



Vlaanderen
is onderwijs & vorming

**AD
NIEUW**

COMMISSIE ATTESTERINGEN

2026

BELEIDSDOMEIN
**ONDERWIJS &
VORMING**

vlaanderen.be/onderwijsprofessionals

SYNTHESE

Context en aanleiding

Met de ratificering van het VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap (2006) engageerde Vlaanderen zich om een inclusief onderwijssysteem uit te bouwen. Deze ambitie kreeg recent opnieuw aandacht met het advies *Evolutie naar scholen voor iedereen* van de commissie inclusief onderwijs en de daaropvolgende *visie- en consultatienota* van de Vlaamse Regering. Het doel is om tegen 2040 'scholen voor iedereen' te realiseren.

In dit kader kreeg de commissie attesteringen twee opdrachten:

1. een evaluatie van de verschillende types en een aanpassing van criteria voor attestering voor de verschillende types (en dus toegang tot buitengewoon onderwijs) op de korte termijn. Het betreft de decretaal bepaalde criteria, de operationalisering van de criteria en de concrete toepassing in de praktijk;
2. de mogelijkheid om op (middellange termijn te werken met een inschaling van ondersteuning en zorg die een minderjarige nodig heeft in verschillende domeinen van het leven. Samen met een bepaling van onderwijsbehoeften laat dit toe om beter af te lijnen voor welke leerlingen toegang tot een aanbod buitengewoon onderwijs mogelijk moet zijn. Er wordt daarbij ook verkend hoe het gebruik van zo'n inschaling kan bijdragen tot het bepalen of een leerling nood heeft aan een vorm van leerlingenvervoer naar school.

Het advies situeert zich in een beleidsproces dat nog volop in ontwikkeling is.

Probleemstelling

Het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs stijgt al jaren in Vlaanderen. Hun aandeel ten opzichte van de totale schoolpopulatie lag in 2024–2025 op 4,54%, wat beduidend hoger is dan het Europees gemiddelde. Ook in het gewoon onderwijs groeit de vraag naar leersteun. Volgens de commissie is een grondige systeemwijziging nodig om deze tendens te keren. Door de focus op individuele aanpassingen en maatregelen blijft de noodzaak van aanpassingen op het niveau van het onderwijssysteem onderbelicht.

De huidige criteria voor toegang tot het buitengewoon onderwijs zijn problematisch: ze focussen sterk op stoornisgebonden classificaties, werken individuele diagnosestellingen in de hand en houden weinig rekening met de heterogeniteit binnen diagnostische categorieën en met meervoudige problematieken die niet eenduidig aan een bepaald type van onderwijs toe te wijzen zijn. Daarnaast zijn er knelpunten in de toepassing van de criteria: leerlingen met een verslag voor een individueel aangepast curriculum (IAC) worden overwegend naar het buitengewoon onderwijs doorverwezen (terwijl IAC ook mogelijk is in het gewoon onderwijs), kansarme leerlingen zijn oververtegenwoordigd in het buitengewoon onderwijs, en leerlingen en ouders ervaren weinig inspraak bij beslissingen inzake de schoolloopbaan. Ook spelen pragmatische

factoren mee, omdat de vereiste diagnostiek niet steeds beschikbaar is, of omdat leerlingen omwille van capaciteitsproblemen niet kunnen ingeschreven worden in het meest aangewezen type onderwijs. De ongelijke regionale spreiding van het aanbod leidt bovendien tot lange busritten. De commissie stelt vast dat voor een groeiend aantal leerlingen het leerrecht onder druk komt te staan.

Richtinggevende principes

De commissie vertrekt van het principe dat een **sterke brede basis** nodig is, waarbij een kwaliteitsvolle pedagogisch-didactische aanpak gehanteerd wordt die voor een zo groot mogelijke groep van leerlingen adequaat is om de leerdoelen van een gemeenschappelijk curriculum te bereiken. Kenmerken van deze aanpak zijn: hoge verwachtingen voor alle leerlingen, effectieve didactiek, goed klasmanagement en convergente differentiatie waarbij tijdens het lesgeven flexibel ingespeeld wordt op de noden van leerlingen. Voor sommige leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften blijven **verbijzonderingen of aanpassingen** in de leeromgeving of de aanpak noodzakelijk. We onderscheiden in het advies drie dimensies: (1) aanpassingen op school-, groeps- en individueel niveau, (2) een gemeenschappelijk of een individueel aangepast curriculum, en (3) een specifiek onderwijsaanbod. Niet voor alle leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn dergelijke aanpassingen of maatregelen nodig. Het is belangrijk dat ze goed doordacht en doelgericht ingezet worden en dat de effectiviteit ervan opgevolgd wordt, zodat ze niet langer dan nodig aangehouden worden. Daarbij geldt het subsidiariteitsprincipe: aanpassingen op school- en groepsniveau gaan voor op individuele maatregelen; het gemeenschappelijk curriculum gaat voor op een individueel aangepast curriculum; en inclusieve klascontexten gaan voor op een specifiek onderwijsaanbod binnen scholen voor iedereen. Het recht op redelijke aanpassingen moet hierbij altijd gewaarborgd blijven. Door dynamisch en flexibel met aanpassingen om te gaan, worden ook vloeiende overgangen en combinaties mogelijk.

In scholen voor iedereen staat **een deskundig, multidisciplinair team** van onderwijsprofessionals en (para)medische profielen centraal, aangevuld met onderwijsinterne en -externe partners. Samenwerking met welzijn en gezondheidszorg is een belangrijke pijler. Goede **beeldvorming** en **handelingsgerichte diagnostiek** – door zowel onderwijsinterne als onderwijsexterne actoren – blijft relevant om keuzes inzake de schoolloopbaan van leerlingen goed te ondersteunen.

Aanbevelingen

De commissie formuleert 20 aanbevelingen in vier clusters. Alle aanbevelingen kunnen op korte termijn (2026–2029) geïnitieerd of uitgevoerd worden.

Cluster 1

Afschaffen en vereenvoudigen van individuele attesteringen in pioniersscholen en later in alle scholen voor iedereen

De commissie stelt dat het huidige systeem van individuele attesteringen en verslagen veel eenvoudiger kan in de pioniersscholen en later in alle scholen voor iedereen. Voorwaarde is dat deze scholen beschikken over een inclusief beleidsplan (zie aanbeveling 11) en een multidisciplinair team dat ondersteuning kan bieden in de klas.

Aanbeveling 1

Schaf in de pioniersscholen het verslag gemeenschappelijk curriculum (GC-verslag) en het verslag opleidingsvorm 4 (OV4-verslag) af. Het multidisciplinair schoolteam draagt zelf de verantwoordelijkheid voor het creëren van krachtige leeromgevingen en evidence-informed pedagogisch-didactisch handelen. Het team bepaalt in overleg met leerlingen en ouders welke aanvullende maatregelen of aanpassingen nodig zijn op school-, groeps- of individueel niveau en voert deze ook uit. Externe expertise kan worden ingeschakeld wanneer nodig. Diagnostische informatie blijft een waardevolle ondersteuning, maar formele verslagen zijn niet langer nodig voor leerlingen die het gemeenschappelijk curriculum volgen.

Aanbeveling 2

Laat de pioniersscholen type- en opleidingsvorm-overschrijdend werken. De commissie stelt voor om de huidige types en opleidingsvormen af te schaffen en enkel nog het onderscheid te behouden tussen leerlingen die het gemeenschappelijk curriculum volgen en leerlingen die een individueel aangepast curriculum (IAC) nodig hebben. Voor leerlingen met een IAC moet een gedragen beslissing genomen worden door het multidisciplinair schoolteam, in samenspraak met de leerling, de ouders en het CLB dat als onafhankelijke partner optreedt. Daarbij hoort steeds een individueel onderwijsplan dat regelmatig geëvalueerd wordt. De commissie benadrukt de nood aan flexibiliteit en mogelijkheden tot stapeling van deelcertificaten. Daarnaast moet bestaande expertise uit het buitengewoon onderwijs en de leersteuncentra worden geborgd, onder meer via bovenschoolse expertisecentra of -netwerken.

Aanbeveling 3

Behoud een vorm van indicatiestelling voor toegang tot een specifiek onderwijsaanbod binnen de school voor iedereen. Voor een beperkte groep leerlingen zijn de onderwijsbehoeften zo complex en intensief dat een specifiek aanbod nodig is. Het CLB moet hiervoor een onafhankelijke indicatiestelling uitvoeren, gebaseerd op handelingsgerichte diagnostiek. Dit waarborgt de toepassing van het subsidiariteitsbeginsel, de keuzevrijheid van leerlingen en ouders, en een correcte toewijzing van aanvullende financiering. Voor leerlingen met zeer complexe en intensieve onderwijsbehoeften, zoals ernstig meervoudige beperkingen of ernstige gedrags- en emotionele problemen, is nauwe samenwerking met welzijn en gezondheidszorg essentieel, ondersteund door een intersectorale indicatiestelling en een geïntegreerd onderwijs en zorgplan (GOZ).

Cluster 2

Aanscherpen en strikter toepassen van de huidige criteria in alle scholen (overgangsfase)

Cluster 2 bevat aanbevelingen om de huidige, decretaal vastgelegde criteria voor toegang tot het buitengewoon onderwijs aan te passen in alle scholen. Ze benadrukt daarbij drie principes: aanpassingen moeten betekenisvol zijn en niet louter bedoeld om cijfers te beïnvloeden; ze mogen niet in het nadeel van kinderen en jongeren zijn door toegang tot buitengewoon onderwijs te beperken zonder volwaardige alternatieven; en ze mogen niet strijdig zijn met de lange termijndoelen van scholen voor iedereen. De commissie stelt enkele maatregelen voor om de stijgende uitstroom naar het buitengewoon onderwijs af te remmen en het aantal heroriënteringen of niet-passende oriënteringen te verminderen.

Aanbeveling 4

Schakel de financiering van een IAC- en OV4-traject voor alle types gelijk tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs. De huidige financieringsverschillen versterken de uitstroom naar het buitengewoon onderwijs; gelijkschakeling moet keuzevrijheid en kwaliteit waarborgen.

Aanbeveling 5

Ga er standaard van uit dat een kleuter met specifieke onderwijsbehoeften naar het gewoon onderwijs gaat en ondersteun kleuterscholen om deze transitie waar te maken. Dit bevordert inclusie vanaf de start en voorkomt onnodig lange verplaatsingen voor deze jonge kinderen. Het impliceert een onverkort inschrijvingsrecht in het gewoon kleuteronderwijs. De uitvoering vereist versterking en professionalisering van het schoolteam in het gewoon onderwijs, nauwe samenwerking met buitengewoon onderwijs en leersteuncentra, en een nauwgezette monitoring van mogelijke neveneffecten.

Aanbeveling 6

Verwacht van alle scholen gewoon onderwijs dat ze doelgericht aanpassingen of maatregelen op school- en groepsniveau ontwikkelen, zodat meer leerlingen met een (rand-) normale begaafdheid een gemeenschappelijk curriculum kunnen volgen. Veel leerlingen uit types basisaanbod, 3 en 9 zouden volgens de commissie in het gewoon onderwijs les kunnen volgen indien scholen gepaste maatregelen (kunnen) nemen om tegemoet te komen aan een diverse leerlingengroep. Dit moet deel uitmaken van het proces van kwaliteitszorg en ingebed worden in de reeds bestaande overlegstructuur tussen school, CLB, pedagogische begeleidingsdienst (PBD) en leersteuncentrum.

Aanbeveling 7

Verwacht van scholen en CLB's transparante kwaliteitsbewaking van het proces naar IAC- en OV4-verslagen. De onderwijsinspectie ziet toe op naleving.

Aanbeveling 8

Voorzie voor leerlingen met een licht verstandelijke beperking bijkomende ondersteuning in het gewoon onderwijs of in type basisaanbod, en oriënteer slechts naar type 2, 4, 6 of 7 bij meervoudige problemen of grote ondersteuningsnoden. Op die manier blijft type 2 in eerste instantie beschikbaar voor leerlingen die functioneren op een niveau van matig, ernstig of diep verstandelijke beperkingen.

Aanbeveling 9

Bewaak strikter dat scholen voor buitengewoon onderwijs geen leerlingen weigeren die aan de toelatingsvoorwaarden voldoen. Sommige scholen hanteren in de praktijk bijkomende criteria, wat leidt tot langere verplaatsingen of thuiszitters.

Aanbeveling 10

Faciliteer het type- en opleidingsvorm-overschrijdend werken binnen het buitengewoon onderwijs, zodat heroriënteringen niet automatisch leiden tot schoolwissels en expertise flexibeler kan worden ingezet. Dit ondersteunt de continuïteit voor leerlingen en bereidt het systeem voor op de toekomst van scholen voor iedereen.

Cluster 3

Tools voor inclusief schoolbeleid

Cluster 3 focust op het ontwikkelen van tools die scholen ondersteunen bij de omslag naar een inclusief schoolbeleid. Doordat individuele attesteringen en verslagen in scholen voor iedereen worden afgeschaft of vereenvoudigd, verschuift de nadruk van leerlinggerichte beslissingen naar een school-brede beleidsvoering. De commissie benadrukt dat op korte termijn onderzoeks- en ontwikkelopdrachten nodig zijn om deze noodzakelijke instrumenten uit te werken, samen met pioniersscholen en andere betrokken scholen.

Aanbeveling 11

Ontwikkel een raamwerk en materialen waarmee elke school voor iedereen een zelfevaluatie kan maken en een beleidsplan kan ontwikkelen rond kwaliteitsvol inclusief onderwijs. Het beleidsvoerend vermogen van scholen zal sterk aangesproken worden wanneer individuele attesteringen wegvallen. Daarom is een beleidsplan essentieel, opgebouwd vanuit een systematische zelfevaluatie. Zo'n instrument moet scholen ondersteunen bij het analyseren van hun beginsituatie, het identificeren van sterktes en groeikansen en het formuleren van een gedragen visie en concrete acties. Hierbij is het belangrijk dat een inclusief beleidsplan geïntegreerd wordt met bestaande plannen (zoals GOK, taalbeleid en zorgbeleid), en dat verschillende actoren – schoolteam, ouders, leerlingen, CLB, PBD en expertisenetwerken – worden betrokken. Het maken en opvolgen van dit plan moet ingebed worden in de processen van kwaliteitszorg en onderdeel worden van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit.

Aanbeveling 12

Ontwikkel en valideer een gestandaardiseerd instrument om onderwijsbehoeften van kinderen en jongeren in kaart te brengen, en integreer dit in een modulair samengesteld intersectoraal inschalingsinstrument. Volgens de commissie moet toegang tot een specifiek onderwijsaanbod voor leerlingen met complexe en intensieve noden niet langer gebaseerd zijn op stoornisclassificaties, maar op de aard, intensiteit en complexiteit van hun onderwijsbehoeften. Omdat Vlaanderen vandaag geen dergelijk instrument heeft, moet op korte termijn onderzoek worden opgestart om dit te ontwikkelen en te valideren, waarbij bestaande internationale voorbeelden zoals de SIS-C-schaal en op ICF-gebaseerde vragenlijsten inspiratie kunnen bieden.

Een gevalideerd instrument kan vervolgens dienen als objectieve basis voor het bepalen van toegang tot en financiering van specifieke onderwijs- of ondersteuningsvormen. De commissie stelt bovendien voor om dit instrument op te nemen in een ruimer modulair intersectoraal inschalingsinstrument, dat gebruikt kan worden in verschillende sectoren (Onderwijs, VAPH, Opgroeien, Vlaamse Sociale Bescherming). Hierdoor zouden gegevens niet telkens opnieuw verzameld moeten worden en kan informatie gedeeld worden waar dat zinvol en toegestaan is. Dit verhoogt consistentie, vermindert planlast voor ouders en geeft beleidsinstanties een gedeelde basis voor beslissingen.

Cluster 4

Aanpassingen in de organisatie- en beleidscontext

Cluster 4 bevat aanbevelingen die betrekking hebben op de organisatie- en beleidscontext die nodig is om de evolutie naar scholen voor iedereen te ondersteunen. Sommige maatregelen kunnen al in de pioniersscholen worden uitgetest, andere vergen een langere implementatietijd.

Een eerste luik betreft de financiering.

Aanbeveling 13

Voorzie voor elke school, op basis van het aantal leerlingen en specifieke leerling- en schoolkenmerken, een schoolgebonden ondersteuningsenveloppe. Met deze structurele middelen dienen de scholen krachtige leeromgevingen en ondersteuning voor alle leerlingen te realiseren. Het nastreven van een sociale mix blijft een belangrijk streefdoel.

Aanbeveling 14

Voorzie een aanvullend financieringssysteem voor leerlingen bij wie complexe en intensieve onderwijsbehoeften werden vastgesteld, op basis van het gestandaardiseerde instrument uit Cluster 3. Dit moet toelaten om voor deze leerlingen specifieke ondersteuning of een specifiek aanbod te financieren binnen scholen voor iedereen.

Een tweede luik focust op het versterken van de betrokken onderwijsactoren.

Aanbeveling 15

Verhelder de gewijzigde kerntaken en verantwoordelijkheden van alle betrokken actoren in het onderwijs. Er zijn duidelijke taakafspraken nodig binnen de scholen en tussen onderwijsactoren zoals CLB, PBD's en expertisecentra of -netwerken. Het CLB moet een onafhankelijke en neutrale positie kunnen innemen, ook bij handelingsgerichte diagnostiek en indicatiestelling.

Aanbeveling 16

Investeer gericht in sensibilisering, voorbereiding en vorming van de multidisciplinaire schoolteams. Professionalisering moet handelingsverlegenheid verminderen en teams ondersteunen in het uitbouwen van krachtige leeromgevingen en een inclusieve cultuur. De commissie benadrukt teamgebaseerde professionalisering, intensieve coaching en een sterke link met de initiële lerarenopleidingen.

Het derde luik handelt over intersectorale afstemming.

Aanbeveling 17

Investeer in de ontwikkeling van een intersectoraal digitaal platform voor gegevensdeling. Deze maatregel beoogt efficiëntere samenwerking tussen onderwijs, welzijn en gezondheidszorg en het vermijden van dubbele diagnostiek. Het platform moet werken met duidelijke afspraken rond beroepsgeheim, privacy, eigenaarschap van gegevens en gedeelde toegang, onder meer in functie van het toekomstige modulaire inschalingsinstrument.

Aanbeveling 18

Versterk interprofessionele en intersectorale samenwerking op het vlak van diagnostiek. Dit vraagt afstemming van kaders, uitbouw van diagnostische netwerken, gedeelde expertise en een duidelijk beleidskader voor samenwerking tussen onderwijs, welzijn en gezondheidszorg. Het subsidiariteitsprincipe blijft leidend: beeldvorming start bij het multidisciplinaire schoolteam, met ondersteuning door CLB en onderwijsexterne partners indien nodig.

Aanbeveling 19

Versterk de samenwerking tussen onderwijs en welzijn/gezondheidszorg voor expertisedeling en complementaire of geïntegreerde ondersteuning. Dit omvat het verduidelijken van rollen, het creëren van ruimte voor advies en vorming, een coherent beleid rond therapie tijdens schooluren en samenwerking met de arbeidssector in het secundair onderwijs.

Het vierde luik behandelt mobiliteit.

Aanbeveling 20

Voorzie in het te ontwikkelen modulair inschalingsinstrument een module die de ondersteuningsnoden op het vlak van mobiliteit in kaart brengt. Hiermee wil de commissie een gedifferentieerd en fijnmazig mobiliteitsmodel mogelijk maken dat rekening houdt met de mobiliteitsnoden en de afstand tot de school, en zo een alternatief kan bieden voor het huidige collectieve leerlingenvervoer in het buitengewoon onderwijs. ●

INHOUD

1

Inleiding 10

- 1.1 Achtergrond en opdracht 11
- 1.2 Samenstelling en aanpak 12

2

Probleemstelling 14

- 2.1 Enkele cijfers als achtergrond 15
- 2.2 Nood aan een systeemverandering 18
- 2.3 De decretaal vastgelegde criteria 18
- 2.4 De praktijk van attestering 19

3

Richtinggevende principes 22

- 3.1 De brede basis 23
- 3.2 Verbijzonderingen indien nodig 24
 - 3.2.1 Dimensie 1: Niveau waarop de aanpassingen of verbijzonderingen gesitueerd zijn 25
 - 3.2.2 Dimensie 2: Gemeenschappelijk of individueel aangepast curriculum 26
 - 3.2.3 Dimensie 3: Een specifiek onderwijsaanbod 26
- 3.3 Een deskundig en multidisciplinair schoolteam, waar nodig aangevuld met expertise van onderwijsinterne en -externe actoren 27
- 3.4 Het belang van brede beeldvorming en diagnostiek 28

4

Aanbevelingen 30

- 4.1 Cluster 1: Afschaffen en vereenvoudigen van individuele attesteringen in de pioniersscholen en nadien in alle scholen voor iedereen van de hervorming naar scholen voor iedereen 32
- 4.2 Cluster 2: Aanscherpen en strikter toepassen van de huidige decretaal bepaalde criteria in alle scholen 36
 - 4.2.1 Aanpassingen gericht op het beperken van de uitstroom van leerlingen naar het buitengewoon onderwijs 36
 - 4.2.2 Aanpassingen gericht op meer gepaste oriënteringen en/of vermindering van heroriënteringen 39
- 4.3 Cluster 3: Ontwikkeling van tools voor een inclusief schoolbeleid 41
- 4.4 Cluster 4: Aanpassen van de organisatie- en beleidscontext in de evolutie naar scholen voor iedereen 45
 - 4.4.1 Hervormen van het financieringssysteem 45
 - 4.4.2 Versterken van onderwijsactoren 46
 - 4.4.3 Versterken van de intersectorale afstemming en samenwerking 47
 - 4.4.4 Mobiliteit en vervoer 50

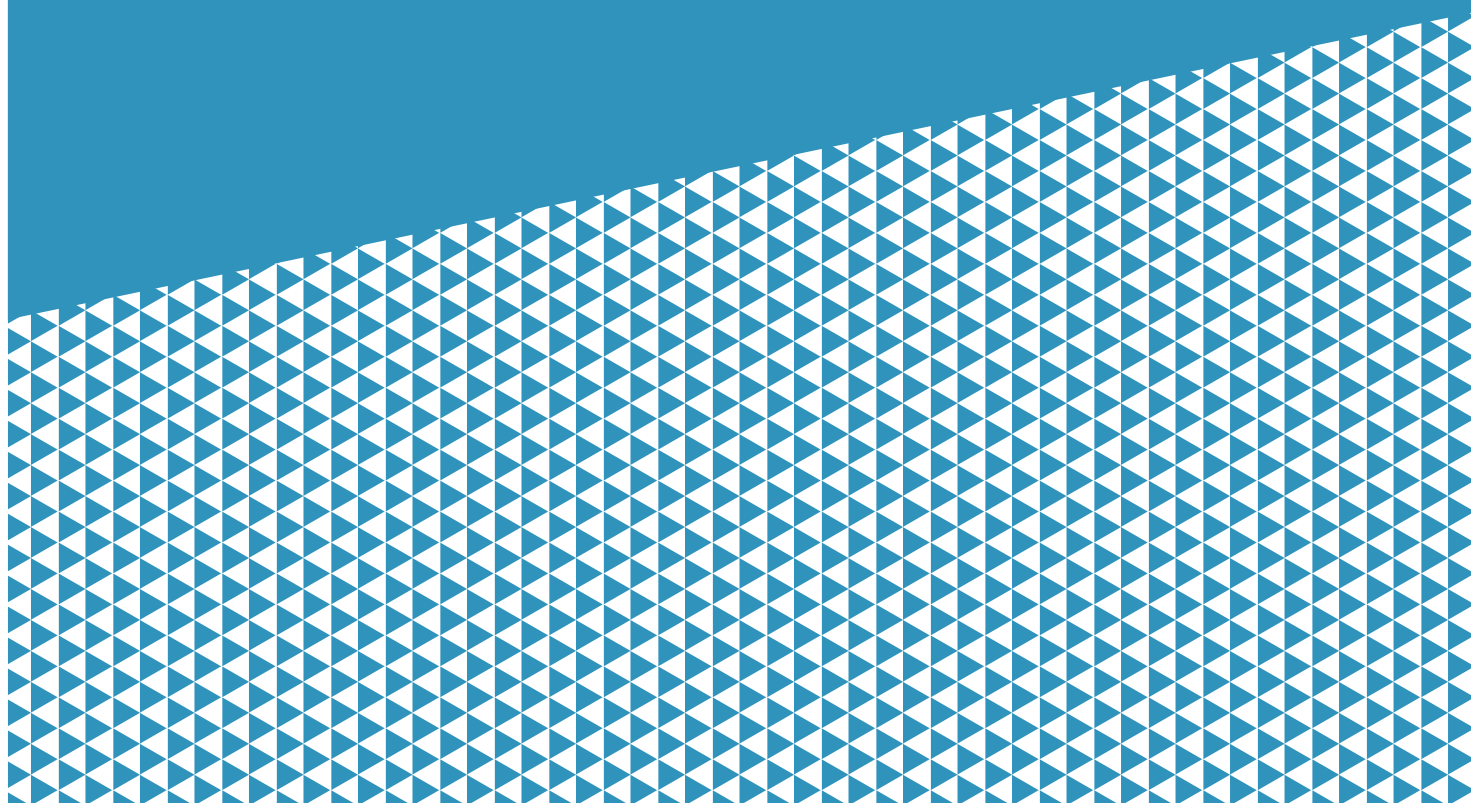
5

Referenties, verklarende lijsten en bijlage 51

- Referenties 52
- Verklarende lijsten 55
- Bijlage: Samenstelling van de commissie 59

1

Inleiding



1.1 Achtergrond en opdracht

De opdracht van de commissie over attesteringen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften kadert in het **traject naar inclusief onderwijs** in Vlaanderen. In 2009 ratificeerde Vlaanderen het VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap (VRPH, 2006). Artikel 24 van dit verdrag verplicht de Staten tot het uitbouwen van een inclusief onderwijssysteem. De Vlaamse overheid voerde in 2014 het M-decreet in, gevolgd door het decreet over leersteun in 2023. De afgelopen jaren klonk vanuit verschillende hoeken de vraag om een langetermijnvisie en stappenplan uit te werken richting inclusief onderwijs. Hiervoor werd in 2023 een onafhankelijke commissie inclusief onderwijs ingesteld die in 2024 haar advies opleverde, 'Evolutie naar scholen voor iedereen'.

