo is het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs de laatste 10 jaar blijven toenemen. Zo volgt 3.62% van de leerlingen basisonderwijs en 4.60% van de leerlingen secundair les in het buitengewoon onderwijs (Rekenhof, 2019). Dat is in vergelijking met andere Europese landen veel (Groenez, Vantieghem, Lambert, & Van Avermaet, 2018). Vlaanderen kiest dus meer dan andere landen voor segregatie, een oplossing in aparte scholen. Na de invoering van het M-decreet was er een lichte daling, maar deze is reeds ruimschoots 'ingehaald' door een stijgende trend (Vanweddingen, Noppe & Moons, 2021). Sinds de invoering van het M-decreet is het aantal leerlingen met een (gemotiveerd) verslag dat regulier onderwijs volgt jaar na jaar blijven stijgen (Rekenhof, 2019). Deze cijfers tonen waar de onderwijspraktijk mee worstelt en waarbij externe ondersteuning het antwoord lijkt. Opvallend is ook de grote aantallen van leerlingen met een ondersteuningsvraag op vlak van gedrags- en emotionele noden. De handelingsverlegenheid is zeer groot ten aanzien van deze doelgroep (Onderwijsinspectie, 2019).

Kortom, Vlaamse scholen volgen een wereldwijde trend, waarbij de klassen steeds diverser worden. Tegelijkertijd slaagt Vlaanderen, in vergelijking met andere landen, er minder in om in te spelen op de capaciteiten van alle leerlingen. Hierdoor dreigen grote groepen leerlingen uit de boot te vallen. Door

de snelle veranderingen van de tweede helft van de voorbije eeuw en het begin van deze eeuw zijn leerkrachten en scholen op zoek hoe ze klaspraktijken kunnen aanpassen aan de veranderde samenleving. Recent onderzoek in Vlaanderen toonde deze zoektocht van scholen en leerkrachten duidelijk aan. Leerkrachten staan doorgaans behoorlijk positief ten opzichte van de aanwezigheid van diverse leerlingen (Groenez, 2018). Ze zitten echter met een heleboel vragen hoe ze dit dagdagelijks moeten aanpakken in de klas. Veel leerkrachten denken bovendien dat ze het alleen moeten redden in de klas. Vlaamse scholen hebben immers nog geen traditie van samenwerking in het omgaan met diversiteit (Struyf et al., 2012). Verder is er vaak onvoldoende draagvlak voor de zorgvisie van de school, en blijkt de expertise én inzetbaarheid van de zorgteams niet altijd optimaal. Dit alles leidt ertoe dat brede basiszorg sterk leerkrachtafhankelijk is, wat de continuïteit van de zorg doorheen de schoolcarrière van een leerling belemmert (Rekenhof, 2019).

Internationale verdragen en Vlaamse ratificering

Om tegemoet te komen aan de toenemende diversiteit en de wereldwijde nood aan toegankelijk en kwaliteitsvol onderwijs, schoof de Verenigde naties inclusief onderwijs als centrale doelstelling naar voor in 2006 (United Nations, 2016). Dit werd geratificeerd door België in 2009, waardoor België moet aantonen welke inspanningen geleverd worden om deze doelstelling te behalen. Bij dergelijke inclusieve onderwijsystemen wordt gestreefd naar scholen waar zo kwaliteitsvol mogelijk onderwijs wordt geboden aan *alle* leerlingen. Centraal hierin is dus niet alleen het streven naar de aanwezigheid van alle leerlingen op school, ongeacht hun achtergrond of ondersteuningsbehoeftes, maar ook dat alle leerlingen op een kwaliteitsvolle manier kunnen participeren, leren en groeien. Binnen het inclusief onderwijsstreven van de Verenigde Naties staat dus niet alleen het recht op onderwijs centraal, maar ook het realiseren van excellentie of maximale leerkansen voor iedere leerling.

