



Naar een Inclusief
Onderwijssysteem
in België

Inspiratie en
voorbeelden

2019



unia.be    

Naar een Inclusief Onderwijssysteem in België

Inspiratie en voorbeelden

Dankwoord

Dit rapport is het resultaat van een maandenlange samenwerking met onze “Inspiratiegroep”, die deskundigen samenbracht uit het onderwijsveld, beleid, academici, organisaties die personen met een handicap vertegenwoordigen en personen met een handicap zelf. Het werk van de inspiratiegroep werd gevoed door de debatten van de internationale conferentie “The Evolution towards an Inclusive Education System” die op 8 en 9 oktober 2018 werd georganiseerd door Unia en het Nederlandse College voor de Rechten van de Mens, met de steun van het regionale bureau van het Bureau van de Hoge Commissaris voor de Mensenrechten in Brussel.

Unia wil elk van de leden van de Inspiratiegroep bedanken voor hun bijdrage en waardevolle samenwerking. Zonder hen zou het niet mogelijk zijn geweest om de overheid een instrument te bieden om de uitdagingen aan te gaan die gepaard gaan met het tot stand brengen van een inclusief onderwijssysteem in België.

Inhoud

Voorwoord	7
1. Regelgeving en beleid	9
1.1 Het VN Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap.....	9
1.2 Inclusief onderwijs in België.....	11
2. UITDAGING I: visie, planning en strategie	17
2.1 Waarom inclusief onderwijs?	17
2.2 Wat is inclusief onderwijs?	21
2.3 Bouwstenen voor een inclusief onderwijssysteem.....	26
3. UITDAGING II: Personeel	29
3.1 Opleiding, vorming en competenties.....	29
3.2 Ondersteuning	31
3.3 Flexibiliteit in de loopbaan.....	33
4. UITDAGING III: Budget	34
4.1 De kost van inclusief onderwijs.....	34
4.2 Bouwstenen voor efficiënte onderwijsfinanciering.....	36
4.3 Vormen van financiering.....	38
5. UITDAGING IV: De transitie	41
5.1 De wet van de remmende voorsprong	41
5.2 Het draagvlak voor inclusie ondersteunen	42
5.3 Voorbereiding en vergelijking.....	43
5.4 Monitoring	44
5.5 Blijven werken aan inclusie.....	45
6. Conclusies en aanbevelingen	47
7. Bronnen	51

Voorwoord

Er heerst vandaag nog veel discussie over inclusief onderwijs en redelijke aanpassingen binnen het kader van het M-Decreet in Vlaanderen, het Pacte d'Excellence in de Franse Gemeenschap en het Förderdekret in de Duitstalige Gemeenschap. Tezelfdertijd neemt de behoefte aan ondersteuning toe in de drie gemeenschappen. Scholen, leerkrachten en gezinnen vragen meer ondersteuning en structurele maatregelen om kwaliteitsvol inclusief onderwijs mogelijk te maken. Niet enkel voor leerlingen met een handicap, maar voor alle leerlingen. Scholen worden steeds vaker geconfronteerd met leerlingen met leerproblemen die nog niet vastgesteld zijn, leerlingen met gedragsproblemen, maar ook met leerlingen uit kwetsbare gezinnen en leerlingen die de taal van het onderwijs niet beheersen. En dit soms in overvolle klassen.

Hoe zal ons huidige onderwijssysteem evolueren? Kunnen we ons een systeem voorstellen waarbij elke leerling met een handicap zijn of haar onderwijs traject kan kiezen zonder bergen te moeten verzetten? En zonder afgezonderd te worden van de leerlingen “zonder handicap”?

Binnen die context heeft Unia, het Interfederaal Centrum voor Gelijke Kansen, een rol te spelen als onafhankelijk mechanisme dat toeziet op de uitvoering van het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (hierna “het VRPH”). Unia heeft de opdracht om de toepassing van het recht op inclusief onderwijs zoals bepaald in artikel 24 VRPH te bevorderen en wil daarom hulpmiddelen ontwikkelen die de geleidelijke, maar doelbewuste totstandkoming van een kwaliteitsvol inclusief onderwijssysteem ondersteunen.

We moeten hoe dan ook de weg naar inclusie bewandelen. Omdat internationale mensenrechtenverdragen dit verplichten, maar ook omdat we al jaren getuige zijn van de integratie van leerlingen met een handicap in het gewoon onderwijs. Integratie die niet altijd succesvol verloopt. Het is daarom belangrijk dat we stappen vooruit blijven zetten, van integratie naar inclusie.

Met dit rapport willen de overheid inspiratie en goede voorbeelden bieden voor de implementatie van een inclusief onderwijssysteem in overeenstemming met artikel 24 VRPH. Het is ook een gelegenheid om onze internationale verplichtingen te benadrukken (zie de bijlage bij dit rapport) en om bestaande tegenstrijdigheden en verwarring over inclusie uit te klaren en te verduidelijken wat een inclusief onderwijssysteem dan wel is.

Het doel is niet om de voor- en nadelen van een dergelijk systeem af te wegen, maar om ideeën te verzamelen over hoe de overheid inclusie kan waarmaken. Het is evenmin de bedoeling te polariseren tussen de twee soorten onderwijs die vandaag in onze gemeenschappen bestaan of om buitengewoon onderwijs te bekritisieren. Inclusief onderwijs veronderstelt een nieuw en eengemaakt systeem, waar zowel gewoon als buitengewoon onderwijs in opgaan. Zoals we zullen zien, vergt dit een politiek en collectief engagement, samen met alle leerkrachten, experts, politieke leiders (niet enkel in het onderwijs), ouders, en leerlingen met of zonder handicap.

Dit rapport is het resultaat van het werk van onze “Inspiratiegroep”¹ en de presentaties en debatten van de internationale conferentie “The Evolution towards an Inclusive Education System”, georganiseerd door Unia en het Nederlandse College voor de Rechten van de Mens op 8 en 9 oktober 2018, met de steun van het regionale bureau

¹ In juni 2018 stelde Unia een “inspiratiegroep” samen rond inclusief onderwijs: een groep deskundigen uit o.a. het onderwijsveld, beleid, vertegenwoordigende organisaties van personen met een handicap, academici en personen met een handicap zelf.

van de VN Hoge Commissaris voor de Mensenrechten in Brussel.² De tekst werd ook gevoed door het werk van de Begeleidingscommissie van Unia, en de talrijke contacten met het maatschappelijk middenveld en het onderwijsveld.