De Vlaamse Regering werkte op basis van dit advies de visienota 'stappenplan richting een inclusiever onderwijs' uit. Daarin engageert ze zich om tegen 2040 toe te werken naar meer inclusief onderwijs. *"Scholen worden in de eerste plaats terug plaatsen om te leren, plaatsen waar brede basiszorg in een evidence-informed inclusieve leeromgeving aanwezig is om ervoor te zorgen dat onderwijspersoneel zich kan concentreren op de kerntaak: het leveren van goed onderwijs aan iedere leerling."* Kwaliteitsvol onderwijs en inclusief onderwijs worden in deze nota expliciet met elkaar verbonden. *"De Vlaamse Regering vertrekt vanuit het standpunt dat een inclusiever onderwijssysteem noodzakelijk is, en dat een aanbod buitengewoon onderwijs beperkt moet worden tot wie het echt nodig heeft. Tegelijk mag de expertise van het buitengewoon onderwijs niet verloren gaan en is de verandering van die aard, dat het einddoel slechts op een gefaseerde manier kan bereikt worden."*

In opvolging van de visienota werd een consultatienota over de evolutie naar scholen voor iedereen voorgesteld waarin visie, strategie en tijdspad verder worden gespecificeerd. De consultatienota zal, op basis van de feedback van de Staten-Generaal en diverse adviesorganen, herwerkt worden tot een strategienota. Ook worden pioniersscholen opgericht waarin schoolteams van gewoon onderwijs, buitengewoon onderwijs, leersteuncentra en Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) samen onderwijs organiseren voor leerlingen met en zonder specifieke onderwijsbehoeften in een inclusieve schoolcontext. In deze pioniersscholen zullen onderstaande zaken verkend worden, om de bevindingen hiervan mee te nemen in de beleidsvoorbereiding van de evolutie richting meer inclusief onderwijs:

- *"Het functioneren van een multidisciplinair team, samengesteld uit personeelsleden vanuit gewoon onderwijs, buitengewoon onderwijs, CLB en leersteuncentra in de school;*
- *Het toewerken naar minder 'labelling', door inzet van ondersteuning door het multidisciplinair team mogelijk te maken zonder voorafgaandelijke opmaak van een GC-verslag;*
- *Het werken aan een evidence-informed en meer inclusieve leeromgeving;*
- *Het voorzien van aanbod buitengewoon onderwijs in scholen voor gewoon onderwijs, en omgekeerd, aanbod gewoon onderwijs in scholen voor buitengewoon onderwijs en het realiseren van een onderwijscontext waarin leerlingen met en zonder specifieke onderwijsbehoeften samen leren met het oog op maximale leerwinst voor alle leerlingen, met de doelstelling van een evolutie naar scholen voor iedereen;*
- *Het verkennen van samenwerking met actoren binnen welzijn, zowel in het kader van rechtstreeks als niet-rechtstreeks toegankelijke jeugdhulp, alsook met actoren van de arbeidsmarkt en inburgering en integratie."*

In juni 2025 stelde de Minister van Onderwijs een **commissie over attesteringen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften** aan¹. Aanleiding is de vaststelling dat de opdeling in types en opleidingsvormen op verschillende vlakken belemmeringen met zich meebrengt. Deze *“doen de vraag rijzen of de huidige criteria voor attestering van de verschillende types nog voldoende zijn afgestemd op de onderwijsbehoeften van leerlingen en ondersteuningsnoden van leerlingen en schoolteams. Een aanpassing van de criteria voor opmaak van een IAC-verslag of OV4-verslag en/of de toegang tot buitengewoon onderwijs kan op korte termijn de stijging afremmen van het aantal leerlingen dat naar buitengewoon onderwijs gaat en kan impact hebben op de nood aan leerlingenvervoer.”*

De **opdracht van de commissie** is om zich te buigen over twee zaken:

1. *“Een evaluatie van de verschillende types en een aanpassing van criteria voor attestering voor de verschillende types (en dus toegang tot buitengewoon onderwijs) op de korte termijn. Het betreft de decretaal bepaalde criteria (artikel 10 in het decreet basisonderwijs en artikel 259 in de Codex Secundair Onderwijs), de operationalisering van de criteria (door o.a. Prodia), en de concrete toepassing in de praktijk (door o.a. de CLB's).*
2. *De mogelijkheid om op (middel)lange termijn te werken met een inschaling van ondersteuning en zorg die een minderjarige nodig heeft in verschillende domeinen van het leven. Samen met een bepaling van onderwijsbehoeften laat dit toe om beter af te lijnen voor welke leerlingen toegang tot een aanbod buitengewoon onderwijs mogelijk moet zijn. Er wordt daarbij ook verkend hoe het gebruik van zo'n inschaling kan bijdragen tot het bepalen of een leerling nood heeft aan een vorm van leerlingenvervoer naar school.*

De commissie zal inzonderheid nagaan of de huidige criteria voor attesteringen objectief en niet-discriminerend zijn op basis van geslacht of afkomst.”

1.2 Samenstelling en aanpak

De Minister van Onderwijs duidde de commissieleden aan. De commissie werd samengesteld uit experts, professionals en ervaringsdeskundigen. Er is gezorgd voor ervaring, kennis en expertise vanuit academische hoek, vanuit gewoon en buitengewoon onderwijs en leersteun, vanuit CLB en het Centrum voor Ontwikkelingsstoornissen (COS). Ervarende deskundige leden werden voorgedragen door NOOZO, Vlaamse Adviesraad Handicap. Er zijn ook commissieleden vanuit het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap (VAPH), Agentschap Opgroeien, FOD Volksgezondheid en FOD Sociale Zekerheid om de vragen die in deze commissie behandeld worden vanuit de expertise van verschillende beleidsdomeinen te kunnen benaderen. Bea Maes, gewoon hoogleraar aan de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van KU Leuven, werd voorgedragen als voorzitter van de commissie. De volledige samenstelling is terug te vinden in Bijlage 1.

//////////

¹ Mededeling aan de Vlaamse Regering over de aanstelling van een commissie over attesteringen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, VR 2025 0606 MED.0218/1TER

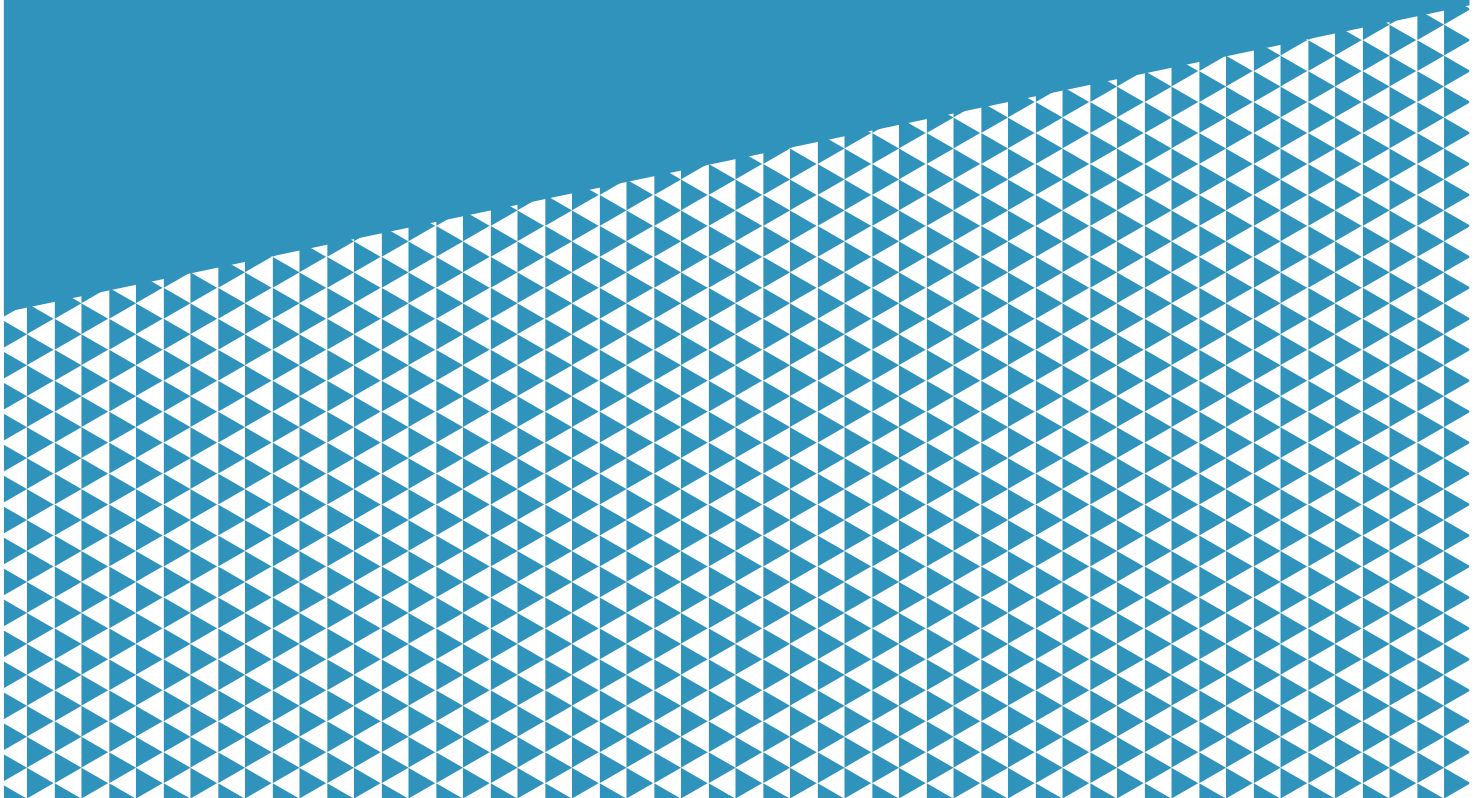
De commissie startte haar werkzaamheden in juli 2025 en is 10 keer samengekomen. Ze bestudeerde relevante onderzoeksrapporten en adviezen, en baseerde zich op de concrete ervaringen en expertise van de commissieleden. Verschillende thema's werden behandeld om een zo goed mogelijk beeld te krijgen van de problematiek en de aanbevelingen daarop te baseren. De commissie formuleerde haar advies in consent, waarbij elk commissielid zich kan vinden in het uiteindelijke resultaat.

De commissie heeft eerst in kaart gebracht wat de belangrijkste knelpunten zijn die vandaag ervaren worden door verschillende stakeholders op het vlak van de criteria voor attestering en de toepassing daarvan in de praktijk. Vervolgens heeft de commissie een aantal richtinggevende principes omschreven. Op basis hiervan werden de aanbevelingen geformuleerd.

De commissie situeerde haar werkzaamheden binnen de evolutie naar scholen voor iedereen. Omdat een aantal leden van deze commissie ook deel uitmaakten van de commissie inclusief onderwijs en er bewust voor geopteerd is om deze commissie verder te laten bouwen op het advies [Evolutie naar scholen voor iedereen](#), zijn er in sommige delen overlappingen in de tekst en in de aanbevelingen. Daarnaast vormde de [consultatienota over de evolutie naar scholen voor iedereen](#) een belangrijk uitgangspunt bij de besprekingen. In deze nota zijn echter nog niet alle kernbegrippen eenduidig gedefinieerd, zijn nog niet alle componenten van het nieuwe systeem even concreet uitgewerkt, en zijn nog niet alle verantwoordelijkheden van de diverse betrokken actoren duidelijk omschreven. De consultatienota maakte ook nog voorwerp uit van discussie in de Staten-Generaal tijdens de looptijd van het werk van de commissie. Ook de beleidsmatige, organisatorische en financiële randvoorwaarden om het traject naar scholen voor iedereen succesvol te maken, zijn nog niet helder gedefinieerd. Daardoor werkte de commissie in een context van onzekerheden. Het is belangrijk dat de lezer dit advies binnen deze context interpreteert. ●

2

Probleem- stelling



2.1 Enkele cijfers als achtergrond

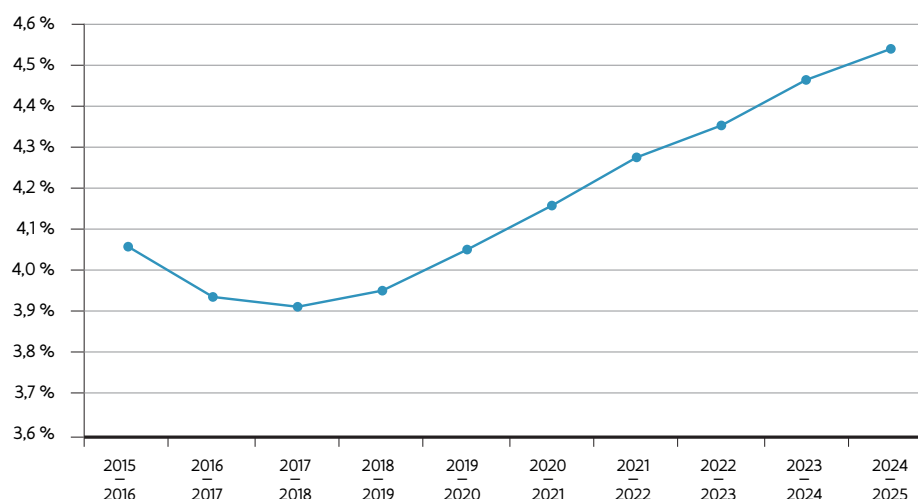
Een recent rapport van het Rekenhof over toegang tot en uitstroom uit het buitengewoon onderwijs (2024) toont een **voortdurende toename van het aantal kinderen en jongeren dat buitengewoon onderwijs volgt** in Vlaanderen. Tussen schooljaar 2018-2019 en 2022-2023 gaat het om een stijging van 12,9%.

Het relatieve aandeel van leerlingen in het buitengewoon onderwijs ten opzichte van het totaal aantal leerlingen in het gewoon en buitengewoon onderwijs steeg de voorbije jaren gestaag, tot 4,54% in schooljaar 2024-2025 (zie figuur 1). De stijging situeert zich op alle onderwijsniveaus, maar vooral in het kleuteronderwijs. Ze is voornamelijk toe te schrijven aan een toename van het aantal leerlingen met een verslag voor type 9 (autisme) en type 2 (verstandelijke beperking). In het buitengewoon secundair onderwijs is er vooral een toename van het aantal leerlingen in opleidingsvormen 1 en 4.

In het schooljaar 2024-2025 zaten in het buitengewoon kleuteronderwijs 2.831 leerlingen (1,09% van alle kleuters), in het buitengewoon lager onderwijs 27.419 leerlingen (5,97% van alle leerlingen lager onderwijs) en in het buitengewoon secundair onderwijs 25.800 leerlingen (5,13% van alle leerlingen secundair onderwijs). Zo volgde in schooljaar 2021-2022 gemiddeld 5,75 procent van de leerlingen in het Vlaamse lager onderwijs les in een aparte setting voor buitengewoon onderwijs, terwijl dat voor alle Europese landen gemiddeld slechts 1,8 procent was (EASNIE, 2024).

Figuur 1

Evolutie van het relatief aandeel van het buitengewoon onderwijs over onderwijsniveaus heen

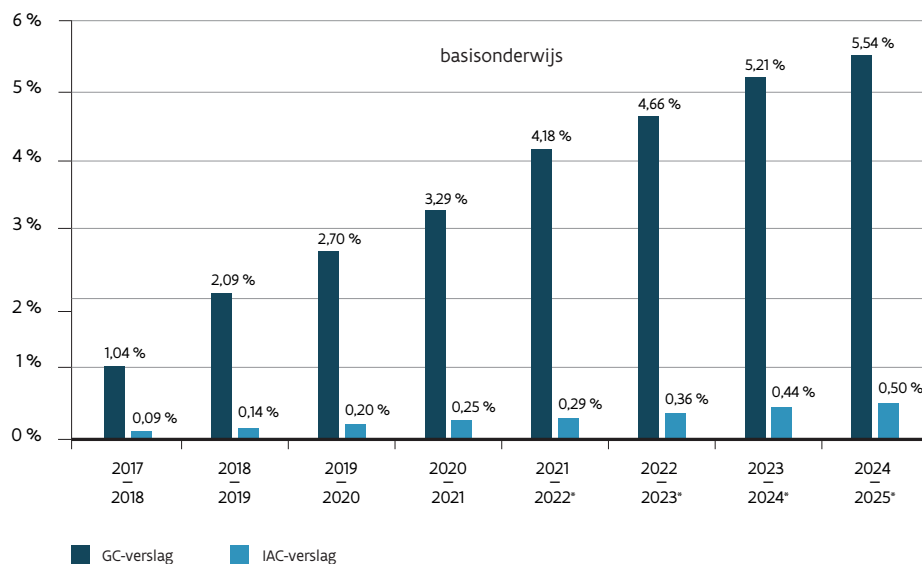


Bron: Datawarehouse Departement Onderwijs en Vorming

Daarnaast stelt men over verschillende jaren heen een **voortdurende stijging** vast van het aantal leerlingen voor wie scholen gewoon onderwijs bijkomende ondersteuning (leersteun) vragen. Dit wijst erop dat scholen voor steeds meer leerlingen vinden dat ze zelf onvoldoende beslagen zijn en externe ondersteuning nodig hebben. Onderstaande figuren geven de evolutie weer van het aantal leerlingen met een GC-verslag (verslag gemeenschappelijk curriculum), IAC-verslag (verslag individueel aangepast curriculum) of OV4-verslag (verslag op-leidingsvorm 4) in het gewoon basisonderwijs en in het gewoon secundair onderwijs.

Figuur 2

Evolutie van het aandeel leerlingen met een GC-verslag of IAC-verslag in het gewoon basisonderwijs²



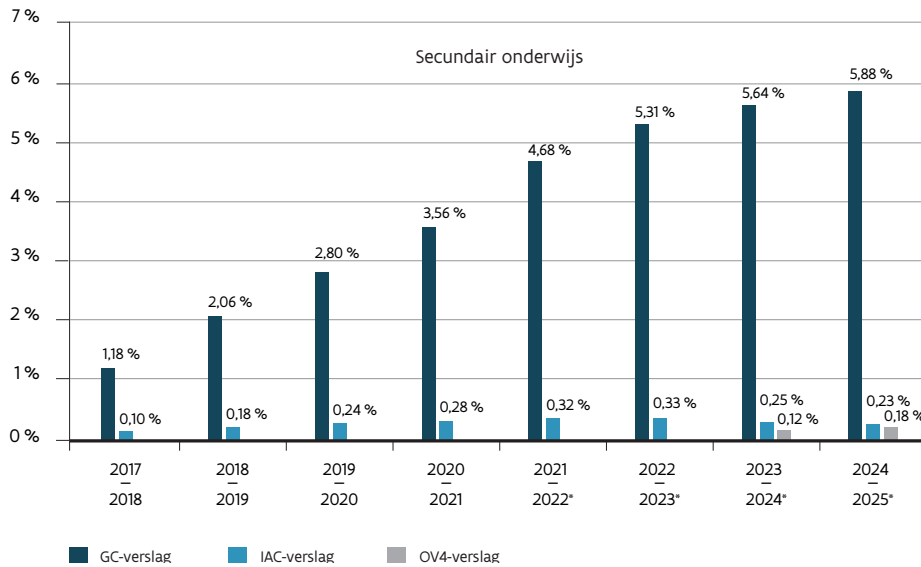
Bron: Datawarehouse Departement Onderwijs en Vorming

//////////

² Leerlingen met een gemotiveerd verslag of een verslag dat werd opgemaakt voor de inwerkingtreding van het decreet over leersteun worden beschouwd als leerlingen met respectievelijk een GC-verslag of IAC-verslag. Voor de schooljaren zonder * werd teldag 1 oktober gehanteerd. Vanaf schooljaar 2021-2022, dus voor de schooljaren met *, werd teldag 1 februari gehanteerd.

Figuur 3

Evolutie van het aandeel leerlingen met een GC-verslag, IAC-verslag of OV4-verslag in het gewoon secundair onderwijs³



Bron: Datawarehouse Departement Onderwijs en Vorming

//////////

3 Leerlingen met een gemotiveerd verslag of een verslag dat werd opgemaakt voor de inwerkingtreding van het decreet over leersteun worden beschouwd als leerlingen met respectievelijk een GC-verslag of een IAC-verslag of OV4-verslag (naargelang de opleidingsvorm die gekoppeld is aan het verslag). Voor de schooljaren zonder * werd teldag 1 oktober gehanteerd. Vanaf schooljaar 2021-2022, dus voor de schooljaren met *, werd teldag 1 februari gehanteerd.

2.2 Nood aan een systeemverandering

Zoals de cijfers aangeven, vallen steeds meer kinderen uit de boot van het gewone onderwijssysteem. Een daling van het aantal doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs lijkt enkel mogelijk als er een grondige systeemverandering plaatsvindt. Het is een **grote uitdaging** voor scholen en onderwijsprofessionals om **kwaliteitsvol en inclusief onderwijs voor alle leerlingen** te realiseren. Bij vele leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is vandaag een vraag naar extra ondersteuning of een doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs aan de orde. Schoolteams zijn er nog vaak van overtuigd dat specifieke onderwijsbehoeften door externe experts moeten aangepakt worden. Dat geldt vooral wanneer kinderen omwille van gedrag of cognitieve beperkingen als uitdagend en/of afwijkend van de norm ervaren worden. Zo blijkt uit de diversiteitsbarometer onderwijs van Unia (Groenez et al., 2018) dat vele leerkrachten basis- en secundair onderwijs het niet haalbaar achten om leerlingen met meervoudige problemen, leerlingen met ernstige gedrags- en emotionele problemen en leerlingen met een verstandelijke beperking in hun les op te nemen. Het zijn leerlingen waar ze minder ervaring mee hebben en/of die meer fundamentele aanpassingen vragen van hun brede pedagogisch-didactische aanpak.