Dit alles leidt ons tot de vraag: inclusie, hoe doe je dat dan? Alvorens in de diepte van de praktijk te duiken, starten we graag even met een geruststelling:

Inclusie als proces en niet eindbestemming

Het debat rond inclusief onderwijs wordt vaak gepolariseerd gevoerd. Zo lezen we in de media soms dat we als samenleving en onderwijsstelsel een keuze moeten maken: óf excellentie óf gelijke onderwijskansen. De waarheid ligt in het midden. We moeten net oog hebben voor het belang van het én-én verhaal. Om een krachtige, inclusieve leeromgeving te creëren is immers zowel een pedagogische als didactische aanpak van cruciaal belang. Wie stelt dat inclusie enkel draait om een vorm van “prepedagogie”, heeft niet begrepen waar inclusie voor staat. Een inclusieve leeromgeving is immers niet alleen een klas waarin alle leerlingen welkom zijn, maar ook waar iedere leerling maximale leer- en ontwikkelingskansen krijgt. Dat betekent niet dat een dergelijk én-én verhaal altijd makkelijk is. Maar dingen die de moeite waard zijn, vergen nu eenmaal vaak inspanningen van iedereen.

Overkoepelend kunnen we stellen dat inclusief onderwijs gaat over het bevorderen van participatie- en leermogelijkheden voor *alle* leerlingen. Dit wordt gerealiseerd door leerkrachten die in staat zijn om drempels, die het leren en participeren van leerlingen bemoeilijken, te herkennen en te verlagen. Deze benadering suggereert een meer complexe kijk op inclusie dan alleen het verlenen van redelijke aanpassingen. Een inclusieve aanpak impliceert professionele ontwikkeling en dit in samenwerking met onderwijsactoren, leerlingen en ouders.

Inclusie vraagt dus niet dat scholen en leerkrachten het roer volledig omgooien. De competenties nodig voor het creëren van een inclusieve leeromgeving (die we hieronder bespreken) zitten immers sowieso in het kernpakket van de leerkracht. Ze moeten alleen doelbewust aangewend en aangescherpt worden in functie van de aanwezige diversiteit. Inclusie is een voortdurend proces van verbetering, geen vaste eindbestemming. Het een proces waar een school dag-in-dag-uit aan blijft

werken. Inclusief onderwijs is gericht op maximale leer- en ontwikkelingskansen voor *alle* leerlingen en betekent gelijkwaardig kwaliteitsvol onderwijs voor iedereen. Dit betekent dat de acties die een school of leerkracht onderneemt om een inclusievere leeromgeving te creëren geen grote wonderen hoeven te zijn. Het is beter om te starten met een concreet en haalbaar plan, waar je iedere dag opnieuw aan werkt en verder aan bouwt. Zo wordt elke dag een stap dichterbij inclusief onderwijs gezet.

Hierbij is het belangrijk om te weten wat wel en niet verplicht is binnen het regelgevende kader. Zo stellen we bijvoorbeeld vast dat nadenken over mogelijke redelijke aanpassingen voor veel scholen vaak een moeilijke oefening is, omdat men niet op de hoogte is van wat al dan niet kan. Scholen hebben bijvoorbeeld vragen hoe flexibel het curriculum kan ingezet worden en hoe ze moeten omspringen met de eindtermen. Daarnaast is het belangrijk om oog te blijven hebben voor de grote autonomie die binnen dit regelgevend kader bestaat, zodat je als school en leerkracht een inclusieve leeromgeving kan maken die ook voor jou op maat zit. Een inclusief maatpak als het ware.

Het feit dat inclusie geen “staat van zijn” is, maar een voortdurend proces kan voor veel scholen en onderwijsprofessionals een geruststelling betekenen. Het impliceert immers dat het ook voor scholen en leerkrachten OK is om dingen uit te proberen, fouten te maken, bij te leren en aan te passen. Inclusie is een ideaal dat scholen nastreven, maar dat nooit volledig wordt bereikt. Een inclusieve school is een school die in beweging is en vertrekt van de erkenning dat elke leerling anders is, dus waarom zouden we ze allemaal op dezelfde manier onderwijzen?

Inclusie, hoe doe je dat dan?