Het voorbereidend werk voor de conferentie bracht vier grote uitdagingen aan het licht voor het bereiken van een inclusief onderwijssysteem: (1) Visie, plan en strategie; (2) Personeel; (3) Budget; en (4) Transitie. Na een kort overzicht van de huidige regelgeving en beleid, gaat dit rapport dieper in op elk van deze vier uitdagingen.

Dit rapport is slechts één onderdeel van een dynamisch project. Unia zal deze tekst online beschikbaar maken, samen met andere instrumenten en inspiratiebronnen, waaronder voorbeelden uit het buitenland en uit gemeenschappen die de weg naar een inclusief onderwijssysteem al eerder zijn ingeslagen.

VN Comité inzake de rechten van personen met een handicap, Slotbeschouwingen over het eerste periodieke rapport van België (2014)

36. The Committee is concerned at reports that many students with disabilities are referred to and obliged to attend special schools because of the lack of reasonable accommodation in the mainstream education system. As inclusive education is not guaranteed, the special education system remains an all too frequent option for children with disabilities. The Committee is also concerned about poor accessibility in schools.

37. The Committee requests that the State party implement a coherent inclusive education strategy for children with disabilities in the mainstream system and ensure the provision of adequate financial, material and human resources. It recommends that the State party ensure that children with disabilities receive the educational support they need, in particular through the provision of accessible school environments, reasonable accommodation, individual learning plans, assistive technology in classrooms, and accessible and adapted materials and curricula, and guarantee that all teachers, including teachers with disabilities, receive comprehensive training on the use of Braille and sign language with a view to improving the education of all children with disabilities, including boys and girls who are blind, deaf-blind, deaf or hard of hearing. The Committee also recommends that inclusive education should form an integral part of teacher training at university and during continuing professional development.

² Meer informatie over de conferentie en de presentaties zijn beschikbaar op <https://www.unia.be/nl/artikels/conferentie-hoe-kan-de-overheid-een-inclusief-onderwijssysteem-realiseren>

1. Regelgeving en beleid

1.1 Het VN Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap



In 2006 werden de rechten van personen met een handicap verankerd in het VN Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (hierna VN-Verdrag of VRPH). België ratificeerde dit juridisch bindende document drie jaar later. Het Verdrag hanteert een ruime definitie van personen met een handicap, namelijk “personen met langdurige fysieke, mentale, verstandelijke of zintuiglijke beperkingen die hen in wisselwerking met diverse drempels kunnen beletten volledig, daadwerkelijk en op voet van gelijkheid met anderen te participeren in de samenleving.”³

Artikel 24 VRPH bevestigt het recht op inclusief onderwijs voor personen met een handicap.

De totstandkoming van artikel 24 VN-Verdrag: geen apart onderwijssysteem toegelaten voor leerlingen met een handicap

1. Tijdens de onderhandelingen werd aanvankelijk het voortbestaan van gewoon én buitengewoon onderwijs in het Verdrag ingeschreven. De keuze voor buitengewoon onderwijs moest mogelijk blijven.⁴

2. Later werd die verwijzing er bewust uitgehaald. Inclusie in het gewoon onderwijs werd als doel vooropgesteld, met slechts uitzonderlijk alternatieve vormen van onderwijs in de gevallen dat het gewone onderwijssysteem niet op adequate manier kan voorzien in de individuele ondersteuningsbehoeften van personen met een handicap.⁵

3. In een latere versie werd verduidelijkt dat inclusief onderwijs “op alle niveaus” moet voorzien worden en werd de verwijzing naar “alternatieve vormen van onderwijs” uit de tekst gehaald.⁶

4. Tot slot werd ook de verwijzing naar de “uitzonderingen” en “de gevallen dat het gewone onderwijssysteem niet op adequate manier kan voorzien in de individuele ondersteuningsbehoeften” van de leerlingen uit de tekst verwijderd.⁷

In de finale versie van artikel 24 worden geen uitzonderingen meer voorzien op het recht op inclusief onderwijs, noch alternatieve of gespecialiseerde onderwijssystemen. Die uitzonderingen kan men ook niet impliciet lezen in de verdragstekst, aangezien die er doorheen de totstandkoming van artikel 24 uitdrukkelijk zijn uitgehaald.

³ Artikel 1 Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, New York, 13 december 2006.

⁴ UNGA, Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Right and Dignity of Persons with Disabilities, New York, 5-16 January 2004, Working Group Report of the Working Group to the Ad Hoc Committee, A/AC.265/2004/WG.1, p. 22.

⁵ UNGA, Ad Hoc Committee, Note by the Secretary-General, 17 August 2005, A/60/266, p. 10.

⁶ UNGA, Report of the Ad Hoc Committee on its seventh session, New York, 16 January-3 February 2006, A/AC.265/2006/2, p. 19.

⁷ UNGA, Ad Hoc Committee Interim Report on its eighth session, New York, 14-25 August 2006, A/AC.265/2006/4, p. 19.

Het Verdrag doet op zich geen nieuwe rechten ontstaan.⁸ Het verduidelijkt wat het recht op onderwijs, dat eerder al werd vastgelegd in andere mensenrechtenteksten,⁹ inhoudt voor personen met een handicap in het bijzonder.¹⁰

Artikel 24 VRPH bepaalt dat staten een inclusief onderwijssysteem moeten waarborgen. In haar **General Comment No. 4** licht het VN-Comité inzake de rechten van personen met een handicap (hierna “het VN-Comité”) verder toe welke verplichtingen dit meebrengt voor de overheid. Zo vergt het recht op inclusief onderwijs “een transformatie van cultuur, beleid en praktijk in alle formele en informele educatieve omgevingen”.¹¹ Bovendien moet de overheid ervoor zorgen dat alle beschikbare middelen worden geïnvesteerd in het bevorderen van inclusief onderwijs. Het is dan ook nodig om in elke school inclusief onderwijs te realiseren.¹²

General Comment No 4 van het VN-Comité inzake de rechten van personen met een handicap

“(D)e staten die partij zijn [moeten] maatregelen nemen tot het maximum van hun beschikbare middelen (...), met het oog op de geleidelijke verwezenlijking van deze rechten. Progressieve realisatie betekent dat staten die partij zijn een specifieke en voortdurende verplichting hebben om **zo snel en effectief mogelijk** over te gaan tot de volledige realisatie van artikel 24. Dit is **niet verenigbaar met de ondersteuning van twee onderwijssystemen**: een regulier onderwijssysteem en een gesegregeerd onderwijssysteem.¹³

(...)