Wanneer men toch mogelijkheden ziet om binnen de school aan de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen tegemoet te komen, grijpt men op dit ogenblik vooral naar **individuele aanpassingen en ondersteuningsmaatregelen**, zoals individuele aanpassingen in het curriculum of leersteun voor de leerling. Door deze focus op individuele aanpassingen en maatregelen blijft de noodzaak van aanpassingen op niveau van het onderwijssysteem onderbelicht. Ook Willems en Spinoy (2021) pleiten voor *“een conceptueel beter onderscheid tussen enerzijds inclusief onderwijs, en anderzijds redelijke aanpassingen. Hoewel beide begrippen ontegensprekelijk nauw aan elkaar gelieerd zijn en redelijke aanpassingen in wisselwerking gaan met inclusief onderwijs, dreigt een vermenging van beide begrippen tot onduidelijkheid te leiden, of in het uiterste geval zelfs negatieve prikkels te creëren om inspanningen te doen richting inclusief onderwijs.”* Inclusief onderwijs vergt niet enkel redelijke aanpassingen, maar ook bredere interventies op klas-, school- en beleidsniveau.

Ten slotte is de inzet van onderwijsprofessionals momenteel **versnipperd**, waardoor het op de werkvloer zelf soms aan de juiste expertise en competenties ontbreekt om de leerdoelen voor zoveel mogelijk leerlingen haalbaar te maken.

2.3 De decretaal vastgelegde criteria

In de fase van uitbreiding van zorg schrijft het CLB waar nodig een GC-verslag voor een leerling. Dit verslag verwijst naar een type, in functie van de expertise die nodig is, maar er zijn geen diagnostische criteria aan verbonden. Het geeft toegang tot ondersteuning door een leersteuncentrum. Voor het volgen van een individueel aangepast curriculum in het gewoon of in het buitengewoon onderwijs is een IAC-verslag nodig. Om een leerling in het secundair onderwijs een gemeenschappelijk curriculum te laten volgen met intensieve onderwijskundige en orthopedagogische of orthodidactische ondersteuning, en de inzet van paramedisch, sociaal, medisch, psychologisch of orthopedagogisch personeel, stelt het CLB een OV4-verslag op. Leerlingen met een IAC-verslag en leerlingen met een OV4-verslag kunnen les volgen in het gewoon onderwijs met leersteun, of in het buitengewoon onderwijs. Zowel het IAC-verslag als het OV4-verslag moeten aan decretaal vastgelegde diagnostische criteria voldoen.

De huidige decretaal vastgelegde criteria voor toegang tot type 2 t.e.m. 9 zijn gebonden aan **classificerende diagnostiek van stoornissen**. Deze criteria zijn gericht op een stoornis- en doelgroepgebonden typering van kinderen, die vervolgens gelinkt wordt aan types van onderwijs. Hoewel classificerende diagnostiek relevant kan zijn om beter inzicht te krijgen in de onderwijs- en ondersteuningsnoden van kinderen en jongeren (zie 3.4), is het om verschillende redenen problematisch om deze criteria te hanteren als voorwaarde voor extra ondersteuning of aanpassingen in het onderwijs. Vooreerst weerspiegelen de criteria (evenals de types van onderwijs) een **medische benadering** van handicap, wat in strijd is met de sociale benadering die centraal staat in het VRPH. In het sociaal model is de focus verschoven van individuele beperkingen naar omgevingsaanpassingen die nodig zijn opdat personen met een handicap volwaardig kunnen participeren. In de klas- en schoolomgeving kunnen drempels of belemmeringen aanwezig zijn die het functioneren en participeren van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften bemoeilijken. Daarom is een grondige analyse van de klas- en schoolomgeving minstens even belangrijk als de analyse van individuele onderwijsbehoeften. Ten tweede is de **variatie in de aard en de intensiteit van de onderwijs- en bredere ondersteuningsbehoeften** binnen een bepaalde diagnostische categorie zeer groot. Vele kinderen hebben ook meervoudige problematieken, waardoor ze niet eenduidig aan één bepaald type van onderwijs toegewezen kunnen worden. Ten derde leiden deze criteria tot een **toename van de vraag naar individuele classificerende diagnosestellingen**. Die zijn immers nodig voor een IAC- en OV4-verslag (type 2 t.e.m. 9). Fluyt et al. (2024) toonden aan dat zelfs als een diagnose geen vereiste is, verschillende scholen toch een diagnose vragen alvorens ze redelijke aanpassingen invoeren.⁴ Dit alles leidt tot lange wachtlijsten voor externe multidisciplinaire diagnostiek. Daardoor duurt het soms ook lang vooraleer een kind toegang krijgt tot gepaste ondersteuning in het onderwijs. Bovendien is deze diagnostiek niet voor elk gezin even beschikbaar, toegankelijk en betaalbaar. Het belang dat aan een classificerende diagnose wordt gehecht, kan ook leiden tot ‘shoppinggedrag’ waarbij ouders bij diverse professionals en diensten blijven aankloppen tot hun kind een diagnose krijgt. Er ontstaat ook een risico op een wildgroei van diagnoses, die niet altijd resultaat zijn van een kwaliteitsvol diagnostisch proces.

Op dit moment spelen de lange wachtlijsten vooral een rol in de toeleiding naar type 3 en type 9, omdat voor deze types multidisciplinaire diagnostiek met inbegrip van psychiatrisch onderzoek vereist is. Voor type 3 komt daar nog bij dat er slechts een beperkte lijst van classificaties in aanmerking wordt genomen voor een IAC- of OV4-verslag. Deze lijst is ook niet aangepast aan de meest recent gehanteerde classificatiesystemen.

2.4 De praktijk van attestering

Uit de cijfers van het Rekenhof (2024) blijkt dat **leerlingen met een IAC-verslag eerder buitengewoon onderwijs dan gewoon onderwijs volgen**. Het aandeel leerlingen met een geregistreerd IAC in het gewoon onderwijs is sinds het schooljaar 2017-2018 verdubbeld, maar blijft erg klein. Het evolueerde van 0,7% in het schooljaar 2017-2018 naar 1,3% in het schooljaar 2022-2023 (ten opzichte van alle leerlingen in het secundair onderwijs met een IAC-verslag). De kans om een IAC te volgen in het gewoon onderwijs is het grootst bij type 7 (auditiële beperking, spraak- of taalstoornis) (3,5%), gevolgd door type BA (basisaanbod) (2,2%). Ondanks het feit dat kinderen met een oriëntering type 9 (autisme) cognitief normaal begaafd zijn, scoort deze doelgroep hier het

//////////

4 Deze praktijk is in strijd met het VRPH, de grondwet (artikel 22ter) en het Vlaamse gelijkheidsdecreet: redelijke aanpassingen zijn geen gunst, maar een recht en een wettelijke verplichting.

laagst (0,6%). Een IAC-verslag vormt dus in hoge mate de basis voor een doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs, eerder dan voor aanpassingen in het gewoon onderwijs.

Volgens het rapport van het Rekenhof ligt het **aandeel kansarme leerlingen** (op basis van opleidingsniveau moeder en thuistaal niet-Nederlands) **in het buitengewoon onderwijs beduidend hoger** dan in het gewoon onderwijs. In het buitengewoon onderwijs ligt dit aandeel in alle onderwijsniveaus boven de 50%. Het percentage is het hoogst in het buitengewoon kleuteronderwijs en neemt lichtjes af in de volgende onderwijsniveaus. In het gewoon onderwijs daarentegen vertegenwoordigen kansarme leerlingen in alle onderwijsniveaus ongeveer 33%. Kinderen met thuistaal niet-Nederlands, kinderen met een lage socio-economische status (SES) of kinderen met een migratieachtergrond komen relatief gezien dus vaker terecht in het buitengewoon onderwijs. Het relatieve aandeel kansarme leerlingen met een verslag (ten opzichte van het aandeel kansrijke leerlingen met een verslag) gaat sinds 2017-2018 in stijgende lijn (van 55,3% naar 60,2%). Er worden dus bijna dubbel zoveel verslagen opgesteld voor kansarme leerlingen in vergelijking met hun aandeel in de totale schoolpopulatie. Deze vaststellingen moeten met de nodige nuance geïnterpreteerd worden. Verschillende bio-psycho-sociale factoren die samenhangen met een lage socio-economische situatie doen immers de kans op leer- en ontwikkelingsproblemen toenemen (Percy, 2007; Schalock et al., 2021). Op basis van deze problemen is het niet zo verwonderlijk dat kansarme leerlingen ook vaker voorkomen in het buitengewoon onderwijs. Er zijn echter ook aanwijzingen dat er bepaalde factoren of dynamieken zijn die leerlingen niet (enkel) omwille van hun problemen, maar (ook) omwille van hun achtergrond uit het gewoon onderwijs duwen of naar het buitengewoon onderwijs trekken. Zo bleek uit onderzoek van Struyf et al. (2016) dat een leerachterstand in combinatie met een achterstand in de beheersing van het Nederlands bepalend is voor een toeleiding naar het buitengewoon onderwijs. Verschueren et al. (2015) toonden aan dat kansarme ouders om financiële en organisatorische redenen minder een beroep doen op buitenschoolse hulp voor hun kind. Daardoor zetten ze mogelijk sneller de stap naar het buitengewoon onderwijs waar zowel leerlingenvervoer als paramedische ondersteuning beschikbaar is. Lalvani en Osieja (2024) stelden vast dat een inclusief onderwijstraject ook heel wat onderhandelingskracht van ouders vraagt, bijvoorbeeld bij het bespreken van de ondersteuningsnoden van hun kind met leerkrachten of bij het lobbyen voor begrip en aanpassingen. Dit soort 'mondigheid' is minder aanwezig in kansarme gezinnen. Het vormt voor scholen een grote uitdaging om met verschillende vormen van diversiteit in hun leerlingenpopulatie om te gaan (Vantieghem et al., 2025).

Een grote bekommernis is dat het **leerrecht** voor sommige leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften **in het gedrang komt**. Uit verschillende recente rapporten, zoals "De Schooluitvalstrik" (Kinderrechtencoalitie Vlaanderen, 2024), "Thuiszitters uit de schaduw" (Vleugels, 2025) en "#geen school voor mijn kind" (Ouders voor Inclusie en Steunpunt voor Inclusie, 2025) blijkt dat sommige kinderen noch in het gewoon, noch in het buitengewoon onderwijs een plaats vinden die aansluit bij hun capaciteiten en noden, en uiteindelijk soms thuis zitten zonder enige vorm van onderwijs. Capaciteitstekorten in het buitengewoon onderwijs alsook uitsluitingsmechanismen zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs spelen daarbij een rol. Soms worden leerlingen op vraag van de school deeltijds of voltijds 'ziek' geschreven, omdat hun aanwezigheid de draagkracht van de school zou overschrijden. Weigeringen door scholen verlopen ook niet steeds binnen het kader van een inschrijving onder ontbindende voorwaarde. *"De gebrekkige toegang tot inclusief onderwijs en het capaciteitstekort in het buitengewoon onderwijs zetten het leerrecht en het welzijn van heel wat kinderen en jongeren onder druk. Ze zitten uren op de bus naar school, komen terecht op een school die niet aansluit bij hun capaciteiten of ondersteuningsnoden, of zitten thuis zonder enige vorm van onderwijs."* (Kinderrechtencoalitie Vlaanderen, 2024, p.17-18).

Bij de toepassing van de criteria spelen soms ook **pragmatische argumenten** een rol. Uit de focusgroepen in het onderzoek naar de toeleiding naar type 2 en 9 (Claeys et al., 2025; De Meester et al., 2025) blijkt bijvoorbeeld dat het type in het verslag niet enkel bepaald wordt door de aard van de beperking, maar soms ook door omgevingsfactoren zoals het plaatsgebrek in bepaalde types buitengewoon onderwijs of het al dan niet beschikbaar zijn van een bepaald type-aanbod in de regio. Ook de draagkracht van een school speelt soms mee in het schrijven van een IAC- of OV4-verslag. Een ander element dat naar voren komt is de acceptatiegraad van sommige types. Respondenten in het onderzoek verwoordden dat type 2 (verstandelijke beperkingen) en type 3 (emotionele en gedragsstoornissen) in de praktijk soms moeilijker aanvaard worden door de betrokken ouders dan type 9. Type 9 wordt als 'sterker' of 'meer kansrijk' gepercipieerd dan type 2.

Er wordt weinig rekening gehouden met de **ontwikkeling van kinderen en evoluties van problematieken doorheen de tijd**. Opvallend is bijvoorbeeld dat het aantal kinderen dat terug de overstap maakt van buitengewoon naar gewoon onderwijs klein is (jaarlijks ongeveer 6%, wat een daling van 1,5 procentpunt is in vergelijking met 5 jaar geleden). Door al op jonge leeftijd bepaalde keuzes te maken (bv. dispensereren van bepaalde doelen, opmaken van een IAC-verslag, doorverwijzing naar buitengewoon onderwijs), worden de toekomstmogelijkheden van kinderen mogelijk ingeperkt en worden latere opties uitgesloten. Nochtans kunnen kinderen sterk evolueren in hun ontwikkeling en problematiek. Ook de vroege keuze van een opleidingsvorm in het buitengewoon secundair onderwijs kan beperkend zijn voor de toekomstmogelijkheden van een jongere op vlak van arbeid en tewerkstelling. Het is niet evident om 'op te klimmen' naar een opleidingsvorm met meer perspectieven op vlak van kwalificatie.

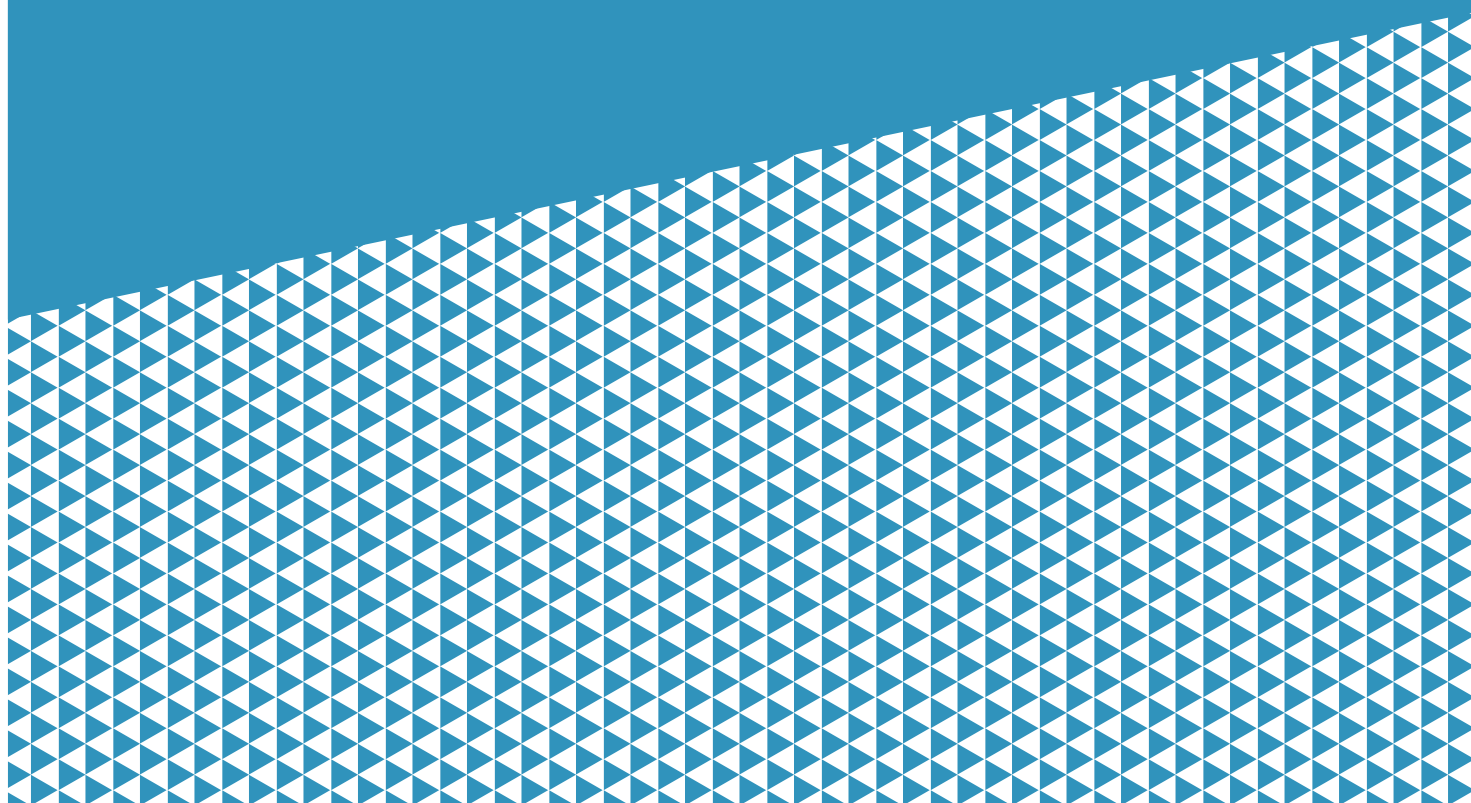
Uit onderzoek komt naar voren dat er veel mensen rond de tafel zitten om te spreken over het kind, maar slechts een minderheid spreekt/werkt met het kind (Claeys et al., 2025; De Meester et al., 2025; Meirsschaut et al., 2017). Leerlingen en hun ouders ervaren **slechts in beperkte mate inspraak** in keuzes met betrekking tot de schoolloopbaan. Ze krijgen nog te vaak een passieve rol toebedeeld en worden te weinig (objectief) geïnformeerd over de mogelijkheden en de consequenties van bepaalde keuzes. Ze verliezen soms de weg in de inhoudelijke en administratieve complexiteit van de verschillende types, opleidingsvormen en verslagen. De regionale verschillen en de verschillen tussen scholen in het onderwijsaanbod verhogen die complexiteit nog. Scholen ervaren het als een extra uitdaging om leerlingen en ouders die het Nederlands minder machtig zijn en een andere etnisch-culturele achtergrond hebben te betrekken.

Er wordt een **gebrek aan interprofessionele samenwerking en afstemming** ervaren zowel binnen als over sectoren heen. Het ontbreekt vaak aan heldere afspraken met alle actoren over wie, wanneer, wat doet en hoe beslissingen genomen worden in het onderwijstraject van leerlingen (Claeys et al., 2025; De Meester et al., 2025; Meirsschaut et al., 2017). Dit kan leiden tot discontinuïteit bij cruciale overgangsmomenten. Het creëren van een gepast onderwijsaanbod (in het gewoon of buitengewoon onderwijs) is soms mede afhankelijk van de **beschikbaarheid van aanvullende hulpverlening** vanuit gezondheidszorg en welzijn. Ook daar kunnen er lange wachtlijsten zijn, die een complementair of geïntegreerd onderwijs- en zorgaanbod bemoeilijken.

Tot slot brengt de huidige opdeling in types en opleidingsvormen een **ongelijke spreiding van het aanbod** buitengewoon onderwijs met zich mee, met onder andere capaciteitsproblemen en **lange busritten** als gevolg. In het rapport van het Rekenhof (2024) wordt aangegeven dat nog steeds 5,9% van de leerlingen van het buitengewoon onderwijs meer dan 90 minuten op de bus zit om op school te raken. Dit komt neer op meer dan drie uur per dag op de bus. •

3

Richtinggevende principes



Kwaliteitsvol inclusief onderwijs waarin een zo groot mogelijke groep leerlingen de leerdoelen behaalt van een gemeenschappelijk curriculum, is de belangrijkste hefboom voor het terugdringen van individuele attesteringen en aanpassingen. Het vergroot de 'bandbreedte' van scholen en creëert een omgeving waarin alle kinderen ten volle kunnen participeren aan het onderwijsleerproces.

Binnen deze richtinggevende principes blijft het recht op redelijke aanpassingen vanzelfsprekend bestaan. Redelijke aanpassingen zijn een afdwingbaar recht en een belangrijk middel om gelijkwaardige participatie te garanderen, maar ze worden niet langer beschouwd als hét middel bij uitstek voor inclusie. Inclusie wordt in de eerste plaats gerealiseerd door de versterking van de brede basis, waarbij aanpassingen aanvullend en ondersteunend worden ingezet wanneer dat nodig is.

Met dit doel voor ogen en met de consultatienota over 'de evolutie naar scholen voor iedereen' als achtergrond, expliciteren we in deze paragraaf enkele belangrijke principes die aan de basis liggen van de aanbevelingen van de commissie. We vertrekken daarbij van een vernieuwd onderwijssysteem met een brede basis (3.1), die indien nodig en slechts voor een kleine groep van leerlingen aangevuld wordt met verbijzonderingen (3.2). Een competent schoolteam speelt hierin een centrale rol (3.3), net als kwaliteitsvolle beeldvorming en diagnostiek (3.4). De verschillende paragrafen dienen in hun onderlinge samenhang gelezen te worden.

3.1 De brede basis

Het evolueren naar scholen waar kwaliteitsvol inclusief onderwijs gerealiseerd wordt voor alle leerlingen impliceert een **systeemverandering naar een inclusieve schoolcultuur, -beleid en -praktijk**. Elke systeemverandering vergt gedragen motieven voor verandering, een heldere visie als kompas, een actieplan om stapsgewijs en systematisch de verandering door te voeren, en de nodige middelen en competenties bij alle betrokkenen om de verandering te kunnen waarmaken. Op elk van deze elementen zal voldoende moeten ingezet worden om tot een succesvolle systeemverandering te kunnen komen.

Elke school heeft een diverse leerlingenpopulatie. Kinderen en jongeren verschillen op tal van dimensies, zoals persoonlijkheid, interesses, intelligentie, taal, neurotype, socio-economische of culturele achtergrond, etc. Dit betekent niet dat elk van deze leerlingen(groepen) a priori op een andere wijze moet onderwezen worden. De verschillen hebben in het verleden vaak geleid tot verregaande individualisatie en differentiatie, wat zowel de haalbaarheid als de kwaliteit van het onderwijs in het gedrang kan brengen. Daarom pleit de commissie voor een **sterke brede basis, waarin een kwaliteitsvolle pedagogisch-didactische aanpak gehanteerd wordt die voor een zo groot mogelijke groep van leerlingen adequaat is om de leerdoelen te bereiken**. De huidige onderwijspraktijk, waarbij snel ingespeeld wordt op 'individuele leerbehoeften', al dan niet gemotiveerd op basis van een classificerende diagnose, door onderwijsdoelen en/of onderwijsmethoden aan te passen aan de individuele leerling, wordt in toenemende mate gezien als problematisch en weinig inclusief (bv. Andersen & Andersen, 2017; Wienen, 2023). Een systeem gestoeld op individuele uitzonderingen verhoogt immers de druk op de onderwijsprofessionals en belemmert precies het behalen van de gemeenschappelijke doelen. De brede basis is volgens de commissie de stevige sokkel die noodzakelijk is om een meer doorgedreven inclusief onderwijssysteem (de 'scholen voor iedereen') mogelijk te maken, zowel wat betreft de inhoudelijke bagage die we alle leerlingen meegeven om hun kansen in het leven zo goed mogelijk te vrijwaren, maar tevens om voldoende draagvlak te creëren bij de leerkrachten om met alle leerlingen aan de slag te gaan.