5 competenties voor inclusie

Hoe creëert een leerkracht inclusieve leeromgevingen? Wat kan je doen om de diversiteit in de klas meer te waarderen en te benutten? Hoe kunnen leerkrachten meer verbindend samenwerken? Hoe ondersteunen we leerkrachten in hun competentiegroei? Door op een waarderende manier met de diversiteit in de klas om te gaan, proberen we de sociale ongelijkheid in het onderwijs terug te dringen en maximale leerkansen te creëren voor alle leerlingen. Dit is niet het werk van één leerkracht. Het vraagt een gedeelde verantwoordelijkheid en samenwerking tussen leerkrachten, ouders en leerlingen. Sleutelideeën om dit te bereiken zijn enerzijds diversiteit beschouwen als een meerwaarde, en anderzijds verbindend samenwerken met schoolactoren en -omgeving, ouders en leerlingen.

We onderscheiden vijf competenties die centraal staan om te groeien als inclusieve leerkracht:

- 1) Diversiteit (h)erkennen, waarderen en benutten
- 2) Inzetten op positieve relaties in een veilig klasklimaat
- 3) Krachtige leerprocessen in een toegankelijke en flexibele leeromgeving ontwerpen en hanteren
- 4) Samenwerken met diverse actoren
- 5) Doelgericht werken aan de eigen professionalisering

De vijf competenties zijn gebaseerd op bestaande competentieprofielen (Claasen, de Bruïne, Schuman, Siemons, & van Velthooven, 2009) en wetenschappelijke literatuur op vlak van inclusief onderwijs (Mitchell & Sutherland, 2015; Struyven, Coubergs, Gheysens, & Engels, 2015;). In de reële klaspraktijk zijn deze competenties onderling sterk verweven. Als je bijvoorbeeld groepswork als werkvorm benut, dan zet je zowel in op de derde competentie (krachtige leerprocessen ontwerpen en hanteren) als op de tweede competentie (inzetten op positieve relaties in een veilig klasklimaat). Hieronder gaan we wat dieper in op iedere competentie.

Elke klas bestaat uit een diverse groep leerlingen op vlak van geslacht, leeftijd, socio-economische positie, taal, seksuele oriëntatie, religieuze overtuigingen, beperking, etnische en culturele

achtergrond, maar ook voor kenmerken zoals leertempo, interesses, voorkennis, etc. Als inclusieve leerkracht merk je dus in de eerste plaats op dat leerlingen onderling verschillen. Je ziet de gelijkenissen en verschillen tussen leerlingen niet alleen, maar waardeert ze ook. Diversiteit wordt gewaardeerd en benut wanneer ieder kind diens capaciteiten kan tonen en de leerkracht gelooft in de groeimogelijkheden van iedere leerling. Deze manier van denken neemt afstand van het deficietdenken over diversiteit, waarbij “anders zijn” gezien wordt als een belemmering voor leren. Bij het waarderen van diversiteit worden er hoge verwachtingen gesteld aan elke leerling. De verwachtingen van een leerkracht hebben immers een grote impact op de prestaties en het welbevinden van leerlingen (Jussim & Harber, 2005). Een belangrijke stap om een positieve leeromgeving te creëren is wanneer de leerkracht de aanwezige diversiteit ziet als een kans.

Pas wanneer leerlingen zich goed voelen op school, slagen ze erin om tot leren te komen (Hattie, 2009). Positieve leerling-leerkracht interacties zijn hiervoor een belangrijke hefboom. Daarnaast zijn de didactische vaardigheden van de leerkracht om een inclusieve leeromgeving te creëren die aangepast is aan de behoeften van elke leerling cruciaal. Hierbij wordt vaak verwezen naar de competentie van leerkrachten om binnenklasdifferentiatie toe te passen, pro-actief binnen de leeromgeving rekening te houden met de leernoden en ondersteuningsbehoeften van iedere leerling, inzetten van werkvormen en strategieën om alle leerlingen tot leren te brengen. Van individuele leerkrachten kan echter niet verwacht worden dat zij alle kennis en vaardigheden bezitten om tegemoet te komen aan de diverse noden van alle leerlingen in de klas. Juist door samen te werken kunnen teamleden hun specifieke sterktes delen en elkaars zwaktes compenseren. Daarnaast blijken ouders en leerlingen een belangrijke hulpbron om inclusieve leeromgevingen te creëren (Mitchell, 2018). De samenwerking tussen school en ouders heeft namelijk een belangrijke invloed op het schoolsucces en het welbevinden van leerlingen. Dit geldt des te sterker voor leerlingen met een diverse etnisch-culturele achtergrond, kinderen uit gezinnen met een lagere socio-economische status en kinderen met specifieke noden. Samenwerking met deze ouders en leerlingen brengen een nieuw perspectief binnen de school. Je bent bovendien bereid om je handelen als leerkracht in vraag te stellen en aan je competenties voor inclusie te werken.