De staten die partij zijn, moeten een nationale onderwijsstrategie aannemen en uitvoeren die voorziet in onderwijs op alle niveaus voor alle leerlingen, op basis van inclusie en gelijke kansen.”¹⁴

Het recht op inclusief onderwijs zoals vastgelegd in artikel 24 VN-Verdrag is het resultaat van een jarenlange ontwikkeling van een internationaal beleid rond inclusief onderwijs. Ook op niveau van de Europese Unie en Raad van Europa wordt steeds meer gepleit voor inclusief onderwijs. Meer informatie hierover is terug te vinden in de bijlage bij dit rapport (Internationaal en Europees Beleidskader).

⁸ D’espallier, A., Sottiaux, S., Wouters, J., *De doorwerking van het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*. Anvers – Cambridge : Intersentia, 2014.

⁹ Zie Artikel 26 van de Universele Verklaring voor de Rechten van de Mens (1948), artikel 22 Internationaal Verdrag betreffende de Status van Vluchtelingen (1951), artikel 2 van het Aanvullend Protocol bij het Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens (1952), artikel 13 van het Internationaal Verdrag inzake Economische, Sociale en Culturele Rechten (1966), artikel 28 van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (1989).

¹⁰ De preambule van het VRPH herinnert aan die andere mensenrechtenverdragen, waaronder het VN Verdrag inzake de Rechten van het Kind. Het VN-Kinderrechtencomité stelde in hetzelfde jaar (2006) dat het recht op onderwijs (Artikel 28 VN-Kinderrechtenverdrag), een recht op inclusief onderwijs is. VN-Comité inzake de rechten van het kind, General Comment No.9: the rights of children with disabilities, 2006, §§ 66-67.

¹¹ VN-Comité inzake de rechten van personen met een handicap, General Comment No. 4, 2016, § 9.

¹² Ibid., §§ 9, 69-70.

¹³ Ibid., § 40.

¹⁴ Ibid., § 42.

1.2 Inclusief onderwijs in België

Het onderwijssysteem zoals het vandaag bestaat in België voldoet niet aan de internationale en Europese normen rond inclusie. Het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs neemt almaar toe, vooral in de Franse Gemeenschap.

In Europa is gemiddeld 1,54% van de leerlingen ingeschreven in het buitengewoon onderwijs.¹⁵ In België ligt dat percentage veel hoger: 3,98% in Vlaanderen¹⁶ en 4,01%¹⁷ in Wallonië. Bovendien zijn minderheden, nieuwkomers, migranten en leerlingen uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status oververtegenwoordigd. De verwijzing naar buitengewoon onderwijs wordt zo ook een proces van sociale degradatie. Dit fenomeen begint al op het niveau van de kleuterschool en wordt weerspiegeld in zeer duidelijke verschillen tussen scholen wat betreft de profielen van leerlingen.¹⁸

Het onderwijs in België behoort dan ook tot meest ongelijke onderwijssystemen in Europa.¹⁹ De segregatie is bijzonder hoog en er is een concentratie van leerlingen met een minder gunstige sociaaleconomische achtergrond in bepaalde scholen.

In 2014 formuleerde het VN-Comité haar aanbevelingen aan België op basis van het eerste periodiek rapport over de toepassing van het VRPH. Het VN-Comité was vooral bezorgd dat veel leerlingen met een handicap naar het buitengewoon onderwijs worden doorverwezen en verplicht zijn om daar onderwijs te volgen wegens het gebrek aan redelijke aanpassingen in het gewoon onderwijs. Omdat geen inclusief onderwijs wordt gewaarborgd, blijft het buitengewoon onderwijs al te vaak de enige optie voor leerlingen met een handicap. Het VN-Comité was ook bezorgd over de gebrekkige toegankelijkheid van scholen.²⁰

“De **stigmatisering en uitsluiting** van personen met een handicap is duidelijk in verschillende beleidsmaatregelen, onder meer door het behoud van het gesegregeerd onderwijssysteem.”

VN-Comité inzake de rechten van personen met een handicap (2014)

¹⁵ European Agency Statistics on Inclusive Education, 2016 Dataset Cross-Country Report (J. Ramberg, A. Lénárt, and A. Watkins, eds.), 2018, Odense, Denmark, p. 37. Dit percentage heeft betrekking op leerlingen met een officiële erkenning van specifieke onderwijsbehoeften die toegang geven tot extra ondersteuning, die zijn ingeschreven in volledig gescheiden scholen (en niet in aparte klassen). Het inschrijvingspercentage in het buitengewoon onderwijs varieert van 0,03% tot 7,98 voor 30 Europese landen die werden vergeleken.

¹⁶ Vlaamse Overheid, Vlaams Onderwijs in Cijfers 2017-2018, p. 4. Dit percentage werd als volgt berekend: het aantal leerlingen in buitengewoon lager en secundair onderwijs (46 697) / het totaal aantal leerlingen (1 171 240) x 100.

¹⁷ Fédération Wallonie-Bruxelles, Les Indicateurs de L'enseignement 2018, p. 18. De cijfers hebben betrekking op schooljaar 2016-2017 en het percentage werd als volgt berekend: het aantal leerlingen in buitengewoon lager en secundair onderwijs (37 402) / het totaal aantal leerlingen (905 516) x 100.

¹⁸ Unia, Diversiteitsbarometer Onderwijs, 2018, p. 28.

¹⁹ OECD, Equity in education: Breaking down barriers to social mobility, 2018.

²⁰ VN-Comité inzake de rechten van personen met een handicap, Concluding Observations on the initial report of Belgium, CRPD/C/BEL/CO/1, 28 oktober 2014, § 36.

Na een bezoek aan België in 2015 uitte ook de Europese Mensenrechtencommissaris zijn bezorgdheid over het hoge aantal kinderen in het buitengewoon onderwijs. Hij wees er uitdrukkelijk op dat dit in strijd is met het VN-Verdrag. De commissaris stelde dat ongeacht de kwaliteit van buitengewoon onderwijs, segregatie in het onderwijs leidt tot een gebrek aan gelijke kansen die langdurige schadelijke gevolgen hebben voor het leven en de mogelijkheden van personen met een handicap om volwaardig deel uit te maken van de samenleving. Dit, onder andere, omdat leerlingen in het buitengewoon onderwijs aan het einde van hun schoolloopbaan geen volwaardig diploma krijgen.