Concreet impliceert de brede basis en de kwaliteitsvolle pedagogisch-didactische aanpak waar in de vorige paragraaf naar verwezen werd dat **sterke didactische modellen** ingezet worden, waarbij alle leerlingen actief samen leren en voortdurend feedback krijgen over het eigen leerproces. Daarbij worden **hoge verwachtingen** gesteld aan alle leerlingen. Ook het **‘universeel ontwerp voor leren’** (UDL, ‘universal design for learning’) is een krachtig kader om het onderwijs zo vorm te geven dat zoveel mogelijk leerlingen er baat bij hebben. Het schoolteam ontwerpt dan een leer- en onderwijsomgeving en hanteert een pedagogisch-didactische aanpak waarbij zoveel mogelijk leerlingen volwaardig kunnen participeren aan het curriculum. Zo komt een rustige, voorspelbare, veilige, en dus goed gestructureerde leeromgeving bijvoorbeeld ten goede aan alle leerlingen, en in het bijzonder aan leerlingen met moeilijkheden op vlak van concentratie of het verwerken van prikkels (bv. leerlingen met ADHD of autisme). In deze didactische aanpak wordt rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen, bijvoorbeeld in hun leertempo of voorkennis, omdat daar bij het lesgeven flexibel op ingespeeld wordt. Door hier actief over na te denken, zijn post-hoc of individuele aanpassingen minder nodig. Dit sluit nauw aan bij het concept van **convergente differentiatie** als essentiële component van goede didactiek (De Smet et al., 2024). Zowel het aantal en het soort activiteiten die leerlingen aangeboden krijgen, als de instructie die nodig is om de vooropgestelde doelen te bereiken en de evaluatievorm om dit te toetsen, worden daarbij flexibel aangepast aan de onderwijsnoden van de leerlingen. Dat kan bijvoorbeeld betekenen dat sommige kinderen in de klas meer instructie, meer herhalingsstof of meer oefentijd krijgen en andere meer verdiepingsopdrachten, dat bepaalde opdrachten of instructies voor alle leerlingen multimodaal worden aangeboden of dat sommige leerlingen een hulpmiddel kunnen inzetten, zonder de beoogde leerdoelen te verlagen. Ook **effectief klasmanagement** is een sleutelbegrip. Volgens het onderzoek van Struyf et al. (2025) is dit samen te vatten in 9 bouwstenen, waarbij men vooral preventief moet werken door een positieve sfeer te creëren, een duidelijke structuur te scheppen en betrokkenheid te tonen.

Kenmerkend voor een inclusieve visie is ook de ‘onvoorwaardelijkheid’ (Wienen, 2023): alle leerlingen kunnen meedoen en krijgen dezelfde kansen, ongeacht hun achtergrond of eventuele specifieke eigenschappen. **Samen leren en samen school maken hoort bij goed en kwaliteitsvol onderwijs**. Anders verwoord: kwaliteitsvol onderwijs is inclusiever dan vaak gedacht, en inclusief onderwijs is te weinig inclusief als het niet van hoge kwaliteit is.

Bij die brede basis hoort ook de aandacht voor **participatie van leerlingen en ouders**. Leerlingen en hun ouders moeten, zowel via formele als informele kanalen, geïnformeerd worden, actief betrokken worden en mee beslissingen kunnen nemen over aanpassingen in het individuele schooltraject van de leerling. Gezien zij vaak een goed zicht hebben op de drempels waar het kind tegenaan loopt, welke sterktes en talenten een hefboom kunnen betekenen, en wat de draagkracht en het welbevinden van het kind zijn, dient de ervaringskennis van zowel leerlingen als ouders erkend te worden en een expliciete plaats te krijgen in het traject.

3.2 Verbijzondering indien nodig

De commissie gaat ervan uit dat vele leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in een inclusieve context een gemeenschappelijk curriculum kunnen volgen, mits inzet van een effectieve didactiek, effectief klasmanagement en een optimale onderwijs- en leeromgeving (zie 3.1). Voor een **kleiner deel van deze leerlingen** zijn **aanpassingen of verbijzonderingen** nodig in de leer- en onderwijsomgeving of in de pedagogisch-didactische aanpak om vooropgestelde doelen te behalen. Voor een nog kleinere groep van leerlingen met complexe en intensieve ondersteuningsnoden kan een specifiek onderwijsaanbod in de inclusieve schoolcontext overwogen worden.

We beschrijven in wat volgt de mogelijke aanpassingen of verbijzonderingen op **drie dimensies**: (1) het niveau waarop ze plaatsvinden (school, groep, individu); (2) of daarbij al dan niet een gemeenschappelijk curriculum gevolgd wordt; en (3) of een specifiek onderwijsaanbod aangewezen is om vooropgestelde leerdoelen te behalen. Binnen elk van de dimensies kan een keuze gemaakt worden. Een keuze op één dimensie hangt niet noodzakelijk samen met een keuze op een andere dimensie.

Over de dimensies heen zijn er wel verschillende principes richtinggevend. Vooreerst geldt het **subsidiariteitsbeginsel**: aanpassingen of verbijzonderingen worden alleen maar ingezet wanneer die echt nodig zijn om de leer- en ontwikkelingskansen te garanderen, met een voorkeur voor maatregelen die het minst afwijken van de brede basis. Dit betekent concreet dat bij voorkeur ingezet wordt op maatregelen op school- en groepsniveau eerder dan op maatregelen op individueel niveau, op een gemeenschappelijk curriculum eerder dan op een individueel aangepast curriculum, en op participatie in een inclusieve klascontext eerder dan op een specifiek onderwijsaanbod. Ten tweede dienen de brede basis en de verbijzonderingen in **onderlinge samenhang** gezien te worden. Er is een wisselwerking tussen beide. Hoe sterker de brede basis en hoe meer aanpassingen op school- of groepsniveau, hoe minder verbijzonderingen op individueel niveau nodig zijn. Dit neemt niet weg dat het recht op redelijke aanpassingen gegarandeerd moet blijven. Indien er aanpassingen of verbijzonderingen voor bepaalde leerlingen nodig zijn, is het goed om telkens te overwegen of die ook breder toepasbaar zijn en op termijn mogelijk deel kunnen uitmaken van de brede basis. Ten derde is het van belang dat maatregelen **doordacht en doelgericht** ingezet worden. Dat impliceert ook dat de effectiviteit ervan goed opgevolgd wordt, zodat ze niet langer dan nodig toegepast worden en mogelijke negatieve effecten op het kunnen bereiken van de leerdoelen vermeden worden. Ten slotte moeten aanpassingen en maatregelen **dynamisch en flexibel** ingezet kunnen worden, zodat ze ook tijdelijk aan de orde kunnen zijn en zodat vloeiende overgangen en combinaties mogelijk zijn. We illustreren hieronder de drie dimensies.

3.2.1 Dimensie 1

Niveau waarop de aanpassingen of verbijzonderingen gesitueerd zijn

(1) aanpassingen op **schoolniveau** zorgen ervoor dat een zo groot mogelijke groep van leerlingen met diverse kenmerken kan participeren. Door proactief drempels in de leer- en onderwijsomgeving weg te nemen worden ad hoc individuele aanpassingen minder nodig. De aanpassingen op schoolniveau komen alle leerlingen ten goede. Voorbeelden zijn het toegankelijk maken van klaslokalen, een lift op school, het algemeen gebruik van ondersteunde communicatiestrategieën (zoals pictogrammen), het invoeren van rustige zones in de schoolomgeving, het hanteren van duidelijke gedragsregels ter preventie van gedragsproblemen, een daadkrachtige aanpak van pestgedrag, etc. Ook inzet op professionalisering van het multidisciplinair schoolteam is wenselijk om gerichte keuzes te kunnen maken op vlak van verbijzonderingen (zie 3.3).

(2) aanpassingen en verbijzonderingen op **groepsniveau** omvatten flexibiliteit in wat, hoe, wanneer, waar en met wie er geleerd wordt, met het oog op maximale leer- en ontplooiingskansen voor alle leerlingen. Voor leerlingen die het gemeenschappelijk curriculum volgen, wordt prioritair ingezet op de reeds besproken convergente differentiatie binnen de klas (zie 3.1). Toch kan zowel voor leerlingen die een individueel aangepast curriculum volgen als voor leerlingen die een gemeenschappelijk curriculum volgen, divergente differentiatie nodig zijn voor optimale afstemming op de noden en mogelijkheden van leerlingen. Voorbeelden hiervan zijn flexibele groeperingsvormen, versterking van de cognitieve academische taalvaardigheden

bij leerlingen die de schooltaal nog niet goed beheersen, gebruik van visualisaties zoals daglijnen en takenlijsten, flexibele uurroosters met structureel ingebouwde uren voor remediëring, verbreding, verdieping of therapie, de inzet van extra leraren of ondersteuners in de klas, etc.

(3) aanpassingen op **individueel niveau** worden voorzien voor individuele leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en hebben betrekking op hulpmiddelen, aanpassingen of vormen van ondersteuning die nodig zijn om de leerdoelen te behalen. Voorbeelden zijn het doelgericht inzetten van ondersteunende hulpmiddelen (zoals tafelkaarten, voorleessoftware om de participatie aan bepaalde vakken te verbeteren), een aangepaste evaluatievorm, deeltijds schoollopen al dan niet met spreiding van studiejaar, individuele ondersteuning in de klas om specifieke vaardigheden aan te leren, extra vakken, medische zorg, een leerling vroeger naar de klas laten gaan om rustig de dag te starten, etc.

3.2.2 Dimensie 2

Gemeenschappelijk of individueel aangepast curriculum

(1) een **gemeenschappelijk curriculum** betekent dat de leerling in staat is om het programma te volgen dat gericht is op de algemene leerdoelen. Dit verwijst naar de minimumdoelen in het basisonderwijs en de eindtermen in het secundair onderwijs. De leerdoelen zijn wat de leerling moet kennen en kunnen om een diploma of studiebewijs te halen of aan te sluiten op het vervolgonderwijs. Voor sommige leerlingen zijn aanpassingen op school-, groeps- en/of op individueel niveau (zie dimensie 1) nodig om het gewone leerprogramma te kunnen volgen.

(2) een **individueel aangepast curriculum** is mogelijk als de leerling, zelfs met de hierboven beschreven aanpassingen, niet in staat is om (een deel van) de vooropgestelde minimumdoelen (basisonderwijs) of eindtermen (secundair onderwijs) te behalen. De school werkt samen met de ouders en de leerling een programma op maat uit met aangepaste doelen en strategieën. Bijvoorbeeld voor leerlingen met een ernstige verstandelijke beperking wordt in de klas ingezet op functioneel lezen en rekenen en het verwerven van adaptieve vaardigheden, of voor leerlingen met een zeer lage sociaal-emotionele ontwikkelingsleeftijd wordt sterk ingezet op emotie- en gedragsregulatie. Zoals eerder aangegeven, is het belangrijk dat zoveel mogelijk leerlingen meegenomen worden in een gemeenschappelijk curriculum om hen optimale kansen te geven voor hun toekomst. Ook het dispensereren van een of meerdere doelen hoeft niet automatisch tot een IAC te leiden.

3.2.3 Dimensie 3

Een specifiek onderwijsaanbod

Voor een beperkt aantal leerlingen zijn de specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van die aard, complexiteit en intensiteit dat een **specifiek onderwijsaanbod** te overwegen is om vooropgestelde onderwijs- en ontwikkelingsdoelen te behalen. Ouders en leerlingen behouden het recht om hier al dan niet voor te kiezen. We benoemen dit als een specifiek onderwijsaanbod en geen buitengewoon onderwijsaanbod, om de connotatie met een aparte plaats/school (zoals nu het geval in een school voor buitengewoon onderwijs) te vermijden. De commissie meent immers dat een specifiek onderwijsaanbod in de school voor iedereen gerealiseerd moet kunnen worden, om maximaal aansluiting te vinden bij andere leerlingen in de school voor verschillende klas- en schoolactiviteiten.

Leerlingen die een specifiek onderwijsaanbod volgen, kunnen zowel het gemeenschappelijk als een individueel aangepast curriculum volgen. Een specifiek aanbod kan nog zeer diverse vormen aannemen, van korte of langere duur zijn, en gedurende een kleiner of groter deel van de schooltijd plaatsvinden. Enkele voorbeelden (en uiteraard niet exhaustief): dove en zwaar slechthorende kleuters volgen op een vaste dag tijdens de week of tijdens een bepaalde periode buiten de eigen klascontext een aangepast aanbod waarin intensieve gehoor- en spraaktraining centraal staat; jongeren met ernstige gedragsproblemen volgen tijdelijk les in kleine groep met gerichte gedragsaanpak, zodat ze nadien terug in de gewone klascontext kunnen aansluiten; voor een groep van leerlingen met ernstige meervoudige beperkingen wordt een aangepast en geïntegreerd onderwijs- en zorgaanbod gerealiseerd samen met actoren uit welzijn en/of gezondheidszorg.

3.3 Een deskundig en multidisciplinair schoolteam, waar nodig aangevuld met expertise van onderwijsinterne en -externe actoren

In de consultatienota over de evolutie naar scholen voor iedereen worden de krachtlijnen ‘voldoende gepaste en nabije ondersteuning voorzien voor elke leerkracht en school’ en ‘professionaliseren van alle betrokken medewerkers in functie van inclusiever onderwijs’ opgenomen.

Ook de commissie wenst het belang te benadrukken van een **deskundig en multidisciplinair schoolteam**. Het team moet in de eerste plaats over de onderwijskundige expertise beschikken om de brede basis te versterken door implementatie van effectieve didactiek, een optimale leeromgeving en effectief klasmanagement (zie 3.1). De commissie steunt daarnaast het idee dat ook orthopedagogische, psychologische, sociaal-maatschappelijke en (para-)medische experts deel uitmaken van dat team. Dit is belangrijk om eventuele aanpassingen en verbijzonderingen op school-, groeps- en individueel niveau voor te stellen en samen met de leerkrachten uit te voeren om zoveel mogelijk leerlingen, ongeacht hun achtergrond en kenmerken, in een inclusieve context een gemeenschappelijk curriculum te laten volgen. Het team staat ook in voor het opmaken van individueel aangepaste curricula voor sommige leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en voor het realiseren van een specifiek onderwijsaanbod voor een beperkte groep van leerlingen. Om dit geheel te kunnen realiseren zal de expertise en het personeel van het gewoon en buitengewoon onderwijs, de leersteuncentra, de pedagogische begeleidingsdiensten (PBD's) en de CLB's moeten gebundeld worden en zo dicht mogelijk op de concrete werkvloer ingezet worden in de nieuwe structuur van de scholen voor iedereen.

Daarnaast moet in een school voor iedereen **samenwerking mogelijk zijn tussen onderwijs en welzijn en/of gezondheidszorg**. Voor bepaalde leerlingen met specifieke, complexe en intensieve noden kan ondersteuning nodig zijn waarover het multidisciplinair team (nog) niet beschikt en/of die de kernopdracht van onderwijs overstijgt. Samenwerking met partners uit welzijn en gezondheidszorg kan diverse vormen aannemen en verschillen qua duur en intensiteit. Zij vervullen een belangrijke ondersteunende en flankerende rol ten aanzien van de onderwijsactoren. Hun rol is evenwel complementair aan de rollen, taken en verantwoordelijkheden die van het multidisciplinair schoolteam en van de onderwijsinterne actoren mogen verwacht worden. We denken bijvoorbeeld aan een thuisverpleegkundige die op school komt om medische zorg toe te dienen aan een leerling; een persoonlijke assistent die een kind met een motorische beperking in de klas begeleidt of een samenwerking tussen een multifunctioneel centrum VAPH (MFC) en een school in het kader van een geïntegreerde werking voor kinderen met ernstig meervoudige beperkingen.

3.4 Het belang van brede beeldvorming en diagnostiek

In de context van onderwijs staan beeldvorming en diagnostiek in functie van het realiseren van de schoolloopbaan van een kind of jongere. De primaire verantwoordelijkheid voor het opvolgen van het leerproces en het functioneren van leerlingen en voor het detecteren van eventuele moeilijkheden ligt bij het **multidisciplinair schoolteam**. In klasverband wordt het leerproces van leerlingen op continue basis gevolgd, bv. door opdrachten in de les, toetsen, gesprekken met kinderen om te polsen naar hun welbevinden en functioneren, gerichte observaties ter voorbereiding van klassenraden en multidisciplinair overleg, gesprekken met ouders tijdens de oudercontacten, etc. Door diverse kwantitatieve en kwalitatieve evaluatievormen in te zetten die tevens formatief evalueren, worden de vorderingen in het leerproces en het functioneren van leerlingen op diverse domeinen in kaart gebracht (De Neve et al., 2025; Ysenbaert et al., 2020). Leerlingen en ouders krijgen op die manier continu feedback over het leerproces. Informatie over de leerling en zijn leerproces wordt bijgehouden in een leerlingendossier of leerlingvolgsysteem.

Soms loopt het multidisciplinair schoolteam echter vast in het traject van een leerling, bv. wanneer een kind niet naar school wil of telkens bij thuiskomst een meltdown heeft, wanneer een kind voortdurend conflicten heeft in de klas en/of moeilijk hanteerbaar gedrag stelt, wanneer een kind ver vooruitloopt op het tempo van de klas, etc. Dan kan **handelingsgerichte diagnostiek** aangewezen zijn, waarbij op een gestructureerde en doelgerichte wijze informatie verzameld wordt over een kind en diens omgeving (ouders, school, etc.) om concrete, passende oplossingen te vinden voor vastgestelde problemen (Schouppe, 2020). In een proces van handelingsgerichte diagnostiek worden de volgende fasen doorlopen: intakefase, strategie-fase, onderzoeksfase, integratie- en aanbevelingsfase, en adviesfase (Pameijer & van Beukering, 2015). Hierna wordt het advies uitgevoerd en volgt een evaluatie van het advies. Afhankelijk van de hulpvraag, kan de **finaliteit van het diagnostisch proces** verschillend zijn:

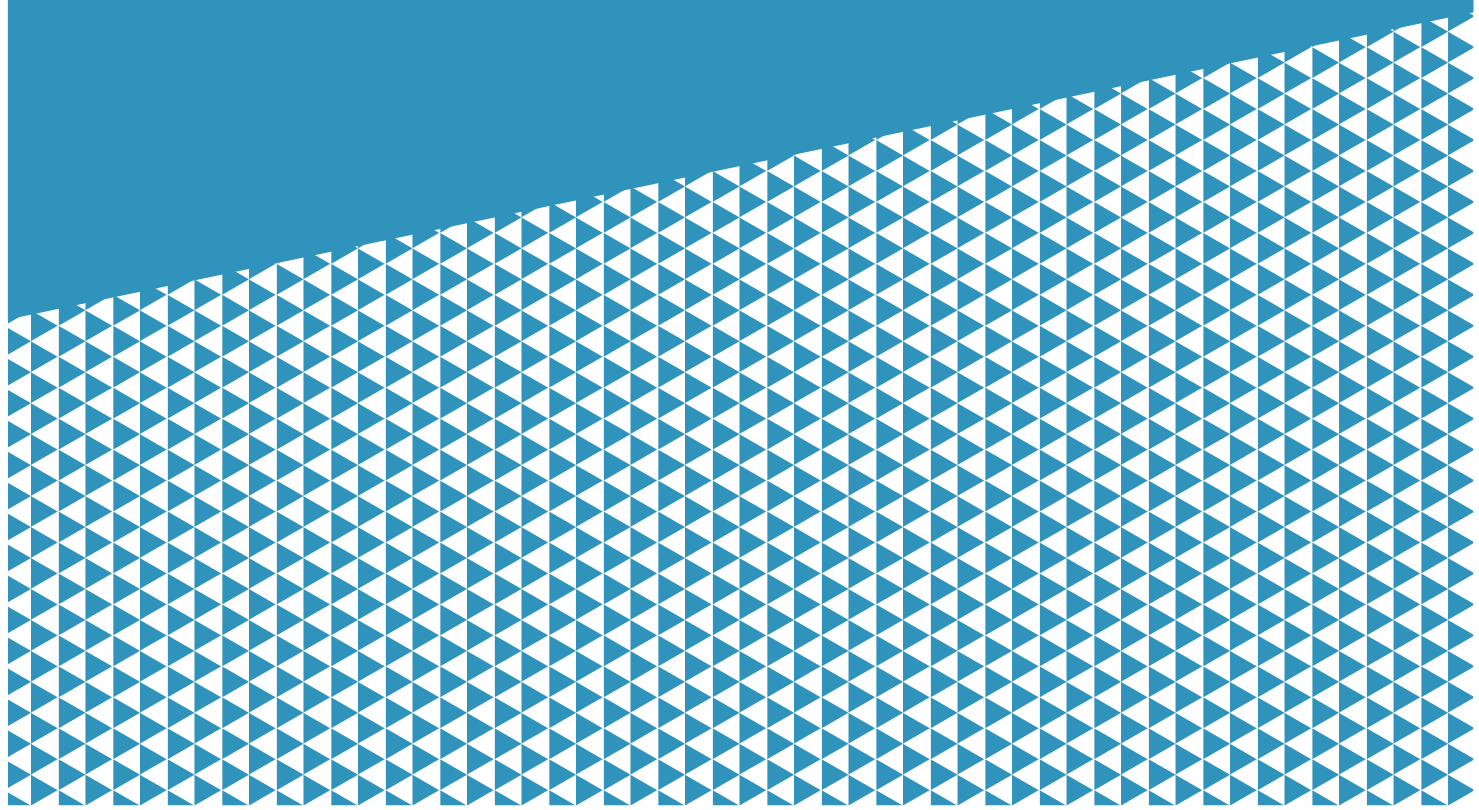
- **Onderkennende diagnostiek:** gericht op het herkennen, organiseren en benoemen van de specifieke symptomen, problemen, of stoornissen die iemand ervaart. Men doet bijvoorbeeld onderzoek om na te gaan of een leerling een verstandelijke beperking heeft.
- Bij **verklarende diagnostiek** onderzoeken professionals (en het gezin zelf) waarom er bepaalde problemen bestaan, hoe ze zijn ontstaan en welke factoren (contextueel, persoonlijk, etc.) deze problemen in stand houden, om zo een dieper inzicht te krijgen dat leidt tot een passende behandeling of aanpak. Men gaat bijvoorbeeld samen met alle betrokkenen op zoek naar verklaringen waarom een leerling niet naar school wil of gedragsproblemen stelt.
- **Indicerende diagnostiek** is gericht op het vaststellen van de ondersteuningsbehoeften van een persoon om te bepalen welke ondersteuning, zorg of behandeling nodig is. Zo kan men bijvoorbeeld onderzoeken of een kind nood heeft aan therapie. Of men gaat op zoek hoe een leerling met gedragsproblemen thuis en in de klas kan geholpen worden om diens emoties beter te reguleren.
- **Evaluerende diagnostiek** betreft de continue opvolging van de effectiviteit, de voortgang en relevantie van de hulp of ondersteuning met het oog op bijstelling en evaluatie. Dit gebeurt bijvoorbeeld wanneer in de vorm van procesdiagnostiek een kind regelmatig terug gezien wordt door een diagnostisch centrum om de evolutie op te volgen.