Gelukkig is noch het aanscherpen van je competenties, noch het reflecteren over je houding of het realiseren van een inclusieve leeromgeving iets wat een leerkracht alleen hoeft te doen. Integendeel, samenwerking en een gedeelde visie in het schoolteam hebben net hele sterke voordelen. Niet alleen draagt dit bij tot een krachtige omgeving voor leerlingen waar het beleid en de klaspraktijk consistent geïmplementeerd worden doorheen de jaren, er zijn ook duidelijke voordelen voor leerkrachten. Onderzoek toont immers aan dat wanneer er meer samenwerking is binnen het schoolteam, leerkrachten minder het gevoel hebben er alleen voor te staan en ook veel van elkaar bijleren. Dit geldt natuurlijk ook in de samenwerking met ouders, gezien zij ons belangrijke inzichten kunnen aanreiken en belangrijke bondgenoten zijn in het creëren van maximale leeransen voor hun kinderen

De leerkracht als ontwerper van de eigen klaspraktijk

Evolueren naar inclusief onderwijs daagt leerkrachten uit hun praktijk te herzien (Van Mieghem, Verschueren, Petry, & Struyf, 2018). Inclusie is een werkwoord, wat betekent dat een leerkracht niet op ‘automatische piloot’ lesgeeft, maar zaken uitprobeert. De vraag ‘Wat voor onderwijs heeft deze leerling nodig?’ kan gesteld worden. Dan spelen leerkrachten in op de verschillende leerstijlen, motivaties, interesses, achtergronden en mogelijkheden. Hiervoor vertrekt de leerkracht vanuit de leerlingen en maakt de koppeling met de eigen onderwijsstijl, de doelstellingen van de lesinhouden, of welke groepen er best gevormd worden. Kortom, *de leerkracht stemt het onderwijs af op de noden van de klasgroep*. Deze manier van werken brengt de focus terug op de leerkracht als ontwerper van een uitdagende en toegankelijke leeromgeving. Het is de leerkracht die ertoe doet en het verschil maakt. Inclusief onderwijs zorgt er dus voor dat de leerkracht responsief is, zijn klaspraktijk ontwerpt, onderzoekt en aanpast.

Inspelen op de diversiteit van leerlingen vraagt het inzetten van verschillende leerstrategieën, en differentiërende en activerende werkvormen. Het zorgt ervoor dat het repertoire van de leerkracht vergroot (De Schauwer, Vandekinderen, & Van de Putte, 2011 en een dergelijke variatie in manieren van lesgeven komt alle leerlingen ten goede Struyven et al., 2015). Inclusief onderwijs vraagt een onderzoekende en reflectieve houding van leerkrachten om inzicht te krijgen in het eigen meesterschap: “Waar ben ik goed in en waar kan ik nog meer op inzetten?”. Het nodigt ons uit om nieuwe, andere perspectieven en mogelijkheden te zien en onderwijs niet jaar in jaar uit op dezelfde manier te organiseren. Op die manier krijgen binnen inclusief onderwijs niet alleen leerlingen toegang tot maximale leeransen, maar dagen we onszelf uit om ook als leerkracht te blijven groeien.

Prof. dr. Wendelien Vantieghem
Steunpunt Diversiteit & Leren -
UGent
Blandijnberg 2
9000 Gent

Dr. Inge Van de Putte
Vakgroep Orthopedagogiek –
UGent
Henri Dunantlaan 2
B-9000 Gent

Jente De Coninck
Steunpunt Diversiteit & Leren -
UGent
Blandijnberg 2
9000 Gent



De smaak te pakken?