Andere bezorgdheden zijn de beperkte keuzevrijheid in het secundair onderwijs voor kinderen met een handicap en de lange tijd dat leerlingen in het buitengewoon onderwijs op de bus naar school moeten doorbrengen.²¹

“(…) de **segregatie** van kinderen met een handicap in het onderwijs is een **ernstige vorm van discriminatie**. Het bestendigt de marginalisatie van personen met een handicap in de samenleving en versterkt vooroordelen over hen. Het recht van kinderen met een handicap op kwaliteitsvol onderwijs op gelijke voet met andere kinderen is stevig verankerd in internationale verdragen waarbij België partij is, waaronder het VN-Kinderrechtenverdrag, het Verdrag inzake de rechten van Personen met een Handicap en het Europees Sociaal Handvest.”

Nils Muižnieks, Europees Commissaris voor de Rechten van de Mens (2016)

De gemeenschappen hebben via de respectievelijke anti-discriminatiedecreten de verplichting ingevoerd om redelijke aanpassingen te voorzien voor leerlingen met een handicap in het onderwijs, op alle niveaus en voor alle soorten onderwijs. In 2008 voor de Franse²² en Vlaamse Gemeenschap,²³ in 2012 voor de Duitstalige Gemeenschap.²⁴

In de drie gemeenschappen werden jaren eerder al verschillende maatregelen genomen om de integratie van leerlingen met een handicap in het gewoon onderwijs te bevorderen. Toch bleef het aantal leerlingen met een handicap in het buitengewoon onderwijs hoog en bleven er talrijke drempels voor leerlingen met een handicap om toegang te krijgen tot en deel te nemen aan het gewone onderwijs.

²¹ Council of Europe, Report by Nils Muižnieks, Commissioner for Human Rights of the Council of Europe, Following his visit to Belgium from 14 to 18 september 2015, Strasbourg, 28 januari 2016, §§ 101-103.

²² Franse Gemeenschap, Decreet van 12 december 2008 betreffende de bestrijding van sommige vormen van discriminatie, B.S. 13 januari 2009.

²³ Vlaamse Overheid, Decreet van 10 juli 2008 houdende een kader voor het Vlaamse gelijkekansen- en gelijkebehandelingsbeleid, B.S. 23 september 2008.

²⁴ Duitstalige Gemeenschap, Decreet van 19 maart 2012 ter bestrijding van bepaalde vormen van discriminatie, B.S. 5 juni 2012.

1.2.1 EVOLUTIE VAN HET BELEID IN DE 3 GEMEENSCHAPPEN

Vlaanderen

In 2014 werd in Vlaanderen met **het M-Decreet**²⁵ een belangrijke stap gezet richting inclusie. Het nieuwe decreet introduceerde een aantal principes in de Vlaamse regelgeving die inclusie bevorderen, waaronder de verplichting voor scholen om een zorgbeleid te ontwikkelen en wat dat zorgbeleid moet inhouden.²⁶

Een duidelijke keuze voor inclusie blijft echter uit. Inclusie wordt in Vlaanderen voortdurend in vraag gesteld en er bestaat geen coherent onderwijsbeleid dat een inclusief onderwijssysteem vooropstelt. In de praktijk blijft een inschrijving in het gewoon onderwijs nog erg moeilijk voor leerlingen met een handicap. Een inschrijving is afhankelijk van een proportionaliteitsafweging door de school en kan dus ontbonden worden, ook later als de behoeftes van de leerling zouden wijzigen.²⁷ Dat brengt een enorme onzekerheid met zich mee.

Ook leerkrachten staan onder druk om de lat steeds hoger te leggen en “storende” leerlingen uit hun klas te weren. Wat betreft gedragsstoornissen bijvoorbeeld, neemt het aantal diagnoses²⁸ en de uitstroom naar buitengewoon onderwijs almaar toe.²⁹ Het gebrek aan ondersteuning voor leerlingen en leerkrachten blijft een belangrijk aandachtspunt. Onlangs werd een nieuw ondersteuningsmodel aangenomen, waarvan de effecten nog niet duidelijk zijn.³⁰

Sinds de inwerkingtreding van het M-Decreet is het aantal leerlingen in buitengewoon onderwijs in eerste instantie sterk gedaald. Vooral wat betreft het buitengewoon lager onderwijs. Voor het schooljaar 2018-2019 werd die trend niet verdergezet en was er zelfs een toename van 375 leerlingen in het buitengewoon lager onderwijs. Die toename is vooral zichtbaar voor leerlingen met autisme in type 9.³¹

Nochtans staat inclusief onderwijs ook in Vlaanderen al jarenlang op de politieke agenda. Het eerste advies van de Vlaamse Onderwijsraad over inclusief onderwijs dateert al van 1998.³² Hierin werden specifieke aanbevelingen gedaan aan de overheid voor de geleidelijke overgang naar een inclusief onderwijssysteem.

²⁵ Vlaamse Gemeenschap, Decreet van 21 maart 2014 betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, *B.S.* 28 augustus 2014.

²⁶ Zie ook Unia, *Inclusief onderwijs in Vlaanderen: een tussentijdse analyse*, juni 2016. Over de twee schooljaren heen is het aantal leerlingen waarvoor diagnostiek werd afgenomen, gestegen met 72%. Zie Vrij CLB Netwerk, *Het CLB in cijfers: Schooljaar 2016-2017*, p. 53.

²⁷ Vlaamse Gemeenschap, Art. 37 § 2 Decreet Basisonderwijs van 25 februari 1997, *B.S.* 17 april 1997; Art. 110/11 § 2 Codex Secundair Onderwijs van 17 december 2010, *B.S.* 24 juni 2011.

²⁸ In het schooljaar 2016-2017 werden gedragsproblemen bij maar liefst 5.342 leerlingen vastgesteld.

²⁹ In het schooljaar 2016-2017 werden 1.652 verslagen type 3 uitgeschreven, tegenover 946 verslagen het jaar voordien. Zie CLB Jaarverslagen.

³⁰ Het nieuwe ondersteuningsmodel voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is sinds 1 september 2017 van kracht. Er staat een monitoring en evaluatie van het nieuwe ondersteuningsmodel gepland, waarvan de resultaten in september 2019 zullen beschikbaar zijn.