Verskillende **principes** zijn daarbij van belang:

- Er wordt voorkeur gegeven aan de voor de leerling **meest aangewezen maar minst invasieve vorm**. Beeldvorming/diagnostiek vindt best zo dicht mogelijk bij de leerling plaats, uitgevoerd in samenwerking met actoren die zo dicht mogelijk bij de leefwereld van het kind of de jongere staan.
- De leerling, de ouders en de professionals die betrokken zijn bij het diagnostisch-/beeldvormingsproces van een leerling beslissen samen wanneer er nood is aan bijkomende expertise. Er wordt voorkeur gegeven aan het **bijschakelen van expertise** voor diagnostisch onderzoek eerder dan aan doorverwijzing van de leerling en de ouders naar externe diagnostische centra.
- Beeldvorming/diagnostiek in de context van onderwijs wordt best in eerste instantie opgenomen door het **multidisciplinair schoolteam en onderwijsinterne actoren** (CLB) en pas aanvullend door onderwijsexterne actoren (bv. ambulante hulpverleners, Centra voor Ambulante Revalidatie - CAR, COS, diensten kinderpsychiatrie en -neurologie, referentiecentra autisme), uiteraard rekening houdend met de benodigde expertise om een kwaliteitsvol diagnostisch traject te kunnen doorlopen. Soms wordt voorafgaand aan de start van of tijdens de schoolloopbaan om diverse redenen diagnostisch onderzoek uitgevoerd door onderwijsexterne actoren. De resultaten daarvan worden, voor zover relevant, betrokken bij beslissingen over de schoolloopbaan van het kind of de jongere.
- Wanneer het diagnostisch proces is afgerond dient de **concrete vertaalslag** gemaakt te worden **naar de onderwijspraktijk** zodat het onderwijsaanbod kan afgestemd worden op de in kaart gebrachte specifieke noden van de leerling. Beeldvorming en diagnostiek staan dus niet los van het onderwijs en de ondersteuning die een leerling krijgt, maar moeten doorheen het schoolse traject georganiseerd worden als een geïntegreerd en iteratief proces met voortdurende wisselwerking tussen beide activiteiten. ●

4

Aanbevelingen



De commissie situeert alle aanbevelingen binnen **de evolutie naar scholen voor iedereen**. De hoger omschreven principes zijn daarbij richtinggevend. Alle aanbevelingen kunnen op **korte termijn** (2026-2029) geïnitieerd of uitgevoerd worden. We onderscheiden vier clusters:

- **Cluster 1:** Aanbevelingen die betrekking hebben op het **afschaffen en vereenvoudigen van individuele attesteringen** en die **onmiddellijk** te implementeren zijn in de **pioniersscholen**. Daarna kunnen ze, mits eventuele bijsturing en aanvulling, breder uitgerold worden naar alle scholen voor iedereen.
- **Cluster 2:** Aanbevelingen die betrekking hebben op het **aanscherpen en/of strikter toepassen van de huidige decretaal bepaalde criteria**, die **op korte termijn in alle scholen** kunnen toegepast worden. Ze zijn dus enkel van toepassing in een overgangsfase, in afwachting van een bredere implementatie van de scholen voor iedereen.
- **Cluster 3:** Aanbevelingen die betrekking hebben op het **ontwikkelen van instrumenten** die de focus verleggen van individuele attestering naar een **inclusief schoolbeleid**. Hiervoor is op korte termijn onderzoek nodig waarin zowel de pioniersscholen als andere scholen betrokken worden.
- **Cluster 4:** Aanbevelingen die betrekking hebben op **de organisatie- en beleidscontext** zowel in onderwijs als intersectoraal. Ze kunnen op korte termijn geïnitieerd worden, maar zullen wellicht een **langere doorlooptijd** kennen vooraleer ze breed geïmplementeerd kunnen worden. Verschillende aspecten van deze aanbevelingen kunnen zeker al toegepast worden in de pioniersscholen.

Bij alle aanbevelingen gelden de volgende **aandachtspunten**. Vooreerst wijst de commissie erop dat verschillende aanbevelingen **met elkaar samenhangen**. Soms is een aanbeveling een noodzakelijke voorwaarde voor een andere aanbeveling. We duiden deze samenhang telkens aan in de tekst. Ten tweede vindt de commissie het heel belangrijk dat er **voldoende draagvlak** gecreëerd wordt bij alle actoren, zowel binnen als buiten onderwijs, om de onderstaande aanbevelingen te implementeren. Het traject naar scholen voor iedereen vergt, zoals eerder al aangegeven, naast een duidelijke visie, ook voldoende mensen en middelen, evenals opleiding, bijscholing en ondersteuning gericht op de nodige kennis, vaardigheden en attitudes bij onderwijsprofessionals. Ten derde wenst de commissie het belang van **monitoring en evaluatie** te benadrukken. Die zijn nodig om beoogde veranderingen goed te kunnen opvolgen en te kunnen evalueren of de gewenste effecten (en geen ongewenste neveneffecten) bereikt worden. Monitoring is essentieel om data-gedreven bijsturingen te kunnen doen, waar nodig. Tot slot herinneren we de lezer nog even aan de snel evoluerende en op een aantal vlakken nog onduidelijke **beleidscontext** met betrekking tot de scholen voor iedereen, in de periode dat dit advies tot stand gekomen is.

4.1 Cluster 1

Afschaffen en vereenvoudigen van individuele attesteringen in de pioniersscholen en nadien in alle scholen voor iedereen

De commissie is van mening dat het systeem van ‘attesteringen’ en ‘verslagen’ in de scholen voor iedereen sterk vereenvoudigd kan worden. De drie hiernavolgende aanbevelingen kunnen onmiddellijk geïmplementeerd worden in de pioniersscholen, zodat ze geëvalueerd en bijgestuurd kunnen worden in aanloop naar een bredere implementatie in alle scholen voor iedereen. Essentiële randvoorwaarden voor deze aanbevelingen zijn dat in de pioniersscholen (en de scholen voor iedereen) een multidisciplinair team beschikbaar is dat ondersteuning op de klasvloer kan bieden, en dat elke school een inclusief beleidsplan heeft (zie Aanbeveling 11).

Aanbeveling 1

Schaf in de pioniersscholen de GC- en OV4-verslagen af. Laat het multidisciplinair schoolteam zelf de verantwoordelijkheid nemen voor het realiseren van krachtige leeromgevingen en een evidence-informed pedagogisch-didactische aanpak voor alle leerlingen, en voor het bepalen en uitvoeren van aanvullende maatregelen of aanpassingen die nodig zijn voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op het niveau van de school, de groep of het individu.

De commissie erkent dat het ganse multidisciplinair schoolteam (waar zowel leerkrachten, ondersteunende profielen als andere disciplines deel van uitmaken) de belangrijkste actor is in het realiseren van kwaliteitsvol inclusief onderwijs. Dit team staat in de eerste plaats in voor het realiseren van krachtige leeromgevingen en van een pedagogisch-didactische aanpak die evidence-informed is, waardoor alle kinderen en jongeren optimaal kunnen leren (zie 3.1, brede basis). Daarnaast moet dit team ook zelf de verantwoordelijkheid krijgen om, in samenwerking met leerlingen en ouders, te bepalen welke aanvullende maatregelen en/of aanpassingen nodig zijn voor een leerling met specifieke onderwijsbehoeften en om deze uit te voeren (zie 3.2, dimensie 1). Zoals eerder aangegeven, zijn aanpassingen of maatregelen op groeps- en schoolniveau daarbij meer aangewezen dan aanpassingen of maatregelen op niveau van het individu. Deze teams kunnen, wanneer ze dat nodig of wenselijk achten, steeds expertise bij-schakelen door achtereenvolgens beroep te doen op andere onderwijsinterne en eventueel ook onderwijsexterne partners.

Volgens de commissie zijn er dus **geen GC- of OV4-verslagen of attesteringen** meer nodig **voor het bepalen en uitvoeren van aanvullende maatregelen en/of aanpassingen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften die het gemeenschappelijk curriculum volgen**. Ze ondersteunt daarmee de doelstelling die wordt vermeld in de consultatienota om ondersteuning in de pioniersscholen niet meer te koppelen aan de opmaak van een GC-verslag. Uiteraard kan de informatie uit diagnostisch onderzoek over de problematiek van de leerling (zie 3.4) relevante input geven om het multidisciplinair schoolteam beslissingen te laten nemen over deze aanvullende maatregelen en/of aanpassingen.

Aanbeveling 2

Laat de pioniersscholen type- en opleidingsvorm-overschrijdend werken. Maak enkel nog het onderscheid tussen leerlingen die het gemeenschappelijk curriculum volgen en leerlingen die een individueel aangepast curriculum volgen. Voorzie voor die laatste groep een gedragen IAC-beslissing en een individueel plan dat regelmatig geëvalueerd en bijgestuurd wordt.

In de pioniersscholen en in scholen voor iedereen kunnen de types en opleidingsvormen volgens de commissie afgeschaft worden. We gingen bij de probleemstelling (zie 2.3) al in op de problemen die samenhangen met de stoornisgerichte classificaties als basis voor het onderwijsaanbod. Binnen de types/opleidingsvormen is de heterogeniteit van leerlingen zeer groot, en tussen de types/opleidingsvormen is vaak eenzelfde pedagogisch-didactische aanpak mogelijk. Door in de pioniersscholen **type- en opleidingsvorm-overschrijdend te werken**, kunnen eventuele risico's of negatieve effecten van deze integratie in kaart gebracht worden.

Bij het opleidingsvorm-overschrijdend werken in het secundair onderwijs, zal in de pioniersscholen moeten onderzocht worden bij welke bestaande finaliteiten (doorstroom, dubbele, arbeidsmarkt) leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften aansluiting kunnen vinden, en of er nog nieuwe finaliteiten nodig zijn. De commissie formuleert hierbij enkele aandachtspunten. Vooreerst vindt ze het van belang dat voor alle leerlingen een studiebewijs kan afgeleverd worden na de opleiding. Ten tweede pleit ze ervoor dat deelcertificaten kunnen gestapeld worden. Zowel voor leerlingen die het gemeenschappelijk curriculum volgen en bepaalde doelen niet halen, als voor leerlingen die een individueel aangepast curriculum volgen en bepaalde doelen wel halen, is het van belang dat deelcertificaten kunnen uitgereikt worden, die de toegang tot de arbeidsmarkt kunnen faciliteren. Ten derde benadrukt de commissie de flexibiliteit. Zo kan de mogelijkheid voor leerlingen om kennis te maken met verschillende studiedomeinen en finaliteiten, zonder hen hierin vast te zetten, een belangrijke hefboom zijn om een opleiding te vinden die afgestemd is op hun interesses en capaciteiten.

Een belangrijke beslissing blijft wel of een leerling het gemeenschappelijk curriculum kan volgen dan wel of er voor de leerling een individueel aangepast curriculum nodig is (zie 3.2, dimensie 2). De commissie pleit ervoor dit onderscheid te behouden. Omwille van de grote impact van deze beslissing, meent de commissie dat een **IAC-beslissing** best genomen wordt door het multidisciplinaire schoolteam, in samenspraak met de leerling en de ouders, en met betrokkenheid van het CLB. De onafhankelijke, neutrale positie van het CLB moet daarbij gegarandeerd zijn. Op die manier kan het subsidiariteitsbeginsel bewaakt worden, met name dat afwijkingen van het gemeenschappelijk curriculum enkel genomen worden als dit echt nodig is voor de leerling en zolang dit nodig is.

Bij een IAC-beslissing dient volgens de commissie steeds een **individueel onderwijsplan** opgemaakt te worden. Dit plan komt tot stand in participatief overleg met de leerling, de ouders, het multidisciplinair schoolteam en het CLB. Het is een dynamisch gegeven dat minstens één keer per trimester geëvalueerd en desgewenst aangevuld en bijgestuurd wordt. Belangrijke elementen in een individueel onderwijsplan zijn: (1) een beschrijving van de individuele sterktes en uitdagingen van de leerling, de impact daarvan op het leren en het participeren op school, en de onderwijsbehoeften die daaruit voortvloeien; (2) de aanpassingen in het curriculum (leerdoelen, strategieën en/of evaluatievormen) die nodig zijn om optimaal te leren en te participeren; (3) in welke mate delen van het gemeenschappelijk curriculum nog kunnen worden nagestreefd

en bereikt; (4) welke aanvullende maatregelen, aanpassingen of context nodig zijn voor de leerling – deze kunnen individueel (bv. individuele hulpmiddelen, remediëring, assistentie in de klas, therapie, medische zorg) of groepsgericht van aard zijn (bv. structuurklas, geïntegreerde zorgklas); en (5) afspraken rond de evaluatie en opvolging van het plan. De ervaringen van de pioniersscholen in het werken met een dergelijk plan kunnen resulteren in een format dat ook door andere scholen kan gebruikt worden.

Ten slotte erkent de commissie dat doorheen de jaren zeer veel **expertise** opgebouwd is over onderwijs aan kinderen en jongeren met specifieke onderwijsbehoeften, zowel binnen de leersteuncentra als binnen de scholen voor buitengewoon onderwijs. Type- en opleidingsvorm-overschrijdend werken mag niet leiden tot het verloren gaan van deze bijzondere expertise. Deels moet deze expertise zijn weg vinden naar de multidisciplinaire schoolteams. Daarnaast pleit de commissie ervoor na te gaan hoe de expertise ook op bovenschools niveau gewaarborgd kan blijven, bijvoorbeeld in de vorm van expertisecentra of -netwerken.

Aanbeveling 3

Behoud een vorm van indicatiestelling voor de toegang tot een specifiek onderwijsaanbod in de school voor iedereen. Baseer de toegang tot een dergelijk aanbod op de aard, de complexiteit en de intensiteit van de onderwijsbehoeften van de leerling. Respecteer de keuze van de leerling en/of de ouders om al dan niet gebruik te maken van dit aanbod.

Voor een beperkt aantal leerlingen kunnen de specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van die aard, complexiteit en intensiteit zijn, dat voor korte of langere tijd, een deeltijds of voltijds specifiek onderwijsaanbod aangewezen is om leren en ontwikkelen mogelijk te maken. Voor de toegang tot een **specifiek onderwijsaanbod in een school voor iedereen** (zie 3.2, dimensie 3) is volgens de commissie nog steeds een **indicatiestelling door het CLB** wenselijk. Ook hiervoor moet de onafhankelijke, neutrale positie van het CLB gegarandeerd zijn. Vooreerst is het in het belang van de leerling zelf dat een onafhankelijke instantie samen met de leerling, de ouders en het multidisciplinair schoolteam meekijkt naar de noodzaak, de wenselijkheid en de eventuele invulling van dat aanbod. Dit waarborgt de toepassing van het subsidiariteitsbeginsel en de keuzevrijheid van de leerling en de ouders. Ten tweede is informatie uit een handelingsgericht diagnostisch traject nodig om deze beslissing te kunnen nemen. Deze diagnostische informatie moet concreet vertaald worden naar wat nodig is op de klasvloer. Ten derde kan een kwaliteitsvolle indicatiestelling mee garanderen dat dit specifiek onderwijsaanbod voorbehouden blijft voor leerlingen met heel specifieke, complexe en intensieve onderwijsbehoeften. Ten slotte kan dit specifiek onderwijsaanbod samenhangen met een aanvullende financiering (zie Aanbeveling 14). In dat geval is een objectieve inschaling van de aard, de complexiteit en de intensiteit van de onderwijsbehoeften van de leerling nodig (zie Aanbeveling 12) om toegang te geven tot een specifiek onderwijsaanbod en aanvullende financiering te genereren voor het realiseren van dat aanbod.

De beslissing tot toegang tot een specifiek onderwijsaanbod in een school voor iedereen valt niet noodzakelijk samen met een IAC-beslissing. Het is mogelijk dat leerlingen nood hebben aan een specifiek onderwijsaanbod, maar toch het gemeenschappelijk curriculum volgen. Andere leerlingen in een specifiek onderwijsaanbod zullen echter een individueel aangepast curriculum volgen. Omgekeerd hebben niet alle leerlingen die een IAC volgen nood aan een specifiek onderwijsaanbod.

Voor een nog kleinere groep van leerlingen zal voor het realiseren van het specifiek onderwijsaanbod intensieve samenwerking met welzijn/gezondheidszorg noodzakelijk zijn. Het gaat dan bijvoorbeeld om de groep van leerlingen met ernstig meervoudige beperkingen (EMB) en de leerlingen met ernstige gedrags- en emotionele problemen (GES+). Personeel van onderwijs en welzijn/gezondheidszorg werken dan samen aan een **complementair of geïntegreerd onderwijs- en zorgaanbod**, zoals voorgesteld in het onderzoek van Maes et al. (2023). Voor een dergelijk aanbod is een **intersectorale indicatiestelling** op basis van een proces van handelingsgerichte diagnostiek én een inschaling van onderwijs- en bredere ondersteuningsbehoeften met een gestandaardiseerd instrument nodig (zie Aanbeveling 12). In dit geval is het ook wenselijk dat een geïntegreerd onderwijs- en zorgplan (GOZ-plan) wordt opgesteld, waarin heldere afspraken gemaakt worden over de samenwerking tussen onderwijs en welzijn/gezondheidszorg.

In onderstaand schema vatten we de hoger beschreven beslismomenten voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften samen. Belangrijk bij het schema is dat het multidisciplinair schoolteam bij alle beslismomenten beroep kan doen op de expertise en diagnostische informatie van andere onderwijsinterne en onderwijsexterne actoren. Ook dient steeds, na het bepalen van een eventuele toegang, de keuzevrijheid van ouders gewaarborgd te worden.

BESLISMOMENTEN VOOR LEERLINGEN MET SPECIFIEKE ONDERWIJSBEHOEFTE

Welke beslissing?	Wie neemt de beslissing tot toegang?	Is een inschaling nodig?
Aanvullende maatregelen of aanpassingen op school-, groeps- en individueel niveau	Multidisciplinair schoolteam in samenspraak met de leerling en de ouders.	Nee, beslissing wordt genomen op basis van schoolinterne informatie en/of informatie uit handelingsgerichte diagnostiek.
Individueel aangepast curriculum met inbegrip van individueel plan	Naast het multidisciplinair schoolteam, de leerling en de ouders, wordt ook het CLB betrokken bij de beslissing.	Nee, beslissing wordt genomen op basis van schoolinterne informatie en/of informatie uit handelingsgerichte diagnostiek.
Specifiek onderwijsaanbod in een inclusieve context, met inbegrip van een individueel plan	Met input van het multidisciplinair schoolteam, de leerling en de ouders, doet het CLB de indicatiestelling.	Ja, beslissing wordt genomen op basis van een proces van handelingsgerichte diagnostiek én een inschaling van onderwijsbehoeften met een gestandaardiseerd instrument.
Geïntegreerd of complementair onderwijs- en zorgaanbod in een inclusieve context, met inbegrip van een geïntegreerd onderwijs- en zorgplan	Met input van het multidisciplinair schoolteam, de leerling en de ouders, doet het CLB en een onderwijsextern multidisciplinair team (erkend door VAPH, Opgroeien, Gezondheidszorg) de indicatiestelling.	Ja, beslissing wordt genomen op basis van een proces van handelingsgerichte diagnostiek én een intersectorale inschaling van onderwijs- en bredere ondersteuningsbehoeften met een gestandaardiseerd instrument.

4.2 Cluster 2

Aanscherpen en strikter toepassen van de huidige decretaal bepaalde criteria in alle scholen

Verschillende **overwegingen** speelden mee om tot de formulering van aanbevelingen in deze tweede cluster te komen. Enerzijds lijkt het de commissie goed dat de beweging naar scholen voor iedereen al breder ingezet wordt dan enkel in de pioniersscholen. Anderzijds zal op korte termijn buiten de pioniersscholen niet altijd voldaan zijn aan een aantal kritische randvoorwaarden (zoals de beschikbaarheid van een multidisciplinair team, een inclusief beleidsplan). Dat zette de commissie aan tot het expliciteren van een aantal principes. Vooreerst moeten de voorgestelde aanpassingen betekenisvol zijn en niet enkel dienen om cijfermatig het aantal geïdentificeerde leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het buitengewoon onderwijs te doen dalen. Ten tweede mogen ze niet in het nadeel van de betrokken kinderen en jongeren zijn, door bijvoorbeeld de toegang tot buitengewoon onderwijs af te sluiten zonder dat er volwaardige inclusieve alternatieven zijn. De commissie wil te allen tijde vermijden dat kinderen door het wegvallen van aangepast aanbod thuis komen te zitten, waardoor hun leerrecht geschonden wordt. Ten derde mogen de aanpassingen niet strijdig zijn met de doelen die op langere termijn vooropgesteld worden met de scholen voor iedereen. Daarom wil de commissie bijvoorbeeld geen al te grote nadruk leggen op het herformuleren van de decretaal bepaalde diagnostische criteria voor attestering, omdat het langetermijndoel net is om af te stappen van deze classificerende diagnostische criteria. Toch is de commissie van mening dat een aantal aanpassingen mogelijk zijn, enerzijds om de stijgende uitstroom van leerlingen naar het buitengewoon onderwijs af te remmen, en anderzijds om het aantal heroriënteringen of minder gepaste oriënteringen te vermijden.

4.2.1 Aanpassingen gericht op het beperken van de uitstroom van leerlingen naar het buitengewoon onderwijs

Aanbeveling 4

Zorg voor een gelijkwaardige keuze door de financiering van een IAC- en OV4-traject voor alle types gelijk te schakelen tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs.

Eén van de factoren die de uitstroom naar het buitengewoon onderwijs versterkt, is het gegeven dat een IAC in het buitengewoon onderwijs voor types basisaanbod, type 3 en type 9 meer financiering genereert dan een IAC in het gewoon onderwijs. Hetzelfde geldt voor een OV4-traject voor de types 3 en 9. Door op korte termijn de **financiering van een IAC- en OV4-traject in het gewoon en het buitengewoon onderwijs gelijk te schakelen**, kan de uitstroom naar het buitengewoon onderwijs mogelijk gedeeltelijk beperkt worden. Voor de andere types is er al een gelijke financiering tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs. De commissie wenst te benadrukken dat de voorziene middelen voldoende ruim moeten zijn om het IAC op een haalbare en kwaliteitsvolle manier mogelijk te maken in het gewoon onderwijs. “Naarmate de progressieve totstandkoming van een meer inclusief onderwijsstelsel vorm krijgt, mag de aanwending van overheidsmiddelen er niet toe leiden dat de transitie van leerlingen met een handicap in gewoon onderwijs ertoe leidt dat zij een disproportioneel nadeel ondervinden ten aanzien van de andere leerlingen wat hun recht op kwaliteitsvol onderwijs betreft” (Willems & Spinoy, 2021, p.9).

Aanbeveling 5

Ga er standaard van uit dat een kleuter met specifieke onderwijsbehoeften naar het gewoon onderwijs gaat en ondersteun kleuterscholen om deze transitie waar te maken.

De toename van de uitstroom naar het buitengewoon onderwijs situeert zich voor een groot deel in het kleuteronderwijs. De commissie meent dat het sterk zou zijn om de brede beweging naar inclusief onderwijs te starten bij de kleuters. Zo worden kinderen, ouders en leerkrachten van bij de start vertrouwd met diversiteit in de klas- en schoolcontext. Het houdt voor de kinderen ook maximaal alle opties voor de toekomst open. Bovendien is de kloof tussen het gemeenschappelijk en het individueel aangepast curriculum meestal kleiner op kleuterniveau. Daarom stelt de commissie voor om er **standaard van uit te gaan dat kleuters met specifieke onderwijsbehoeften naar het gewoon kleuteronderwijs gaan** en het gemeenschappelijk dan wel een individueel aangepast curriculum volgen (types 2, 3, 4, 6, 7, 9). De implementatie van deze aanbeveling helpt ook om te vermijden dat jonge kinderen noodgedwongen lang op de bus moeten zitten om naar school te gaan. De commissie pleit dan ook voor een **onverkort inschrijvingsrecht** in het gewoon kleuteronderwijs, met het weglaten van de ontbindende voorwaarde.