Hoe creëer je als leerkracht een inclusieve leeromgeving? Is inclusie een kwestie van attitude? Wat kan je doen om de diversiteit in de klas te waarderen en te benutten? Hoe ondersteun je leerkrachten in hun competentiegroei? Hoe bouw je een krachtige samenwerking uit met collega's, leerlingen en ouders? En wat is er nodig om alle leerlingen vanuit hun volle potentieel te laten deelnemen in de klas?

Op die vragen wil het boek “Vol potentieel. Krachtig lesgeven in diversiteit” een antwoord bieden. Het is een neerslag van de inzichten en het wetenschappelijk onderzoek uit het Potential-project. Potential wil de competenties van zowel ervaren als toekomstige leerkrachten versterken en inzetten op verbindende samenwerking tussen collega's, ouders en leerlingen in het creëren van inclusieve leeromgevingen. Alle leerkrachten, ouders en leerlingen hebben potentieel om samen een inclusieve leeromgeving te vormen. Aan de hand van veelvoorkomende vragen rond inclusief onderwijs geven de auteurs in dit boek inzicht in hoe we dat potentieel kunnen aanboren.

Bibliografie

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Brisol: CSIE.
- Claasen, W., de Bruïne, E., Schuman, H., Siemons, H., & van Velthooven, B. (2009). *Inclusief bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs - LEOZ Deelproject 4*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- De Schauwer, E., Vandekinderen, C., & Van de Putte, a. I. (2011). *Voorbij de vraagtekens?! Perspectieven van leraren op inclusief onderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Departement Onderwijs. (2019). Hoger Onderwijs in cijfers: academiejaar 2022-23. Retrieved from <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/52403>
- Groenez, S., Nicaise, I., De Rick, K., Vanderleyden, L., Callens, M., & Noppe, J. (2009). De ongelijke weg door het onderwijs. In: Studiedienst van de Vlaamse regering; Brussel.
- Groenez, S., Vantieghem, W., Lamberts, M., & Van Avermaet, P. (2018). Diversiteitsbarometer Onderwijs Vlaamse Gemeenschap. In E. Keytsman (Ed.), *Diversiteitsbarometer onderwijs* (pp.

- 47–193). Brussels: Unia. raadpleegbaar op <https://www.unia.be/nl/publicaties-statistieken/publicaties/diversiteitsbarometer-onderwijs>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Koning Boudewijnstichting. (2014). *Wat PISA ons leert: naar kwaliteitsscholen voor iedereen?* Brussel: Luc Tayart de Borms.
- Mitchell, D. (2018). *Gelijke kansen in de school. Diversiteit in vijf thema's*: Pica.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2015). *Wat echt werkt. 29 evidence based strategieën voor het onderwijs*. Antwerpen: Pelckmans Pro.
- Operti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In (pp. 149-170).
- Rekenhof. (2019). M-decreet en de zorg in het gewoon onderwijs. Retrieved from <https://www.vlaamsparlement.be/parlementaire-documenten/parlementaire-initiatieven/1316576>
- Struyf, E., Verschuere, K., Verachert, P., Onderzoekmedewerker:, Adriaensens, S., Vermeersch, B., . . . Stoffels, L. (2012). Zorgbeleid in het gewoon basisonderwijs en secundair onderwijs in Vlaanderen: kenmerken, predictoren en samenhang met taakopvatting en handelingsbekwaamheid van leerkrachten. Retrieved from <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=6228>
- Struyven, K., Coubergs, C., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). *Ieders leer-kracht. Binnenklasdifferentiatie in de praktijk*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Unesco. (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.
- United Nations. (2016). Convention on the Rights of Persons with Disabilities: On the right to inclusive education. Retrieved from <https://www.ohchr.org/en/treaty-bodies/crpd>
- Van Mieghem, A., Verschuere, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). REVIEW INCLUSIEF ONDERWIJS. Factsheets.