³¹ Het totaal aantal leerlingen in type 9 is in het lager onderwijs gestegen van 1.664 (2015-2016) naar 4295 (2018-2019) en in het secundair onderwijs van 1093 (2015-2016) naar 4.384 leerlingen. Hilde Crevits, Vlaams Minister van Onderwijs, “Groeit in het buitengewoon onderwijs voor kinderen met autisme”, 4 maart 2019.

³² VLOR, *Advies over inclusief onderwijs*, 7 juli 1998.

In 2018 deed het Europese Comité voor Sociale Rechten een uitspraak over het onderwijssysteem in Vlaanderen in het bijzonder. Het Comité stelde hier vast dat de inschrijvingsvoorwaarden in het M-Decreet eerder gebaseerd zijn op integratie dan inclusie.³³ Het Comité wees er ook op dat eens leerlingen met een beperking in het gewoon onderwijs zijn ingeschreven, ze te vaak geconfronteerd worden met drempels waardoor ze hun recht op inclusief onderwijs niet kunnen uitoefenen.³⁴

Franse Gemeenschap

In de Franse Gemeenschap is het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs erg toegenomen tussen 2008 en 2018. Met maar liefst 31% in de kleuterschool, 13% in het lager onderwijs en 21% in het secundair onderwijs.³⁵ Het percentage leerlingen ingeschreven in het buitengewoon onderwijs ligt het hoogst bij jongens van 12 jaar, met 8%.³⁶ Van de 35.853 leerlingen die in het schooljaar 2016-2017 ingeschreven waren in het buitengewoon lager en secundair onderwijs,³⁷ kregen er 4.074 een integratietraject in het regulier onderwijs, hetzij gedeeltelijk of volledig, permanent of tijdelijk. Voor het schooljaar 2018-2019 is dit aantal gestegen tot 6.603.

Om de stijging van het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs in te perken en de integratie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs te bevorderen, heeft de Franse Gemeenschap eind 2017 het Decreet goedgekeurd betreffende het opnemen, de begeleiding en het behoud in het gewoon basis- en secundair onderwijs van leerlingen met specifieke behoeften.³⁸ Dit Decreet houdt echter een aantal belemmeringen in voor inclusief onderwijs. Zo verbiedt het, bijvoorbeeld, een aanpassing van de leerdoelstellingen bepaald door de netoverschrijdende competentiereferentie-systemen.³⁹ Dat is echter in strijd met de principes van het Pact d'Excellence.

Voordien werden al twee decreten aangenomen over inclusie in het hoger onderwijs⁴⁰ en sociale promotie.⁴¹ De inwerkingtreding van deze drie decreten, die samen het kader vormen voor de toekenning van redelijke aanpassingen in het onderwijs, heeft duidelijk gemaakt dat er dringend behoefte is aan meer structurele maatregelen.

Het **Pacte d'Excellence** wil segregatie tegengaan met een inclusief schoolmodel en tegelijkertijd onderwijsteams in staat stellen het hoofd te bieden aan een grotere heterogeniteit in de klas.⁴² Wat professionalisering betreft, wordt de nadruk gelegd op meer basisopleiding en bijscholing voor leerkrachten en ondersteuning voor samenwerking.⁴³

³³ Europees Comité voor Sociale Rechten, *Mental Disability Advocacy Center (MDAC) v. Belgium*, Nr. 109/2014, § 66.

³⁴ *Ibid.*, § 70.

³⁵ Fédération Wallonie-Bruxelles, *Les indicateurs de l'enseignement*, 2018, p. 22.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ *Ibid.*

³⁸ Franse Gemeenschap, Decreet van 7 december 2017 betreffende het opnemen, de begeleiding en het behoud in het gewoon basis- en secundair onderwijs van leerlingen met specifieke behoeften, *B.S.* 1 februari 2018.

³⁹ *Ibid.*, Art. 4 § 4.

⁴⁰ Franse Gemeenschap, Decreet van 30 januari 2014 betreffende het inclusief hoger onderwijs, *B.S.* 9 april 2014.

⁴¹ Franse Gemeenschap, Decreet van 30 juni 2016 betreffende het inclusief onderwijs voor sociale promotie, *B.S.* 26 oktober 2016.

⁴² Pacte pour un Enseignement d'Excellence, Avis No. 3 du Groupe Central, 7 mars 2017, p. 224. Hiertoe wil het Pact de pedagogiek veralgemenen op basis van differentiatie en remediëring, het creëren van innovatieve leeromgevingen en de mogelijkheid om de doelstellingen van het gemeenschappelijk curriculum aan te passen. *Ibid.*, p. 227, 230 et 244.

⁴³ *Ibid.*, p. 224. Het Pacte is ook bedoeld om de inclusieve benadering op te nemen in lerarenopleiding en navorming van onderwijs- en managementpersoneel. *Ibid.*, p. 245.

Er zullen ook regionale centra worden opgericht om specifieke ondersteuning te verlenen aan gewone scholen voor het voorzien van redelijke aanpassingen. Het Pacte heeft tot doel de twee onderwijssystemen te ontzullen, met name door sommige van de organen samen te voegen.⁴⁴

Het voornemen om het buitengewoon onderwijs te ontzullen is verdienstelijk. Het voornemen om het te heroriënteren “op leerlingen voor wie redelijke aanpassingen niet voldoende zijn”⁴⁵ blijft echter onduidelijk. Redelijke aanpassingen zijn niet de enige factor waarmee rekening moet worden gehouden. Meer structurele maatregelen, zoals de aanwezigheid van paramedisch personeel in de school, zouden leerlingen mee in staat stellen om in het gewoon onderwijs te blijven.

Een programmabesluit van 2015⁴⁶ bepaalt ook dat de oriëntatie van een leerling naar het buitengewoon onderwijs type 1, 3 en 8 een voorafgaande controle vereist van de ondersteuning en de aanpassingen die de leerling kreeg in het gewoon onderwijs. Die bepaling geldt niet voor alle soorten handicap, hoewel het verstrekken van redelijke aanpassingen verplicht is voor alle leerlingen met een handicap.