Om deze aanbeveling te implementeren, moet er **voldoende omkadering** zijn in de scholen voor gewoon onderwijs. De overheid moet dit bewaken en kan dit faciliteren, bijvoorbeeld door het gelijkschakelen van de financiering van IAC's in gewoon en buitengewoon onderwijs (zie Aanbeveling 4), door het faciliteren dat personeelsleden van het buitengewoon onderwijs kunnen tewerkgesteld worden in scholen gewoon onderwijs, door de inzet van ondersteunende profielen verder te onderzoeken, of door voor lesbijwoning in het gewoon onderwijs ook ondersteuning en incentives te voorzien. Scholen kunnen zich laten inspireren door het uitwisselen van goede praktijken op vlak van geïntegreerd samenwerken tussen scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs of tussen scholen gewoon onderwijs en onderwijsexterne partners (zoals CAR). Aan PBD's en leersteuncentra kan de opdracht gegeven worden om deze maatregel te flankeren met een vormings- en begeleidingsaanbod voor de schoolteams die kleuters met specifieke onderwijsbehoeften opvangen. Scholen en leersteuncentra kunnen afspraken maken om de voorziene omkadering voor leersteun voor kleuters met een IAC-verslag gegarandeerd voor deze kleuters in te zetten en om leerondersteuners maximaal mee in de klas in te zetten ter ondersteuning van de kleuters en de leerkrachten. Wanneer meerdere kleuters met specifieke onderwijsbehoeften in een school leersteun genereren, kan een substantiële inzet van een leerondersteuner op school gerealiseerd worden.

De commissie is van mening dat het **afschaffen van het buitengewoon kleuteronderwijs op korte termijn niet aangewezen** is zolang ondersteuning of een specifiek onderwijsaanbod dat voor sommige kinderen nodig is niet kan gegarandeerd worden in het gewoon onderwijs. In dit geval behouden ouders de mogelijkheid om te kiezen voor het buitengewoon onderwijs als hun kind aan de voorwaarden voldoet. Met het uitvoeren van deze aanbeveling zal het buitengewoon kleuter-onderwijs wel geleidelijk aan kunnen afgebouwd worden.

Monitoring van de effecten van deze aanbeveling is van groot belang, om op te volgen of er geen ongewenste neveneffecten zijn, zoals een toename van jonge kinderen die thuis zitten of langer in de kinderopvang gehouden worden. Daarnaast kan ook een registratie van de redenen voor de overstap naar het buitengewoon kleuteronderwijs helpend zijn om meer gerichte maatregelen naar de toekomst toe te kunnen nemen.

Aanbeveling 6

Expliciteer de verwachting dat alle scholen gewoon onderwijs in samenspraak met onderwijsinterne partners en als onderdeel van hun kwaliteitszorg, doelgericht werk maken van aanpassingen of maatregelen op school- en groepsniveau zodat meer leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften er kunnen participeren, leren en floreren.

De commissie is ervan overtuigd dat heel wat (rand-)normaal begaafde leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften uit de types basisaanbod, 3 en 9 of uit opleidingsvorm 4 het gemeenschappelijk curriculum in scholen voor gewoon onderwijs zouden kunnen volgen, indien de schoolomgeving en het onderwijsaanbod zo ingericht worden dat een diverse leerlingengroep er baat bij heeft (zie 3.1, brede basis en 3.2, dimensie 1). Het gaat dan bijvoorbeeld om het bieden van rust, structuur en voorspelbaarheid in de klas- en schoolomgeving, eenduidige communicatie, aanpassingen voor zintuiglijke noden, aandacht voor de sociale ontwikkeling zonder te dwingen tot normgedrag, inzet van ondersteunende technologie, en globaal een cultuur van acceptatie en inclusie.

Op termijn verwachten we dat elke school een beleidsplan rond kwaliteitsvol inclusief onderwijs uitwerkt (zie Aanbeveling 11). In de overgangsfase naar scholen voor iedereen kan van elke school minimaal verwacht worden dat ze **stapsgewijs en doelgericht aanpassingen doet en maatregelen neemt op school- en groepsniveau om tegemoet te komen aan een grotere diversiteit van leerlingen**. Op die manier kan de uitstroom van leerlingen met een (rand-)normale begaafdheid naar de types basisaanbod, 3 en 9 mogelijk ingeperkt worden. In het decreet basisonderwijs (artikel 47 quater) en de Codex Secundair Onderwijs (artikel 123/23) is een overleg op structurele basis voorzien tussen de school, het CLB, de PBD en indien gewenst het leersteuncentrum. Dat lijkt een ideaal platform om minstens jaarlijks doelen en verbeteracties voorop te stellen en te evalueren, om de school- en klasomgeving beter af te stemmen op de specifieke onderwijsbehoeften van een grotere groep van leerlingen (zie 3.2, dimensie 1). De verplichting om hier werk van te maken, kan volgens de commissie opgenomen worden in de kwaliteitskaders van scholen, leersteuncentra en CLB's, omdat ze op die manier ook expliciet deel uitmaken van de kwaliteitszorg. Zo wordt in alle scholen al een start gemaakt met het op een doelgerichte en systematische manier werken aan een inclusieve school- en klasomgeving.

Aanbeveling 7

Verwacht van CLB's en scholen een transparante kwaliteitsbewaking van het proces naar een IAC- en OV4-verslag.

Artikel 15 van het decreet basisonderwijs stelt dat een IAC-verslag bestaat uit een attest en een protocol ter verantwoording. Dat laatste dient de volgende elementen te omvatten: (1) dat de fasen van het zorgcontinuüm doorlopen zijn of waarom dat in uitzonderlijke omstandigheden niet relevant is, (2) dat de ReDiCoDi-maatregelen om de leerling binnen het gemeenschappelijk curriculum te houden disproportioneel of onvoldoende zijn, (3) dat de onderwijsbehoeften van de leerling omschreven zijn vanuit een wetenschappelijk onderbouwd kader en vanuit een sociaal model, (4) dat de onderwijsbehoeften van de leerling niet louter toe te schrijven zijn aan een SES-kenmerk van de leerling, en (5) welk type voor de leerling van toepassing is. In artikel 294 van de Codex Secundair Onderwijs zijn gelijkaardige bepalingen opgenomen voor het secundair onderwijs.

De commissie meent dat er meer kan ingezet worden op **kwaliteitsbewaking van de diverse aspecten van het toeleidingsproces**. Het is in de eerste plaats aan de scholen en de CLB's om transparant te maken op welke wijze zij aan interne kwaliteitscontrole doen om ad hoc doorverwijzingen te vermijden en te voldoen aan de decretale verwachtingen. In tweede orde is hierop ook kwaliteitscontrole door onderwijsinspectie belangrijk.

4.2.2 Aanpassingen gericht op meer gepaste oriënteringen en/of vermindering van heroriënteringen

Aanbeveling 8

Voorzie voor leerlingen met een licht verstandelijke beperking bij voorkeur bijkomende ondersteuning in het gewoon onderwijs of een traject in het buitengewoon onderwijs type basisaanbod, en oriënteer enkel bij meervoudige problematieken of grote ondersteuningsnoden naar type 2/4/6/7.

De huidige criteria voor toegang tot type 2 zijn gericht op kinderen en jongeren met een verstandelijke beperking. Zij hebben significante beperkingen in het intellectueel functioneren ('een totaal intelligentiequotiënt op een gestandaardiseerde en genormeerde intelligentietest dat twee of meer standaarddeviaties beneden het gemiddelde ligt ten opzichte van een normgroep van leeftijdgenoten, rekening houdend met het betrouwbaarheidsinterval', wat concreet een IQ kleiner of gelijk aan 70 betekent) en het adaptief gedrag ('een uitslag op een gestandaardiseerde en genormeerde schaal voor adaptief gedrag, die twee of meer standaarddeviaties beneden het gemiddelde ligt ten opzichte van een normgroep van leeftijdgenoten, rekening houdend met het betrouwbaarheidsinterval') (decreet basisonderwijs, artikel 10 en Codex Secundair Onderwijs, artikel 259). Die grenzen zijn versoepeld sinds schooljaar 2018-2019. Voordien lag de grens op een IQ-score kleiner of gelijk aan 60 en op een score van minstens 3 standaarddeviaties onder het gemiddelde voor adaptief gedrag. Deze schijnbaar kleine verschuiving ligt mogelijk mee aan de basis van de toename van oriënteringen naar het buitengewoon onderwijs type 2. Op basis van de normaalverdeling functioneert ongeveer 75% van de mensen met een verstandelijke beperking immers op niveau van een licht verstandelijke beperking (IQ 55-70).

De commissie is van mening dat, in de overgangsfase naar scholen voor iedereen, **type 2 in eerste instantie beschikbaar moet zijn voor leerlingen die functioneren op een niveau van matig, ernstig of diep verstandelijke beperkingen**. Dat betekent dat leerlingen met een licht verstandelijke beperking bij voorkeur met een GC-verslag bijkomende ondersteuning krijgen in het gewoon onderwijs, of met een IAC-verslag terecht kunnen in het gewoon onderwijs of in het buitengewoon onderwijs type basisaanbod. Deze maatregel heeft op korte termijn als voordeel dat leerlingen met een licht verstandelijke beperking ook opleidingsvorm 3 kunnen volgen. Bij de overgang naar scholen voor iedereen, zal deze maatregel als voordeel hebben dat aan de noden van deze groep kan tegemoetgekomen worden met aanvullende maatregelen en aanpassingen waarover het multidisciplinair schoolteam in samenspraak met de leerling, de ouders en het CLB kan beslissen (zie Aanbeveling 1 en 2).

Oriënteer leerlingen met een licht verstandelijke beperking in de overgangsfase naar scholen voor iedereen enkel naar type 2, 4, 6 of 7 (auditief) indien er een meervoudige problematiek is en/of grote ondersteuningsnoden. Er kan ook overwogen worden om het exclusie criterium voor de types 3, 7 (spraak – taal) en 9 niet op niveau van licht verstandelijke beperking, maar op niveau van matig/ernstig/diep verstandelijke beperking te leggen (IQ en adaptief gedrag 3

standaarddeviaties onder het gemiddelde). Daardoor zouden leerlingen met een licht verstandelijke beperking in combinatie met gedrags- en emotionele problemen, spraak- en taalstoornissen of autisme in de overgangsfase naar scholen voor iedereen ook toegang krijgen tot de types 3, 7 en 9 en de daarin aangeboden opleidingsvormen.

Aanbeveling 9

Bewaak strikter dat scholen voor buitengewoon onderwijs die erkend zijn voor bepaalde types en opleidingsvormen de toegang niet kunnen weigeren voor leerlingen die aan de toelatingsvoorwaarden voldoen.

CLB's worden geconfronteerd met een grote variatie tussen scholen die voor dezelfde types of dezelfde opleidingsvormen erkend zijn. Scholen voor buitengewoon onderwijs richten zich soms tot een meer specifieke doelgroep dan het regelgevend kader voorziet (bv. type 9 enkel voor leerlingen die cognitief sterk functioneren; type 3 enkel voor leerlingen met internaliserende gedragsproblematiek; type 7 enkel voor leerlingen met spraak- en taalstoornissen; OV1 enkel voor leerlingen die geen basaal ontwikkelingsniveau hebben). Leerlingen die wel aan de toelatingsvoorwaarden voldoen, maar niet passen binnen de meer specifieke doelgroep die de school zelf gedefinieerd heeft, worden – onrechtmatig – niet ingeschreven. Deze leerlingen moeten daardoor soms naar een school die veel verder af ligt van de woonplaats en waar mogelijk minder beschikbare capaciteit is. Sommige leerlingen zitten om die reden ook thuis. Daarom beveelt de commissie aan om er strikter op toe te zien dat scholen die erkend zijn voor bepaalde types en opleidingsvormen **de toegang niet kunnen weigeren voor leerlingen die aan de criteria voor de betreffende types en opleidingsvormen voldoen**. Scholen dienen daartoe de weigeringsdocumenten correct af te leveren, en AGODI en de onderwijsinspectie kunnen hier striktere controle op uitoefenen. Leerlingen en ouders kunnen met meldingen terecht bij het Lokaal Overlegplatform (LOP) en de Commissie inzake leerlingenrechten.

Aanbeveling 10

Faciliteer in aanloop naar scholen voor iedereen het type- en opleidingsvorm-overstijgend werken binnen het buitengewoon onderwijs.

Doordat scholen voor specifieke types en opleidingsvormen erkend zijn, impliceert een heroriëntering van een leerling naar een ander type of een andere opleidingsvorm ook vaak een verandering van school, met implicaties voor het welbevinden en de sociale relaties van de leerling en voor het leerlingenvervoer. In een recente bevraging van de Vlaamse Scholierenkoepel duiden leerlingen van buitengewoon secundair onderwijs zelf op deze problemen. In aanloop naar scholen voor iedereen vindt de commissie het zinvol om **ook binnen het buitengewoon onderwijs meer type- en opleidingsvorm-overstijgend te werken**, zodat er minder schoolverloop is en de toekomstige aansluiting in scholen voor iedereen makkelijker kan worden gemaakt.

De commissie beveelt aan om die beweging te faciliteren, bijvoorbeeld door samenwerking en bijschakeling van expertise tussen scholen voor buitengewoon onderwijs die erkend zijn voor verschillende types of opleidingsvormen te versterken of door flexibeler programmatienormen te hanteren in functie van deze doelstelling, zodat scholen voor buitengewoon onderwijs leerlingen met IAC-verslagen en OV4-verslagen van verschillende types en opleidingsvormen kunnen opnemen en een waardevol aanbod kunnen bieden. Dit zal het aantal heroriën-

teringen verminderen. Het maakt ook mogelijk dat er kan bijgeschakeld worden voor leerlingen die in een minder passend type van het buitengewoon onderwijs les volgen omdat niet aan de vereiste voorwaarden voor diagnostiek voldaan is, maar wel nood hebben aan expertise van een ander type. Het blijft wel belangrijk dat expertise rond specifieke doelgroepen verder ontwikkeld en geborgd blijft, maar niet gekoppeld aan individuele ondersteuners of scholen (zie ook Aanbeveling 2).

4.3 Cluster 3

Ontwikkeling van tools voor een inclusief schoolbeleid

Door het afschaffen en vereenvoudigen van individuele verslagen en attesteringen in de scholen voor iedereen, komt de focus sterker te liggen op het inclusief schoolbeleid. De commissie is van mening dat op korte termijn onderzoeks- en ontwikkelingsopdrachten moeten uitgeschreven worden om tools te ontwikkelen die een belangrijke rol zullen spelen in de hervorming naar scholen voor iedereen. In dit onderzoek kunnen zowel de pioniersscholen als andere scholen betrokken worden.

Aanbeveling 11

Ontwikkel een raamwerk en materialen waarmee elke school voor iedereen een zelfevaluatie kan maken en een beleidsplan kan ontwikkelen rond kwaliteitsvol inclusief onderwijs.

Om de omslag te maken naar scholen voor iedereen zal het beleidsvoerend vermogen van scholen sterk aangesproken worden. Bij afschaffing van individuele attesteringen (zie Aanbeveling 1 en 2), verschuift de focus van een individugerichte naar een systemische benadering. Een helder en doordacht beleid op niveau van de school is daarbij essentieel. Daarom zou het goed zijn dat elke school in de toekomst werkt met een beleidsplan rond kwaliteitsvol inclusief onderwijs. De commissie beschouwt dit als een essentiële randvoorwaarde zodat scholen doelgericht en op een gedragen manier stappen kunnen zetten richting kwaliteitsvol inclusief onderwijs voor alle leerlingen.

In functie daarvan beveelt de commissie aan om op korte termijn een onderzoeksopdracht uit te schrijven om een raamwerk en ondersteunend materiaal te ontwikkelen waarmee een school een zelfevaluatie en een beleidsplan kan maken rond kwaliteitsvol inclusief onderwijs. Een eerste component daarin is een **analyse van de beginsituatie van de school** (bv. kenmerken van de leerlingenpopulatie, veel gevraagde vormen van ondersteuning, competenties in het schoolteam, samenwerkingen met externe partners). Dit wordt gekoppeld aan een **zelfevaluatie**, waarbij de school zowel de sterktes ('wat doen we al, wat loopt goed, waar zijn we sterk in?') als de noden en groeikansen identificeert op vlak van kwaliteitsvol inclusief onderwijs. De Index voor Inclusie (Booth & Ainscow, 2015) kan hierbij een inspirerend voorbeeld zijn. Een tweede component is het **beleidsplan**. De school geeft daarin haar visie weer, met concrete doelstellingen en prioriteiten ('waar willen we aan werken, en waarom?') en verbeteracties ('hoe willen we dat realiseren, welke middelen en mensen zetten we daarvoor in?'). Deze kunnen bijvoorbeeld te maken hebben met het versterken van een inclusieve schoolcultuur, de professionalisering van het schoolteam, de samenwerking met ouders, leerlingen en onderwijsinterne of -externe partners, of het uitwerken en realiseren van maatregelen en aanpassingen in de school om het onderwijsaanbod kwaliteitsvoller en inclusiever te maken voor zoveel mogelijk leerlingen.

De commissie formuleert hierbij nog enkele **aandachtspunten**. Vooreerst benadrukt ze dat zowel schoolinterne actoren (zoals het multidisciplinair schoolteam, de leerlingen en de ouders) als onderwijsinterne actoren (zoals CLB, PBD, expertisecentra of -netwerken) dienen betrokken te worden bij het opmaken van een dergelijk beleidsplan. Ten tweede laat een school zich best ook leiden door data over de eigen school en eventueel ook andere scholen (benchmarking) bij de zelfevaluatie (bv. resultaten van gestandaardiseerde toetsen, DataWijzer en Dataloep). Ten derde is het van wezenlijk belang dat het inclusieve beleidsplan niet nog eens een instrument naast de reeds bestaande GOK-, Taal- en/of Zorgbeleidsplannen wordt, maar al deze elementen mee integreert in het inclusief beleidsplan, in samenhang met het pedagogisch project van de school. Een inclusief beleidsplan gaat immers over hoe kwaliteitsvol onderwijs gegarandeerd kan worden voor een zo divers mogelijke groep van leerlingen. Leerlingen verschillen niet enkel op basis van specifieke onderwijsbehoeften, maar ook op andere dimensies zoals SES, etnisch-culturele achtergrond, gezondheid etc. Op die manier wordt het kruispuntdenken bevorderd en wordt planlast voor schoolteams ook beperkt. Ten vierde dient het beleidsplan een dynamisch werkinstrument te zijn en ingebed te zijn in de systemen van systematische kwaliteitszorg. Werken aan een school voor iedereen wordt zo een cyclisch gebeuren, waarin bijvoorbeeld elk werkjaar sterke punten geborgd worden en nieuwe doelen en verbeteracties gepland, uitgevoerd, geëvalueerd en bijgestuurd worden. Zo wordt op een doelgerichte en systematische manier gewerkt aan een inclusieve school- en klasomgeving. Het maken en opvolgen van een inclusief beleidsplan zou op termijn onderdeel moeten vormen van het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit, zodat de inspectie de kwaliteit ervan kan opvolgen en evalueren.

Bij de onderzoeks- en ontwikkelopdracht worden minimaal de pioniersscholen en eventueel ook andere scholen betrokken. In een volgende fase werken alle scholen een zelfevaluatie en beleidsplan uit.

Aanbeveling 12

Ontwikkel en valideer een gestandaardiseerd instrument om onderwijsbehoeften van kinderen en jongeren in kaart te brengen, en integreer dit in een modulair samengesteld intersectoraal inschalingsinstrument.

Om de toegang tot en de financiering van specifiek onderwijsaanbod voor leerlingen met complexe en intensieve ondersteuningsnoden in de scholen voor iedereen (zie 3.2, dimensie 3) te objectiveren, is een gestandaardiseerd instrument nodig. Voor de commissie is het cruciaal dat de indicatiestelling voor een specifiek onderwijsaanbod in de scholen voor iedereen niet bepaald wordt op basis van stoornisgebonden criteria, maar op basis van de aard, de complexiteit en de intensiteit van de onderwijsbehoeften. Parallel aan het concept van ondersteuningsbehoeften, verwijst het concept van 'onderwijsbehoeften' niet naar stoornissen of beperkingen, maar naar de aard en de intensiteit van ondersteuning die kinderen en jongeren nodig hebben om leer- en andere activiteiten op school te kunnen uitvoeren. We hebben op dit moment in Vlaanderen geen **instrument om de onderwijsbehoeften op een gestandaardiseerde wijze in kaart te brengen**. Daarom beveelt de commissie aan om op korte termijn een onderzoek op te starten om een dergelijk instrument te ontwikkelen en te valideren. Twee subschalen van de Supports Intensity Scale for Children (SIS-C; Thompson et al., 2016), namelijk 'Participatie in schoolse activiteiten' (betrokkenheid in schoolse activiteiten en inclusie in onderwijs) en 'Schoolse leeractiviteiten' (verwerven van schoolse vaardigheden en kennis) kunnen hierbij mogelijk als basis dienen, maar dienen uitgebreid en verfijnd te worden. Ook internationaal gebruikte vragenlijsten op basis van het ICF-kader kunnen hierbij inspiratie bieden (bv. Hollen-

weger & Lienhard, 2007). De validiteit, betrouwbaarheid en gebruiksvriendelijkheid van dit instrument dient onderzocht te worden in een voldoende ruime groep van kinderen en jongeren in het gewoon en buitengewoon onderwijs.

Wanneer er een valide en betrouwbaar instrument ontwikkeld is, kan het gebruikt worden als objectieve basis om de toegang tot een specifiek onderwijsaanbod te bepalen en financiering toe te kennen voor het realiseren van dat aanbod. De resultaten van een dergelijk instrument worden in de toekomst idealiter ter beschikking gesteld op een intersectoraal gedeeld digitaal platform, mits aan de randvoorwaarden daartoe voldaan is (zie Aanbeveling 17). Ze zijn immers ook relevant voor de toekenning van bijvoorbeeld de zorgtoeslag binnen Opgroeien. Gegevensdeling kan vermijden dat leerlingen en ouders telkens opnieuw dezelfde informatie moeten aanleveren of dezelfde dingen moeten bewijzen.

De commissie beveelt daarenboven aan om nog een stap verder te gaan en bovenstaand instrument te **integreren in een modulair intersectoraal inschalingsinstrument**. Ook daarvoor is een onderzoeksopdracht aangewezen. Op dit moment worden in diverse sectoren andere instrumenten gebruikt om de ondersteuningsnoden en/of zorgzwaarte van een kind en/of het gezin in te schalen. De resultaten worden gebruikt voor verschillende doeleinden: toekenning van de zorgtoeslag binnen Opgroeien o.b.v. de medisch-sociale schaal; toekenning van een zorgbudget binnen de Vlaamse Sociale Bescherming o.b.v. zorgtoeslag en een eigen instrument; toekenning van een persoonlijk assistentiebudget binnen het VAPH o.b.v. de principes van de SIS-C. In het onderwijs geeft een GC-, IAC- of OV4-verslag op dit moment toegang tot extra ondersteuning in het gewoon of buitengewoon onderwijs. Dit betekent dat ouders en kinderen/jongeren vaak meermaals dezelfde informatie moeten aanleveren in verschillende procedures.

Onder een modulair intersectoraal inschalingsinstrument verstaat de commissie een gestandaardiseerd instrument dat bestaat uit verschillende modules waarmee op verschillende levensdomeinen ondersteuningsbehoeften van een kind of jongere objectief ingeschaald worden. Een dergelijk instrument moet vanzelfsprekend meerdere keren kunnen afgenomen worden in een cyclisch proces en een herinschaling mogelijk maken, bijvoorbeeld bij belangrijke overgangen (instap kleuterklas, overstap van kleuter naar lager of van lager naar secundair onderwijs). Verschillende beleidsinstanties kunnen resultaten van één of meerdere modules gebruiken en deze desgewenst aanvullen met andere gegevens om het kind/de jongere toegang te geven tot een bepaald aanbod of om een bepaalde financiering toe te kennen.