In 2019 werd de lerarenopleiding hervormd. Om de opvang en zorg voor leerlingen met specifieke behoeften in het gewone onderwijs te verbeteren, is een ontwikkeling van de opleiding in leer- en ontwikkelingspsychologie gepland. Dit houdt in dat uitdrukkelijk rekening moet worden gehouden met de specifieke behoeften van leerlingen met een handicap vanuit een inclusieperspectief.⁴⁷

Duitstalige Gemeenschap

In de Duitstalige Gemeenschap werd in 2009 de regelgeving rond onderwijs voor leerlingen met specifieke behoeften in de gewone scholen vastgelegd in **het Förderdekret**.⁴⁸ In hetzelfde jaar, na de ratificatie van het VRPH, fuseerden de gespecialiseerde scholen en vormden ze het Centrum voor bevorderingspedagogiek (ZFP).⁴⁹ De uitdrukkelijke taak van dit centrum is om gewone scholen te ondersteunen in het ontwikkelen en toepassen van meer inclusieve vormen van onderwijs.⁵⁰

⁴⁴ Ibid., pp. 249, 252.

⁴⁵ Ibid., p. 248.

⁴⁶ Franse Gemeenschap, Programmadecreet van 14 juli 2015 houdende verschillende maatregelen inzake leerplichtonderwijs, Cultuur, de ARES (Académie de recherche et d'enseignement supérieur - Academie voor onderzoek en hoger onderwijs), de financiering van het universitair en niet-universitair hoger onderwijs en de waarborg van de Franse Gemeenschap, B.S. 14 augustus 2015.

⁴⁷ Franse Gemeenschap, Decreet van 7 februari 2019 tot bepaling van de initiële opleiding van de leerkrachten, B.S. 5 maart 2019, art. 17, °8 en °9.

⁴⁸ Duitstalige Gemeenschap, Decreet van 11 mei 2009 over het Centrum voor bevorderingspedagogiek, ter verbetering van de gespecialiseerde pedagogische ondersteuning in de gewone en gespecialiseerde scholen, evenals ter aanmoediging van de ondersteuning van leerlingen met een beperking of met aanpassings- of leermoeilijkheden in de gewone en gespecialiseerde scholen, B.S. 4 augustus 2009.

⁴⁹ Zentrum für Förderpädagogik.

⁵⁰ Het werk van het centrum draait rond drie pijlers: de organisatie van gespecialiseerde scholen, de organisatie van integratieprojecten (werkgelegenheid en bijscholing van integratieleerkrachten die leerlingen begeleiden in het gewoon onderwijs), ondersteuning en advies voor gewone scholen. Deze integratieleerkrachten zijn ofwel orthopedagogen ofwel gewone leerkrachten die een aanvullende orthopedagogische vorming hebben voltooid die is georganiseerd in de autonome school (lerarenopleiding) in de Duitstalige Gemeenschap.

Om deze rol van ondersteuning en adviesverlening voor gewone scholen concreet gestalte te geven, werd in 2011 binnen het ZFP-centrum een Competentiecentrum opgericht. In 2014 werden de PMS-centra, de schoolgezondheidscentra en de Duitstalige dienst voor kind en gezin gefusioneerd tot één structuur, Kaleido. Sinds september 2015 is er een proefproject gestart in 3 scholen: “laagdrempelige ondersteuning” wordt opgezet en beheerd in gewone scholen. Ondersteunende leerkrachten zijn betrokken bij de klassen van het kleuter- en basisonderwijs, op collectieve, systematische en individuele wijze, indien nodig. Als er voor een bepaald kind verdere individuele maatregelen moeten worden genomen, dan kan alleen een “integratie-project” worden overwogen. Dit wordt beheerd door het ZFP-centrum.

Het is in de Duitstalige Gemeenschap niet toegestaan om leerlingen in te delen in “types”. De focus ligt niet langer op handicap, maar op de onderwijsbehoeften van elke leerling, gebaseerd op observaties en pedagogische aannames. Elke school voor buitengewoon onderwijs moet in staat zijn om alle soorten handicap en pedagogische behoeften te ondersteunen. Sinds de inwerkingtreding van het Förderdekret mag geen enkele school voor buitengewoon onderwijs meer apart georganiseerd zijn. Elke school moet dezelfde campus of hetzelfde gebouw delen als een gewone school.⁵¹

Hoewel onderwijs voor leerlingen met specifieke behoeften in het gewoon onderwijs het doel is, werd ervoor gekozen zich toe te spitsen op pedagogische aanpassingen in plaats van volwaardige inclusie. Buitengewoon onderwijs is er niet bedoeld om te verdwijnen, maar om het proces van inclusie in het gewoon onderwijs te organiseren, te sturen en te implementeren. De Duitstalige Gemeenschap probeert met een nieuw decreet naar een meer inclusief model toe te werken. De situaties zijn vandaag nog zeer verschillend van school tot school.

1.2.2 De 4 grote uitdagingen voor de totstandbrenging van een inclusief onderwijssysteem

Inclusie is geen utopie. Heel wat scholen slaan nu al de weg in van meer inclusief onderwijs. Het wettelijk en structureel kader schiet nog tekort, maar toch zijn er nu al heel wat mogelijkheden voor scholen om zich inclusiever te organiseren. Het is aan de overheid om die te ondersteunen en werk te maken van een structureel en coherent beleid voor een inclusief onderwijssysteem. In de delen hieronder gaan we dieper in op de belangrijkste uitdagingen voor het realiseren van een inclusief onderwijssysteem en bieden we inspiratie en voorbeelden over hoe de overheid die uitdagingen kan aangaan.

N° I: Visie, planning en strategie:

Wat zijn de kenmerken van een inclusief onderwijssysteem en hoe moet het worden georganiseerd?

N° II: Personeel:

Hoe moet een inclusief onderwijssysteem worden georganiseerd zodat leerkrachten en ander onderwijspersoneel zich voorbereid, bekwaam en gemotiveerd voelen?

N° III: Budget:

Hoe kunnen de financiële middelen worden verdeeld en toegewezen om een inclusief onderwijssysteem te bevorderen, te ondersteunen en te verwezenlijken?

N° IV: Transitie:

Hoe kan de overheid de overgang naar een inclusief onderwijssysteem organiseren?

⁵¹ Zoals het geval is op de “inclusieve campus” van Eupen, Bütchenbach en Sainkt Vith.

2. UITDAGING I: visie, planning en strategie

Een eerste uitdaging voor de toepassing van artikel 24 van het VN-Verdrag is duidelijk stellen wat het einddoel is en hoe we daar naartoe werken. Vandaag ontbreekt die duidelijkheid en dit creëert ongerustheid. Het maakt het aanzienlijk moeilijker om het draagvlak voor inclusie te onderhouden en uit te breiden.

De overheid kan deze uitdaging overwinnen door het uitwerken van een visie, planning en strategie voor de realisatie van een inclusief onderwijssysteem. De overheid kan ook spanningen en misverstanden rond inclusief onderwijs voorkomen door haar communicatie consequent op die visie, planning en strategie af te stemmen. En door te duiden welke voordelen een inclusief onderwijssysteem heeft voor alle kinderen én voor leerkrachten.

2.1 Waarom inclusief onderwijs?

2.1.1 Inclusief onderwijs is een mensenrecht

Inclusief onderwijs is een recht dat is vastgelegd in verschillende internationale mensenrechtenverdragen die België heeft geratificeerd (zie de bijlage). Staten moeten dat recht op onderwijs waarborgen door middel van een inclusief onderwijssysteem op alle niveaus en voor alle leerlingen, zonder discriminatie en op voet van gelijkheid met anderen.⁵² Inclusief onderwijs is essentieel opdat iedereen het recht op onderwijs kan genieten, ook personen met een handicap. Alleen inclusieve onderwijssystemen kunnen zowel de kwaliteit van het onderwijs als de sociale ontwikkeling van personen met een handicap waarborgen.⁵³

Mensenrechten, daar kan men niet zomaar afbreuk aan doen. Artikel 24 van het VN-Verdrag is bindend en creëert een juridische verplichting voor de overheid om dat recht te respecteren, te beschermen en te realiseren. Ook al mag de overheid stapsgewijs een inclusief onderwijssysteem tot stand brengen, ze moet wel continue en effectieve stappen daartoe ondernemen, zoals het uitwerken van een duidelijke visie, planning en strategie.⁵⁴

Daarenboven zijn er bepaalde rechten onmiddellijk van toepassing, de zogeheten 'kernrechten'. Het gaat onder andere om het recht op gelijkheid en non-discriminatie en het recht op redelijke aanpassingen in het onderwijs. De overheid moet er onmiddellijk voor zorgen dat personen met een handicap niet van onderwijs worden uitgesloten en dat structurele drempels worden weggenomen om effectieve participatie en gelijkheid voor alle personen met een handicap te bereiken. De overheid moet ook dringend maatregelen nemen om alle juridische, administratieve en andere vormen van discriminatie die het recht op toegang tot inclusief onderwijs belemmeren, op te heffen.⁵⁵

2.1.2 Inclusief onderwijs als basis voor een inclusieve samenleving

Inclusief onderwijs draagt bij tot het creëren van samenlevingen die gebaseerd zijn op tolerantie, inclusie en sociale rechtvaardigheid. Het voorkomt dat personen met een handicap worden geïsoleerd en uitgesloten van de maatschappij. In plaats daarvan stelt het hen in staat om samen met alle anderen deel te nemen aan het

⁵² VN-Comité inzake de rechten van personen met een handicap, General Comment No. 4, 2016, § 8.

⁵³ OHCHR, Thematic study on the right of persons with disabilities to education, 18 December 2013, UN Doc. A/HRC/25/29, § 68.

⁵⁴ VN-Comité inzake de rechten van personen met een handicap, General Comment No. 4, 2016, 2016, § 40.

⁵⁵ Ibid., § 41.

gemeenschapsleven. Door samen te leren en te spelen kunnen kinderen met en zonder handicap, hun leerkrachten en ouders elkaar beter begrijpen en accepteren.

Inclusief onderwijs kan ook het hoofd bieden aan de uitdagingen die de toenemende diversiteit van de schoolpopulatie met zich meebrengt en segregatie van bepaalde groepen kinderen een halt toeroepen.

Vandaag wordt buitengewoon onderwijs voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften vaak voorgesteld als de beste oplossing. Onderzoek toont echter aan dat gesegregeerd onderwijs de mogelijkheden voor sociale inclusie aanzienlijk vermindert, zowel op korte termijn (terwijl de leerlingen op school zitten) als op lange termijn (na het behalen van het diploma secundair onderwijs). Buitengewoon onderwijs hangt namelijk nauw samen met slechte academische en beroepskwalificaties, werk in beschutte werkplaatsen, financiële afhankelijkheid, minder mogelijkheden om zelfstandig te leven, en zwakke sociale netwerken na het afstuderen.⁵⁶

Belangrijk is dus dat inclusief onderwijs mensen met een handicap toelaat hun plaats in te nemen als volwaardige leden van de samenleving. Het is een belangrijke stap in de richting van tewerkstelling, zelfstandigheid, betere sociale vaardigheden en mogelijkheden om deel te nemen aan de economie en de samenleving als geheel. Dit vermindert op zijn beurt het isolement, de armoede, het risico van uitbuiting en afhankelijkheid.⁵⁷

2.1.3 Inclusie betekent kwaliteitsvol onderwijs voor iedereen

Inclusie betekent kwaliteitsvol onderwijs voor iedereen of “education for all”.⁵⁸ Het gaat dus om veel meer dan de onderwijsnoden van leerlingen met een handicap. Het vereist een pedagogie die het kind centraal stelt, élk kind. Volwaardige inclusie in het onderwijs komt dan ook alle leerlingen ten goede, ongeacht hun handicap, migratieachtergrond, taalachterstand, sociaal-economische status enzovoort. Inclusie betekent bovendien dat ook wordt tegemoetgekomen aan de specifieke onderwijsbehoeften van sterkere leerlingen. Zo kan voor hen gedifferentieerd worden door hen bijkomende uitdagende oefeningen te geven in de klas.

Een inclusief onderwijssysteem gaat namelijk uit van diversiteit. Er is geen “one size fits all”, diversiteit is de norm in de praktijk en dat moet zo weerspiegeld worden in het beleid en de onderwijsmethodes.

“Een inclusief onderwijssysteem moet zodanig ontworpen zijn, en onderwijsbeleid zodanig toegepast, dat het rekening houdt met de ruime diversiteit in eigenschappen en noden van elk kind.”

Verklaring van Salamanca, 1994

⁵⁶ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Bewijs van het verband tussen inclusief onderwijs en sociale inclusie: Samenvattend eindverslag (S. Symeonidou, ed.), Odense, Denmark, 2018, p. 6.

⁵⁷ VN-Comité inzake de Rechten van Personen met een Handicap, A Guide to Article 24: The right to inclusive education (2016), p. 3.

⁵⁸ De wereldwijde beweging “Education for All” werd geleid door UNESCO met als doel de onderwijsbehoeften van elke leerling tegemoet te komen.