Een dergelijk instrument heeft **meerdere voordelen**. Vooreerst draagt het ertoe bij dat de ondersteuningsbehoeften van kinderen en jongeren op diverse domeinen van hun functioneren op basis van dezelfde principes geëvalueerd worden. Er wordt dan bijvoorbeeld steeds vertrokken van een bio-psycho-sociaal kader. Of er wordt steeds gevraagd naar dezelfde parameters zoals bijvoorbeeld de aard, de frequentie en de duur van de ondersteuning die nodig is om een bepaalde activiteit te kunnen uitvoeren. Een tweede voordeel van een modulair intersectoraal instrument is dat men selectief kan beslissen welke modules relevant zijn voor een bepaald type van beslissingen. Voor de toegang tot en de financiering van een specifiek onderwijsaanbod kunnen bijvoorbeeld modules rond participatie in schoolse activiteiten, schools leren, sociale activiteiten, medische zorg en gedrag relevant zijn; terwijl deels dezelfde en deels andere modules aan de orde kunnen zijn voor de toegang tot niet-rechtstreeks toegankelijke hulp binnen het VAPH, bijvoorbeeld activiteiten in huis, gezondheid en veiligheid, activiteiten in de buurt en samenleving, sociale activiteiten, medische zorg en gedrag. Een derde voordeel is de potentiële uitwisseling van gegevens. Wanneer voor verschillende beslissingen (binnen of

over sectoren heen) dezelfde modules relevant zijn, hoeven die door de ouders en de kinderen/jongeren niet herhaaldelijk te worden ingevuld, maar kunnen die data uitgewisseld worden. Ten slotte laat een dergelijk modulair intersectoraal instrument toe dat de resultaten in verschillende sectoren voor verschillende doelen gebruikt worden (bv. een resultaat op een module kan een andere betekenis hebben en anders gewogen worden voor het toekennen van zorgtoeslag dan voor het bepalen van de toegang tot een specifiek onderwijsaanbod).

Bij de ontwikkeling van een dergelijk instrument dient verder gebouwd te worden op de resultaten van het lopend onderzoek van VAPH, Vlaamse Sociale Bescherming (VSB) en het Agentschap Opgroeien: 'Verkenkende analyse van de mogelijkheden voor een harmonisering en/of afstemming van inschalingsinstrumenten en inschalingsprocedures voor kinderen met een zorgbehoefte/handicap'.

Het gebruik van een instrument waarmee onderwijs- en bredere ondersteuningsbehoeften van kinderen en jongeren objectief en gestandaardiseerd ingeschaald worden met het oog op het bepalen van de toegang tot een bepaald aanbod, of met het oog op het toekennen van bepaalde financiering/budgetten, vervangt op geen enkele manier het verzamelen van informatie over leerlingen in het leerlingvolgsysteem en het inschatten van de onderwijsbehoeften van leerlingen door een multidisciplinair schoolteam. Het vervangt ook niet het proces van handelingsgerichte diagnostiek zoals opgenomen in de Algemene Intersectorale Richtlijn Diagnostiek (AIRD) van het Kwaliteitscentrum Diagnostiek (Schouppe, 2020), maar kan er wel deel van uitmaken. Een brede beeldvorming van de sterktes en moeilijkheden van een leerling, op diverse domeinen van het functioneren (cognitie, executieve functies, schoolse vaardigheden, motoriek, communicatie, sociale interacties, emotioneel functioneren, zelfsturing, zelfzorg, ...), gekoppeld aan een analyse van protectieve en risico-factoren in de schoolse context, de gezinscontext en de bredere omgeving, blijft noodzakelijk als brede basis voor het stellen van classificerende diagnoses, voor het vinden van bio-psycho-sociale verklaringen voor problemen, en voor het indiceren van gepaste interventies op school en/of in de thuis- en leefcontext (zie 3.4). De informatie die tijdens het proces van handelingsgerichte diagnostiek verzameld wordt, kan tijdens of na het proces als input gebruikt worden voor het invullen van een gestandaardiseerd en modulair opgebouwd intersectoraal inschalingsinstrument voor kinderen en jongeren voor wie dat van toepassing is. Een dergelijk inschalingsinstrument is echter veel smaller van opzet: op een gestandaardiseerde manier de aard en intensiteit van onderwijs- en ondersteuningsbehoeften inschalen, als basis voor toegang tot en/of financiering van bepaalde vormen van onderwijs of ondersteuning voor leerlingen met complexe en intensieve ondersteuningsnoden.

4.4 Cluster 4

Aanpassen van de organisatie- en beleidscontext in de evolutie naar scholen voor iedereen

Een laatste cluster van aanbevelingen heeft betrekking op de organisatie- en beleidscontext, zowel in onderwijs als in andere sectoren. Ze lijken misschien buiten het bestek van de opdracht te vallen, maar de commissie meent dat deze aanpassingen in de organisatie- en beleidscontext noodzakelijk zijn om de evolutie naar scholen voor iedereen te ondersteunen. In die zin dragen ze er mee toe bij dat de uitstroom van leerlingen naar het buitengewoon onderwijs en/of de indicatiestelling voor een specifiek onderwijsaanbod op korte en middellange termijn kan verminderen. De aanbevelingen moeten op korte termijn geïnitieerd worden. Sommige componenten kunnen al toegepast en uitgetoetst worden in de pioniersscholen. Voor andere componenten zal wellicht een langere doorlooptijd nodig zijn vooraleer ze breed kunnen geïmplementeerd worden.

4.4.1 Hervormen van het financieringssysteem

Adequate financieringsmechanismen zijn een belangrijke hefboom voor het realiseren van kwaliteitsvol inclusief onderwijs voor alle leerlingen, waarbij het aantal indicatiestellingen voor een specifiek onderwijsaanbod beperkt blijft.

Aanbeveling 13

Voorzie voor elke school op basis van het aantal leerlingen en specifieke leerling- en schoolkenmerken een schoolgebonden ondersteuningsenveloppe om kwaliteitsvol inclusief onderwijs te realiseren voor alle leerlingen, inclusief leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

De commissie pleit ervoor om, zoals ook in de consultatienota vermeld wordt, voor elke school op basis van het aantal leerlingen en een beperkte selectie van (al dan niet gewogen) leerling- en schoolkenmerken een **schoolgebonden ondersteuningsenveloppe** te voorzien. Het multidisciplinair schoolteam dient daarmee krachtige leeromgevingen te ontwerpen voor alle leerlingen met een evidence-informed pedagogisch-didactische aanpak. Ze staat met die enveloppe ook in voor de aanvullende maatregelen en/of aanpassingen die nodig zijn voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

In de pioniersscholen kan onderzocht worden welke parameters idealiter meegenomen worden om de schoolgebonden ondersteuningsenveloppe te bepalen. Volgens de commissie zijn daarbij, naast andere indicatoren, ook de OKI-indicatoren relevant. Zo kan vermeden worden dat kansarme leerlingen in de toekomst al te snel doorstromen naar een specifiek onderwijsaanbod. De commissie is zich ervan bewust dat het gebruik van parameters die gekoppeld zijn aan kenmerken van individuele leerlingen contraproductief kan zijn, omdat het aanzet tot etikettering en specifieke maatregelen of aanbod, wat ze net wil vermijden (zie 2.3). Idealiter is er een spreiding van leerlingen uit kwetsbare gezinssituaties en van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften over de scholen heen met het oog op een sociale mix in scholen en een gedeelde verantwoordelijkheid van schoolteams.

Aanbeveling 14

Voorzie een aanvullend financieringssysteem voor leerlingen voor wie een bepaalde complexiteit en intensiteit van onderwijsbehoeften werd vastgesteld met het gestandaardiseerd instrument.

De commissie is van mening dat onderwijs aan kinderen en jongeren met complexe en intensieve onderwijsbehoeften binnen de context van scholen voor iedereen een **aanvullende financiering** zal vereisen bovenop de hierboven vermelde ondersteuningsenveloppe, en bevestigt daarmee wat hierover in de consultatienota staat. Een objectieve inschaling van de aard, de complexiteit en de intensiteit van de onderwijsbehoeften van de leerling kan de basis vormen voor een aanvullend financieringssysteem. De commissie beveelt aan om hiervoor het te ontwikkelen instrument voor de bepaling van onderwijsbehoeften, binnen het kader van het te ontwikkelen intersectoraal inschalingsinstrument, te hanteren (zie Aanbeveling 12). Bij de ontwikkeling van beide dient dan bekeken te worden vanaf welke complexiteit en intensiteit van onderwijsbehoeften een leerling in aanmerking komt voor bijkomende financiering, bijvoorbeeld voor een specifiek aanbod.

4.4.2 Versterken van onderwijsactoren

Aanbeveling 15

Verhelder de gewijzigde kerntaken en verantwoordelijkheden van alle betrokken actoren in het onderwijs.

De voorgestelde hervorming waarin scholen hun verantwoordelijkheid opnemen voor alle leerlingen, is een grondige systeemverandering die impact heeft op alle betrokken onderwijsactoren. Het lijkt de commissie van groot belang om de **nieuwe kerntaken en verantwoordelijkheden van elk van die actoren** helder en in onderlinge samenhang te expliciteren. In eerste instantie is het cruciaal om binnen de school de onderlinge rol- en taakverdeling en de nauwe samenwerking tussen de leerkrachten, de ondersteunende functies en de andere disciplines te verhelderen. Het is ook nodig om de taken en verantwoordelijkheden van het multidisciplinair schoolteam te verhelderen en te situeren ten aanzien van de rol van andere onderwijsinterne actoren zoals het CLB, expertisecentra of -netwerken en PBD's. In dit advies hebben we aangegeven dat het CLB een onafhankelijke en neutrale positie moet kunnen innemen, bijvoorbeeld bij handelingsgerichte diagnostiek en bij indicatiestelling. Ze moet daartoe ook het mandaat krijgen van de andere onderwijsactoren en de overheid.

Aanbeveling 16

Investeer gericht in het sensibiliseren, voorbereiden en vormen van schoolteams op de transitie naar scholen voor iedereen.

De commissie adviseert de overheid om **gericht te investeren in het vormen en opleiden van onderwijs- en andere professionals** in een school voor iedereen. De commissie is ervan overtuigd dat professionalisering van het schoolteam cruciaal is om de handelingsverlegenheid te verminderen en om een inclusieve schoolpraktijk, cultuur en beleid te kunnen realiseren. Onderwijsprofessionals moeten zich voortdurend bekwamen in nieuwe onderwijs-

kundige en didactische inzichten om krachtige leeromgevingen te ontwerpen en een aangepaste pedagogisch-didactische aanpak te hanteren. Leden van de multidisciplinaire schoolteams moeten kennis verwerven over maatregelen die op niveau van de school, de groep en het individu kunnen genomen worden voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Een school dient op basis van de zelfevaluatie over inclusief onderwijs een **concreet professionaliseringsplan** uit te werken (als onderdeel van een inclusief beleidsplan) dat aansluit bij de vormingsbehoeften van het schoolteam. Ze kan voor de uitvoering daarvan een beroep doen op opleidingsinstituten, PBD's en expertisecentra en -netwerken.

Het onderwijsveld en de lerarenopleidingen gaan best in overleg met elkaar zodat ook al in de **initiële opleiding** van leraren voldoende aandacht besteed wordt aan hogerge-noemde elementen. Dat dient dan aangevuld te worden met een aanbod van **levenslang leren**. Het onderzoek van Merchie et al. (2016) toont aan dat in dit kader het evidence-informed leren een interessante vorm van professionalisering is. Een gecontextualiseerde en voldoende intensieve vorming met focus op het uitproberen en bijsturen in de eigen klaspraktijk staat hierbij centraal. Ook het teamgebaseerd professionaliseren is volgens het onderzoek van Vantieghem et al. (2019) een meerwaarde. Door als team een opleiding te volgen, leren collega's elkaars sterktes kennen en elkaar ondersteunen bij complexe uitdagingen. Dit verlaagt de druk op individuele leerkrachten en creëert ruimte voor een gedeelde verantwoordelijkheid. Bovendien draagt samenwerking tussen collega's bij aan een consistent en coherent schoolbeleid, doordat gezamenlijke afspraken en gedeelde visies de aanpak binnen en buiten de klas versterken.

4.4.3 Versterken van de intersectorale afstemming en samenwerking

Aanbeveling 17

Investeer in de ontwikkeling van een intersectoraal digitaal platform voor gegevensdeling.

De commissie adviseert de mogelijkheden te verkennen om een **intersectoraal digitaal platform** te ontwikkelen waarbij gegevens van verschillende beleidsdomeinen en gedurende een langere periode (minder- en meerderjarigen) kunnen samengebracht en uitgewisseld worden. Op die manier kan vermeden worden dat bepaalde vragenlijsten, interviews of onderzoeken dubbelop gebeuren en/of dat ouders en leerlingen telkens opnieuw hetzelfde verhaal moeten doen bij verschillende diensten. Gegevensdeling kan onnodige herhalingen vermijden.

De commissie acht het nodig dat hierover een werkgroep opgestart wordt om **diverse randvoorwaarden** voor een dergelijk intersectoraal platform verder te onderzoeken. We denken daarbij onder meer aan aspecten van de Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG), beroeps- en ambtsgeheim en bewaartermijnen. Het is tevens cruciaal dat ouders en kinderen/jongeren eigenaarschap hebben over de informatie op het platform. Zij moeten weten welke informatie waarvoor verzameld en/of gebruikt wordt. Zij moeten kunnen bepalen welke informatie met wie gedeeld kan/mag worden. Zij hebben recht op aanpassingen en verwijderingen, zodat informatie over een kind/jongere niet tot in het oneindige blijft gevolgd worden, ook wanneer deze dit niet wil of informatie niet meer relevant is. De gegevens die verzameld worden met het eerder vermelde modulair intersectoraal inschalingsinstrument (zie Aanbeveling 12) dienen dan op termijn opgenomen te worden op het digitaal platform.

Aanbeveling 18

Versterk de interprofessionele en intersectorale samenwerking op vlak van diagnostiek voor kinderen en jongeren.

Omdat nu nog te veel diagnostische activiteiten en processen naast elkaar lopen, zonder veel uitwisseling en afstemming, is interprofessionele en intersectorale afstemming van belang. Volgens de commissie zijn er verschillende elementen die een interprofessionele en intersectorale samenwerking en afstemming kunnen bevorderen:

- Het werken vanuit **gemeenschappelijke kaders en principes** draagt bij tot een efficiënte samenwerking. We verwijzen hierbij naar de verdere implementatie van de Algemene Intersectorale Richtlijn Diagnostiek (AIRD) van het Kwaliteitscentrum Diagnostiek (Schoupe, 2020). Belangrijke principes in deze richtlijn zijn: kwaliteitsvolle diagnostiek is ingebed in een bio-psycho-sociale visie op het menselijk functioneren, kenmerkt zich door haar idiografisch karakter (unieke persoon in een unieke context), leidt tot het vormen van een integratief beeld, stelt participatie van de cliënt en diens context voorop, is gebaseerd op het gebruik van kwaliteitsvolle instrumenten en methodieken, wordt gekenmerkt door reflexiviteit van de diagnosticus en het diagnostisch team, en heeft aandacht voor interdisciplinaire samenwerking.
- Het uitbouwen van **intersectorale netwerken** op vlak van diagnostiek om de nodige expertise bereikbaar te maken. Hierbij kan verder gebouwd worden op projecten die reeds lopen, zoals vroegdiagnostiek (Strategische cirkel diagnostiek en inschaling, 2023) en CLB als expert in diagnostiek in onderwijs. Het subsidiariteitsprincipe is hierbij van toepassing, waarbij beeldvorming in eerste instantie door het multidisciplinair schoolteam gebeurt. Daarnaast kunnen het multidisciplinair schoolteam en/of de ouders en de leerling voor diagnostiek in functie van de schoolloopbaan steeds een beroep doen op het CLB als onafhankelijke, onderwijsinterne partner en indien nodig en wenselijk op een onderwijsexterne partner.
- Een **beleidskader over de samenwerking tussen onderwijs, welzijn en gezondheidszorg op vlak van diagnostiek**. Hierbij kan verder gebouwd worden op de kaderafspraken die de CLB's netoverstijgend en op Vlaams niveau hebben voor samenwerking met de CAR, COS en Diensten Maatschappelijk Werk (DMW). Die samenwerking kan in de toekomst ook uitgebreid worden, bijvoorbeeld naar kinderpsychiatrische diensten of Onthaal-, observatie- en oriëntatiecentra (OOOC), voor expertise op vlak van gedrags- en emotionele of psychische problemen. Op korte termijn (in de overgangsfase naar scholen voor iedereen) hebben CLB's in het diagnostisch proces soms specialismen en/of expertise nodig waarover ze zelf niet beschikken in hun team (bv. de betrokkenheid van een kinderpsychiater voor het bepalen van de diagnostische criteria voor type 3 en 9, een erkend gespecialiseerd team met spraak/taalexpertise voor de diagnose van spraak-taalontwikkelingsstoornissen voor type 7). Kinderen en jongeren worden dan doorverwezen naar multidisciplinaire centra voor diagnostiek (zoals CAR, COS, geconventioneerde gespecialiseerde centra voor bepaalde aandoeningen zoals autisme). Dit heeft vaak een vertragend effect op het traject van de leerling, door de lange wachttijden voor diagnostiek in deze centra. Daarom kan het nuttig zijn om op korte termijn binnen deze gespecialiseerde centra een bepaalde capaciteit beschikbaar te stellen voor leerlinggerichte adviesverlening aan de

CLB's, zonder dat de leerling zelf voor een volledig nieuw diagnostisch traject moet doorverwezen worden. Ook op langere termijn is dit zinvol ter ondersteuning van de multidisciplinaire schoolteams en CLB's.

Aanbeveling 19

Versterk de interprofessionele en intersectorale samenwerking tussen onderwijs en welzijn / gezondheidszorg met het oog op expertisedeling en een complementair en/of geïntegreerd aanbod voor kinderen en jongeren.

De **samenwerking en afstemming tussen de beleidssectoren** is niet enkel van belang op vlak van diagnostiek, maar ook om tegemoet te komen aan de specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van kinderen en jongeren op school. Ook hier is er nood aan een beleidskader waarin aandacht dient te gaan naar volgende elementen:

- Het **verduidelijken van de complementaire rollen, taken en verantwoordelijkheden** die diverse actoren die niet tot het onderwijsveld behoren (zoals aanbieders van rechtstreeks toegankelijke hulp, MFC's, organisaties uit de jeugdhulp, time-out initiatieven, ...) kunnen opnemen voor kinderen en jongeren zowel op school als in de gezinscontext. Zij vervullen een belangrijke ondersteunende en flankerende rol ten aanzien van de onderwijsactoren. Hun rol is evenwel complementair aan de rollen, taken en verantwoordelijkheden die van het multidisciplinair schoolteam en van de onderwijsinterne partners mogen verwacht worden (zie Aanbeveling 15). Het verspreiden van een inspiratiegids met goede praktijken van intersectorale samenwerkingen voor scholen kan zinvol zijn. Het CLB speelt vanuit haar draaischijffunctie een belangrijke rol om partners samen te brengen en te laten samenwerken.
- Er dienen voldoende mogelijkheden voorzien te worden voor **advies, consult, vorming en expertisedeling** tussen professionals van verschillende sectoren.
- Het is aanbevolen in het kader van de scholen voor iedereen om een **nieuw beleidskader** te ontwikkelen **over het optimaal inzetten van therapie** tijdens de schooluren om tegemoet te komen aan specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften. Therapie wordt nu gegeven door paramedici in de scholen voor buitengewoon onderwijs, externe zelfstandige therapeuten en paramedici uit en diensten vanuit welzijn en gezondheidszorg. De commissie pleit voor een eenduidig systeem van indicering en terugbetaling van therapie, zowel binnen als buiten de schoolse context.
- In de hogere jaren van het secundair onderwijs is ook de **samenwerking met de arbeidssector** van belang: de doorstroom naar de arbeidsmarkt via de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling (VDAB) en het Gespecialiseerd Team Bemiddeling (GTB), de samenwerking met maatwerkbedrijven en met gespecialiseerde jobcoachbedrijven.
- Zoals hoger aangegeven (zie Aanbeveling 3) zal voor bepaalde leerlingen een meer intensieve samenwerking nodig zijn tussen onderwijs en welzijn/gezondheidszorg om een **complementair of geïntegreerd onderwijs- en zorgaanbod** te realiseren.

4.4.4 Mobiliteit en vervoer

Aanbeveling 20

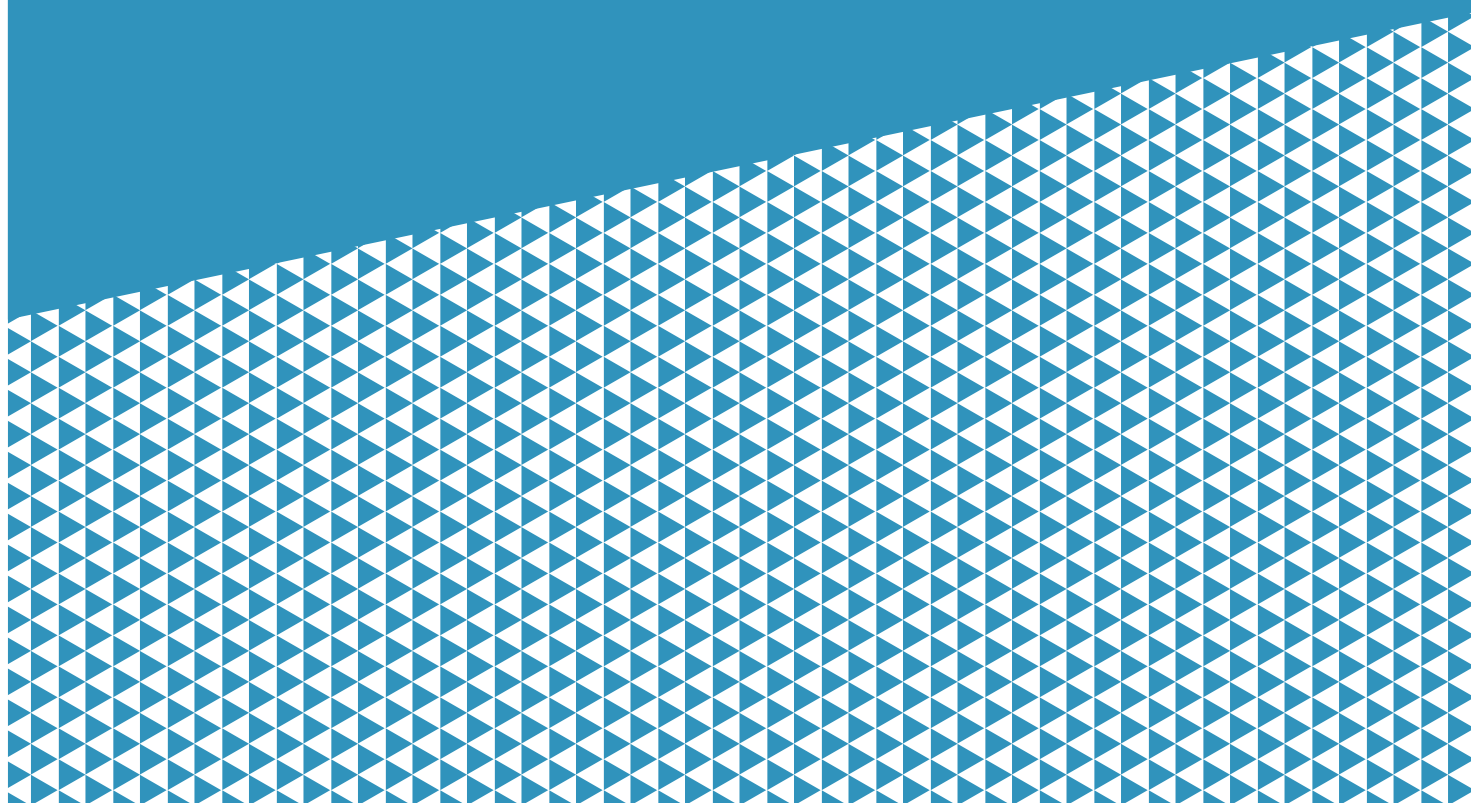
Voorzie in het te ontwikkelen modulair inschalingsinstrument een module die de ondersteuningsnoden van kinderen en jongeren op vlak van mobiliteit in kaart brengt.

Bij de realisatie van scholen voor iedereen is de kans groot dat kinderen en jongeren die nu beroep doen op collectief busvervoer naar een school kunnen gaan die veel dichterbij hun woonplaats ligt. Ze kunnen dan mogelijk te voet, met de fiets of met lokaal openbaar vervoer naar school, al dan niet met begeleiding of coaching. Voor sommige kinderen zal (al dan niet) aangepast vervoer met de wagen of de bus nodig blijven.

De commissie beveelt aan om in het ontwerp van een modulair intersectoraal inschalingsinstrument (zie aanbeveling 12) prioritair werk te maken van **een module die de ondersteuningsnoden van kinderen en jongeren op vlak van mobiliteit in kaart brengt**. Daarbij kan verder gebouwd worden op de expertise en de instrumenten die hierrond nu al gebruikt worden door de MDT's (erkend door Opgroeien en VAPH) die een erkenning voor hulpmiddelen hebben. Op basis van de aard, de complexiteit en de intensiteit van de ondersteuningsnoden op dit domein, in combinatie met de afstand van de woonplaats tot de school, zou de toegang kunnen bepaald worden tot extra ondersteuning bij mobiliteit en/of kunnen meer gedifferentieerde vormen van ondersteuning bij verplaatsing voorzien worden zodat leerlingen met specifieke noden zich kunnen verplaatsen van en naar school. Dit kan de basis vormen van een meer fijnmazig en gedifferentieerd model ter vervanging van het huidige collectieve leerlingenvervoer in het buitengewoon onderwijs. We verwijzen hier naar de proefprojecten rond collectief leerlingenvervoer. Ook hier is samenwerking tussen de openbare vervoersmaatschappijen, de departementen Onderwijs en Vorming en Mobiliteit en Openbare Werken, scholen, CLB's, oudervertegenwoordigers en lokale onderwijs- en mobiliteitspartners essentieel. Uiteraard is ook verdere inzet op de toegankelijkheid van het openbaar vervoer nodig om leerlingen te helpen om de verplaatsing van en naar school te maken. ●

5

Referenties, verklarende lijsten en bijlage



REFERENTIES

Andersen, I.G., & Andersen, S.C. (2017). Student-centered instruction and academic achievement: Linking mechanisms of educational inequality to schools' instructional strategy. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 533-550.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Index voor inclusie. Werken aan leren en participeren op school.* Leuven: UCLL.

Claeys, L., De Meester, M., Vandesande, S., Maes, B., Struyf, E., & Nijs, S. (2025). *Focusgroepstudie om zicht te krijgen op het toeleidingsproces en kwaliteitsvol onderwijs voor leerlingen met (noden gerelateerd aan) een verstandelijke beperking.* Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek, KU Leuven, i.s.m. UAntwerpen. Zie: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=26821>

De Meester, M., Claeys, L., Boonen, H., Noens, I., Struyf, E., & Nijs, S. (2025). *Focusgroepstudie om zicht te krijgen op het toeleidingsproces en kwaliteitsvol onderwijs voor leerlingen met (noden gerelateerd aan) autisme.* Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek, KU Leuven, i.s.m. UAntwerpen & UCLL. Zie: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=26816>

De Neve, D., Van Mieghem, A., Struyf, E., Bodvin, K., & Vets, S. (2025). *Kennishiaten in de brede basiszorg en verhoogde zorg: Een literatuurstudie, vragenlijstonderzoek en Delphi studie. Eindrapport.* Karel de Grote Hogeschool & Universiteit Antwerpen. Zie: https://leerpunt.be/files/onderzoeken/rapport_kennis-hiaten_bredebasiszorg_verhoogdezorg_202502.pdf

De Smet, M., Bultheel, M., & Verachtert, P. (2024). *Leidraad differentiatie. Samen naar de meet.* Stichting Leerpunt. Vlaamse vertaling van Bosker, R., Durgut, F., Edzes, H., Jol, M., Van Tuijl, C., & Van der Vegt, A.L. (2021). *Leidraad differentiatie als sleutel voor gelijke kansen.* Nationaal regieorgaan Onderwijsonderzoek. Zie: https://leerpunt.be/files/leidraden/leidraad-differentiatie_v202501.pdf

EASNIE – European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2024). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2021/2022 School Year Dataset Cross-Country Report.* P. Drál', A. Lenárt and A. Lecheval, eds.

Fluyt, L., Vandesande, S. & Nijs, S. (2024). Parents' lived experiences regarding the decision-making process on reasonable accommodations for their child with SEN—An IPA analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 00, 1–15. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12724>

Groenez, S., Vantieghem, W., Lamberts, M., & Van Avermaet, P. (2018). Diversiteitsbarometer Onderwijs Vlaamse Gemeenschap. In E. Keytsman (Ed.), *Diversiteitsbarometer onderwijs* (pp. 47–193). Unia. Zie: https://www.unia.be/files/1210_UNIA_Barometer_2017_-_NL_AS.pdf

Holleweg, J., & Lieneman, P. (2007). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen.* Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Kinderrechtencoalitie Vlaanderen (2024). *De schooluitvalstrik een brede blik op de preventie van schooluitval en ongekwalificeerde uitstroom.* Gent: Kinderrechtencoalitie Vlaanderen. Zie: [1763991682782.pdf](https://www.kinderrechtencoalitie.be/files/1763991682782.pdf)

Lalvani, P., & Osieja, E. (2024). Battle fatigue: Parents, institutionalized ableism, and the “fight” for inclusive education. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 50(1), 19-35.

Maes, B., Struyf, E., Nijs, S., Vanroye, E., Vanden Bempt, F. & Jennen, B. (2023). *Kwaliteitsvol onderwijs aan kinderen met ernstig meervoudige beperkingen*. Leuven/Antwerpen: KU Leuven en Universiteit Antwerpen. Zie: [bestand.ashx](#)

Meirsschaut, M., De Smet, M., D'haeyer, J., & Naert, L. (2017). *Op de grens: beslissingsprocessen rond de doorstroom en uitstroom van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften*. Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. Gent: Arteveldehogeschool.

Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Departement Onderwijs en Vorming.

Ouders voor Inclusie en Steunpunt voor Inclusie. *Rapport #geen school voor mijn kind*. (2025). Zie: [Rapport-geen-school-voor-mijn-kind.pdf](#)

Pameijer, N. & van Beukering, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in onderwijs*. Leuven: Acco.

Percy, M. (2007). Factors that cause or contribute to intellectual and developmental disabilities. In I. Brown & M. Percy (Eds.), *A comprehensive guide to intellectual and developmental disabilities* (pp.125-148). Baltimore: Paul Brookes.

Rekenhof (2024). *Buitengewoon onderwijs: toegang en uitstroom*. Brussel: Rekenhof.

Schalock, R.L., Luckasson, R., & Tassé, M.J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). Washington D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schouppe, N. (2020). *Algemene Intersectorale Richtlijn Diagnostiek. Leidraad voor een kwaliteitsvolle diagnostische praktijk*. Gent: Kwaliteitscentrum Diagnostiek. Zie: [AIRD.pdf](#)

Strategische cirkel diagnostiek en inschaling (2023). *De organisatie van diagnostiek binnen Vroeg en nabij*. Brussel: Opgroeien. Zie: https://www.opgroeien.be/sites/default/files/tool-documents/eindnota_diagnostiek_inschaling.pdf

Struyf, E., Bodvin K, & Jacobs K. (2016). *Toeleiding naar het zorgaanbod. Een onderzoek naar bestaande praktijken en verklarende factoren op kind-, gezins- en schoolniveau in het gewoon en buitengewoon onderwijs in Vlaanderen. Beleidssamenvatting. Eindrapport OBPWO 13.01*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen. Zie: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=7751>

Struyf, E. et al. (2024). *Evolutie naar scholen voor iedereen. Advies van de onafhankelijke commissie inclusief onderwijs*. Brussel: Onderwijs Vlaanderen. Zie: [advies-commissie-inclusief-onderwijs.pdf](#)

Struyf, E., De Neve, D., Leroy, A., & Vets, S. (2025). *Effectief klasmanagement en een veilig klasklimaat dat leren ondersteunt: Van grenzen stellen tot verbinden (inspiratiegids)*. Universiteit Antwerpen en KDG Hogeschool. Zie: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=25504>

Thompson, J.R. et al. (2016). *Supports Intensity Scale for Children (SIS-C)*. Nederlandse vertaling door Buntinx et al., *Schaal intensiteit van ondersteuningsbehoeften voor kinderen*.

Vantieghem, W., & Van de Putte, I. (2019). *Vol Potentieel: Krachtig lesgeven in diversiteit*. Leuven: Acco.

Vantieghem, W. , Ponet, B. , Goosen, K., De Mets, J., De Coninck, J. & Van Avermaet, P. (2025).

Diversiteitsresponsief onderwijs: Een visie en aanpak voor krachtig leren van elke leerling. *ED-TED resourcebank*, te raadplegen via: <https://info-ted.eu/research/diversity-responsive-educators-a-vision-and-approach-for-powerful-learning-for-every-student>

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

Zie: [Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap](#)

Verschueren K., Struyf E., De Haene L., Bodvin K., Vervoort E., Vander Elst, L., & Teppers, E. (2015).

Buitenschoolse hulpverlening en zorg op school: Samenhang, afstemming en verklarende factoren. Beleidssamenvatting. Eindrapport OBPWO 12.01. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven – Antwerpen: Universiteit Antwerpen. Zie: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=6303>

Vlaamse Regering (2025). *Nota aan de Vlaamse Regering: Visienota stappenplan richting een*

inclusiever onderwijs. Zie: [Visienota 'Stappenplan richting een inclusiever onderwijs' | Vlaanderen.be](#)

Vlaamse Regering (2025). *Mededeling aan de Vlaamse Regering: Consultatienota over de evolutie*

naar de scholen voor iedereen. Zie: [Consultatienota over de evolutie naar scholen voor iedereen | Vlaanderen.be](#)

Vleugels, C. (Red.) (2025), *Thuiszitters uit de schaduw Wat kinderen en jongeren, ouders en professionals ons leren*. Brussel: Kinderrechtencommissariaat. Zie: [Dossier Thuiszitters uit de schaduw.pdf](#)

Wienen, B. (2023). *Van individueel naar inclusief onderwijs. Pleidooi voor minder labelen en meer aandacht voor de kracht van onderwijs*. Instando.

Willems, K., & Spinoy, M. (2021). Recht op inclusief onderwijs: het Europees Hof voor de Rechten van de Mens zet de puntjes op de i (van inclusief). *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 3, 276 – 283.

Ysenbaert, J., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2020). *Evaluatie & diversiteit in het basis- en*

secundair onderwijs: Eindrapport. Steunpunt Onderwijsonderzoek. Zie: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=12898>

LIJST VAN AFKORTINGEN

AIRD	Algemene Intersectorale Richtlijn Diagnostiek
CAR	Centrum voor Ambulante Revalidatie
CLB	Centrum voor Leerlingenbegeleiding
COS	Centrum voor Ontwikkelingsstoornissen
DMW	Diensten Maatschappelijk Werk
EMB	ernstig meervoudige beperkingen
GC-verslag	verslag gemeenschappelijk curriculum
GES+	kinderen en jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen
IAC-verslag	verslag individueel aangepast curriculum
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
MDT	multidisciplinair team erkend door het VAPH voor meerderjarigen en door Opgroeien voor minderjarigen
MFC	multifunctioneel centrum
LOP	Lokaal Overlegplatform
OV4-verslag	verslag opleidingsvorm 4
PBD	pedagogische begeleidingsdienst
SIS-C	Supports Intensity Scale for Children
UDL	Universal Design for Learning
VAPH	Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap
VRPH	Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap

VERKLARENDE WOORDENLIJST

Complementair of geïntegreerd onderwijs- en zorgaanbod: voor kinderen en jongeren met zeer complexe en intensieve noden, zoals leerlingen met ernstig meervoudige beperkingen en leerlingen met ernstige gedrags- en emotionele problemen, vergt een kwaliteitsvol onderwijsaanbod een intensieve samenwerking van een school met onderwijsexterne actoren, zodat onderwijs en zorg op een aanvullende (complementaire) of geïntegreerde wijze kunnen gerealiseerd worden (Maes et al., 2023).

Complexe en intensieve onderwijs- en ondersteuningsnoden: verwijst naar specifieke onderwijsbehoeften en ondersteuningsnoden van een kind of jongere op verschillende levensdomeinen die uitgebreid, meervoudig en langdurig zijn. Er is verdere operationalisering nodig vanaf wanneer specifieke behoeften complex en intensief kunnen genoemd worden. Alleszins duidt de term op een beperkt segment van alle kinderen met specifieke onderwijsbehoeften of ondersteuningsnoden.

Convergente en divergente differentiatie: met differentiatie kunnen leraren verschillende intenties hebben. Als het de belangrijkste intentie is om alle kinderen minimaal de ontwikkelingsdoelen en eindtermen te laten behalen, spreken we van convergente differentiatie. Als de intentie is om verschillende doelen te hanteren voor verschillende (groepen) leerlingen, noemen we dat divergente differentiatie (De Smet et al., 2024).

Diversiteit: deze term verwijst naar de talloze manieren waarop mensen van elkaar verschillen, waarbij verschillende dimensies van diversiteit tegelijkertijd en op eigen wijze bij iedere mens tot uiting komen. Kinderen en jongeren verschillen bijvoorbeeld op vlak van persoonlijkheid, interesses, intelligentie, taal, socio-economische of culturele achtergrond, neurotype, etc. Deze brede, multidimensionale invulling van diversiteit komt tot stand binnen een maatschappelijke context, waarbinnen ook sociale ongelijkheid speelt. Hierdoor hangen bepaalde dimensies van diversiteit vaak samen met uiteenlopende kansen en drempels die mensen in hun leven ervaren (Vantieghem et al., 2025).

Expertisecentra of -netwerken: centra of netwerken die op bovenschools niveau georganiseerd zijn rond bepaalde thematieken of bepaalde doelgroepen waarvoor niet in elke school expertise kan aanwezig zijn (omwille van het beperkt voorkomen, of het heel gespecialiseerd zijn van de expertise). Scholen kunnen beroep doen op deze centra of netwerken wanneer ze zelf niet over de nodige expertise beschikken om aan bepaalde specifieke onderwijsbehoeften tegemoet te komen. Deze centra of netwerken worden beschouwd als onderwijsinterne actoren/partners.

Gemeenschappelijk curriculum: de goedgekeurde leerplannen die ten minste herkenbaar de doelen bevatten die noodzakelijk zijn om de eindtermen (of minimumdoelen in basisonderwijs) te bereiken of de ontwikkelingsdoelen na te streven (Decreet basisonderwijs en Codex Secundair Onderwijs).

GC-verslag: een verslag dat toegang geeft tot leersteun bij een gemeenschappelijk curriculum (Decreet basisonderwijs en Codex Secundair Onderwijs).

Handelingsgerichte diagnostiek: diagnostiek waarbij op een gestructureerde, doelgerichte wijze informatie verzameld wordt over een kind en diens omgeving (ouders, school, etc.) om concrete, passende oplossingen te vinden voor vastgestelde problemen. Handelingsgerichte diagnostiek wordt zowel door onderwijsinterne als -externe actoren uitgevoerd.

IAC-verslag: een verslag dat toegang geeft tot een individueel aangepast curriculum in het gewoon of het buitengewoon onderwijs (Decreet basisonderwijs en Codex Secundair Onderwijs).

Indicatiestelling: de beoordeling of iemand in aanmerking komt voor een bepaalde vorm van onderwijs, zorg, behandeling. Sommige vormen van indicatiestelling kunnen toegewezen worden aan een neutrale, onafhankelijke instantie.

Multidisciplinair schoolteam: met deze term verwijzen we in dit advies naar alle professionals die actief zijn binnen de school voor iedereen. Het multidisciplinair schoolteam bestaat uit verschillende subgroepen: de leerkrachten, andere onderwijsprofessionals (zoals zorgcoördinatoren, zorgleerkrachten beleidsondersteuners), ondersteunende profielen (zowel administratief-technisch, als onderwijsassistenten) en andere disciplines. Die laatste groep verwijst naar het orthopedagogisch, psychologisch, (para-)medisch (verpleegkundige, kinesitherapeut, logopedist, kinderverzorger, ergotherapeut) en/of sociaal-maatschappelijk personeel (maatschappelijk werker). Ze ondersteunen leerkrachten in hun kerntaken en begeleiden leerlingen op vlak van (de condities voor) het leren of op andere domeinen van het functioneren (motoriek, communicatie, gedrag, welbevinden, redzaamheid). Scholen kunnen ook samenwerken om een multidisciplinair team op bovenscholens niveau uit te bouwen. Het is belangrijk te benadrukken dat het hier gaat om de beschikbaarheid van een multidisciplinair team voor de school: niet alle leden en disciplines moeten bij elk overleg en bij elke leerling betrokken zijn. We gaan er in dit advies vanuit dat disciplines die nu aanwezig zijn in het buitengewoon onderwijs en in de leersteuncentra deel zullen uitmaken van de multidisciplinaire schoolteams in de scholen voor iedereen.

Onderwijsaanbod: wat een onderwijsinstelling organiseert aan onderwijs- en leeractiviteiten voor leerlingen.

Onderwijsexterne actoren/partners: actoren uit sectoren buiten onderwijs (Opgroeien, VAPH, Gezondheidszorg, Werk, ...) die betrokken kunnen worden voor diagnostische beeldvorming, therapie, begeleiding en zorg voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Zij hebben een complementaire rol ten aanzien van het multidisciplinair schoolteam en onderwijsinterne actoren/partners.

Onderwijsinterne actoren/partners: actoren binnen het beleidsdomein onderwijs die dicht bij de scholen en de multidisciplinaire schoolteams staan, zoals CLB, PBD, expertisecentra of -netwerken (zie hoger).

Onderwijsprofessional: iemand die zich beroepsmatig bezighoudt met leren en onderwijzen. Het gaat in de eerste plaats om leerkrachten, maar tevens om zorgcoördinatoren, leerlingbegeleiders, leerondersteuners, ... in de school en om medewerkers bij de onderwijsinterne actoren (zie hoger).

OV4-verslag: een verslag dat toelaat om leerlingen een gemeenschappelijk curriculum te laten volgen in het gewoon of buitengewoon onderwijs, met intensieve onderwijskundige en orthopedagogische of orthodidactische ondersteuning en de inzet van paramedisch, sociaal, medisch, psychologisch of orthopedagogisch personeel.

ReDiCoDi: staat voor 'remediëren', 'differentiëren', 'compenseren' en 'dispenseren'. Bij remediërende maatregelen verstrekt de school effectieve vormen van aangepaste leerhulp binnen het gemeenschappelijk curriculum. Bij differentiërende maatregelen brengt de school, binnen het gemeenschappelijk curriculum, een beperkte variatie aan in het onderwijsleerproces om beter tegemoet te komen aan de behoeften van individuele leerlingen of groepen van leerlingen. Bij compenserende maatregelen biedt de school orthopedagogische of orthodidactische hulpmiddelen aan, waaronder technische hulpmiddelen, waardoor de doelen van het gemeenschappelijk curriculum of de doelen die na dispensatie voor de leerling bepaald zijn, bereikt kunnen worden. Bij dispenserende maatregelen voegt de school doelen toe aan het gemeenschappelijk curriculum of stelt ze de leerling vrij van doelen van het gemeenschappelijk curriculum en vervangt ze die, waar mogelijk, door gelijkwaardige doelen, in die mate dat ofwel de doelen voor de studiebekrachtiging in functie van de finaliteit voor het onderwijsniveau ofwel de doelen voor het doorstro-

men naar het beoogde vervolgonderwijs, nog in voldoende mate kunnen bereikt worden (Decreet basisonderwijs en Codex Secundair Onderwijs).

Scholen voor iedereen: scholen waarin alle leerlingen, zonder uitsluiting, op een gepaste wijze kwaliteitsvol onderwijs krijgen. Het betekent dat er onvoorwaardelijk inschrijvingsrecht is voor elke leerling in elke school, dat er kwaliteitsvol onderwijs geboden wordt aan alle leerlingen, en dat een multidisciplinair schoolteam instaat voor het realiseren van het onderwijsaanbod (gebaseerd op het advies Evolutie naar scholen voor iedereen).

Specifieke onderwijsbehoeften: in algemene zin verwijzen specifieke onderwijsbehoeften naar de condities, de ondersteuning en de aanpassingen die een leerling nodig heeft om optimaal te kunnen leren en participeren op school. In het decreet basisonderwijs en in de Codex Secundair Onderwijs worden leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften als volgt gedefinieerd: een leerling met langdurige en belangrijke participatieproblemen die te wijten zijn aan het samenspel tussen: a) één of meerdere functiebeperkingen op mentaal, psychisch, lichamelijk of zintuiglijk vlak en; b) beperkingen bij het uitvoeren van activiteiten en; c) persoonlijke en externe factoren.

Subsidiariteit: de inzet van het minst ingrijpende middel om een bepaald doel te bereiken.

BULAGEN

Bijlage 1: Samenstelling van de commissie

De samenstelling van de commissie is vastgelegd bij een mededeling aan de Vlaamse Regering waarvan de Vlaamse Regering op 6 juni 2025 akte nam. De commissie werd daarbij als volgt samengesteld:

Voorzitter:

- *Bea Maes*, prof. dr. aan KUL, faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen, ondersteund door Ann Gios

Experts:

- *Ilse Noens*, prof. dr. aan KUL, faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen
- *Wim Van Den Broeck*, professor-emeritus aan de Vrije Universiteit Brussel en voormalig lid van de commissie inclusief onderwijs
- *Eva Cloet*, dr., COS Brussel, UZ Brussel, en bestuurslid van Kwaliteitscentrum diagnostiek
- *Wendelien Vantiegheem*, prof. dr. aan UGent, Steunpunt Diversiteit en Leren, vakgroep taalkunde
- *Esther Gheysens*, docent bij Odisee Hogeschool, campus Aalst (verontschuldigd)

Onderwijsprofessionals:

- *Marjolein Petit*, pedagogisch begeleider POV en voormalig lid van de commissie inclusief onderwijs
- *Tine Gheysen*, expert specifieke onderwijsbehoeften bij vrij CLB netwerk
- *Sarah Schaubroeck*, POC CLB GO! en coördinator van het Prodia-team
- *Grietje Van de Velde*, directeur van leersteuncentrum De Accolade
- *Karine Stes*, directeur stedelijk buitengewoon onderwijs Antwerpen en voormalig lid van de commissie inclusief onderwijs

Ervaringsdeskundigen op voordracht van Noozo – Vlaamse adviesraad handicap:

- *Seline Somers*, ouder van een leerling met specifieke onderwijsbehoeften, voormalig door Noozo afgevaardigd lid in de commissie inclusief onderwijs
- *Hadewich Demeester*, ouder van een leerling met specifieke onderwijsbehoeften, vervangen door Bram Bogaerts, medewerker van NOOZO

Medewerkers van het beleidsdomein Welzijn en de federale overheidsdiensten Volksgezondheid en Sociale Zekerheid

- *Anne Buelens*, van Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap
- *Dries Bleys*, van Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap
- *Klaartje Cops*, van het agentschap Opgroeien, enkele keren vervangen door Veerle Duchateau
- *Karolien Weemaes*, van FOD Volksgezondheid
- *Bo Galle*, van FOD Sociale zekerheid

Medewerkers van het Departement Onderwijs en Vorming:

- *Inge Wagemakers*, van Departement Onderwijs en Vorming, afdeling leerplicht
- *Wouter Pinxten*, van Departement Onderwijs en Vorming, afdeling leerplicht