Een inclusief onderwijssysteem verbetert bijgevolg de leerresultaten van alle leerlingen door hun talenten te herkennen en erop voort te bouwen, om zo effectief aan hun individuele leerbehoeften en interesses te beantwoorden.⁵⁹ Er bestaat vandaag nog steeds bezorgdheid over de effecten van inclusie op de leerresultaten en hoe hoog of laag de lat wordt gelegd. Ook leerlingen zonder handicap hebben echter baat bij inclusie. Er moet daarom afgestapt worden van de discussie rond kwaliteit of welzijn in het onderwijs, inclusie gaat om kwaliteit én welzijn.

VOORBEELD. In **Essunga**, een kleine Zweedse gemeente, eindigde de enige school voor lager secundair onderwijs in 2007 bijna laatst in de nationale rangschikking van schoolresultaten. Om de situatie te doen keren werden een aantal maatregelen genomen, waaronder de **afschaffing van aparte klassen** voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Verder werd ingezet op **verantwoordelijkheid** nemen, lesmethoden baseren op **wetenschappelijk onderzoek**, **collegiaal leren** en **samenwerking**.

Door deze aanpassingen sloegen de school en de leerlingen er in 2010 in om tot de derde plaats te klimmen in dezelfde nationale rangschikking. Alle leerlingen benadrukten dat samen in de klas zitten een positief effect had op hen, en omschreven het als een **win-winsituatie**. Leerlingen met hoge resultaten zeiden dat omdat er twee leerkrachten waren, iedereen uiteraard ook meer hulp kreeg.

1. Gedeelde verantwoordelijkheid

De schok van de lage rangschikking zette alle betrokkenen (van politici tot leerkrachten en leerlingen) ertoe aan om hun verantwoordelijkheid te nemen. De gemeentelijke onderwijsraad gaf het hoofd van de administratie de opdracht om de effectiviteit en het bereiken van de doelstellingen te verbeteren. De gemeente besteedde per leerling iets minder budget dan het nationale gemiddelde en er werden geen extra middelen toegekend.

Eén van de schooldirecteuren van de gemeente kreeg een duidelijk omschreven operationele verantwoordelijkheid om de gemeente om te vormen. Hij had een sterk mandaat en gebruikte dit om ondersteunend personeel in de beginfase van de veranderingen sleutelfuncties te geven. Hij voerde zijn taak uit samen met één van de leerkrachten buitengewoon onderwijs van de gemeente onder het motto 'Succes van de leerling - verantwoordelijkheid van de school'.

2. Inclusie

Leerkrachten hadden leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften stelselmatig in aparte klassen geplaatst, waarna ze zelden terugstroonden naar de gewone klassen. Nu kregen de leerkrachten een duidelijke verantwoordelijkheid voor het succes van elke leerling en de middelen om dat waar te maken. De aparte klassen werden afgeschaft en inclusie stond centraal bij het bereiken van de doelstellingen van het curriculum. Er werd benadrukt dat het groeperen van leerlingen volgens hun vaardigheden en buitengewoon onderwijs minder efficiënte manieren zijn om die doelen te bereiken.

⁵⁹ Onder de verbetering van de leerresultaten van leerlingen verstaan we alle vormen van persoonlijke, sociale en academische verwezenlijkingen die op korte termijn voor de individuele leerling relevant zullen zijn en ook zijn of haar levenskansen op lange termijn zullen vergroten. Zie European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Standpunt van het agency over inclusieve onderwijssystemen, 2017. Het standpunt kwam tot stand op basis van langdurig overleg met alle 31 lidstaten van de Agency.

Leerkrachten uit de vroegere klassen voor buitengewoon onderwijs werden ingezet in de gewone klassen (voor de kernvakken). Daar verdubbelde daardoor het aantal leerkrachten. Alle leerlingen kregen op vrijwillige basis ook extra hulp aangeboden in de vakanties en door huiswerkbegeleiding.

3. Samenwerking en leren in groepsverband

De operationeel verantwoordelijke directeur en de leerkracht buitengewoon onderwijs die hem ondersteunde raadpleegden de relevante vakliteratuur rond inclusie die aantoonde dat heterogene klassen gunstig zijn voor alle leerlingen, zowel op sociaal vlak als wat betreft leerresultaten. Dit werd voorgesteld en besproken tijdens verplichtte personeelsseminaries.

De nieuwe manier van werken, met een verdubbeling van personeel voor de kernvakken, dwong tot samenwerking tussen vakleerkrachten en leerkrachten buitengewoon onderwijs. Die twee aspecten zorgden voor een cultuur van overleg, samenwerking en collegiaal leren. Dat leidde dan weer tot het gebruik van een grotere verscheidenheid aan onderwijsmethoden, geschikt voor leerlingen met verschillende behoeften.

4. Aanpassingen in de klas

Leerlingen namen ook hun verantwoordelijk op. Een duidelijk uitgesproken ambitie dat zij slagen op school ging gepaard met een even duidelijke verwachting dat de leerlingen ook hun steentje bijdragen om te slagen.

Die ambitie werd ondersteund door duidelijke structuren en verwachtingen in de klas. Zo werd bijvoorbeeld de lesstructuur bij het begin van de les op het schoolbord geschreven zodat leerlingen direct weten wat hun opdracht is en waar ze mee aan de slag kunnen. Alle leerlingen maken ook gebruik van de extra hulp wanneer er twee leerkrachten in de klas staan.⁶⁰

2.1.4 Inclusief onderwijs voor het welzijn van elke leerling

Er wordt vaak geargumenteed dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften niet gedijen in een gewone school. Onderzoek naar integratie in gewone scholen kan slechts een beknopt beeld geven van het welzijn van deze leerlingen, aangezien integratie niet gelijkgesteld kan worden met inclusie. De voorwaarden voor inclusie zijn vandaag nog niet vervuld (zie hieronder 2.2).

Recente studies⁶¹ over de integratie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften hebben echter aangetoond dat ook in de situatie vandaag een meerderheid van de leerlingen blij, zo niet trots, is om gewoon onderwijs te volgen. Ze hebben goede vaardigheden en vertrouwen in hun vermogen te slagen op school. Er is ook een gevoel van verbondenheid in de klas en op school. Als de leerling zich slecht voelt of zelfs gepest wordt, dan blijkt dat dit te wijten is aan het klasklimaat of schoolklimaat. En dus een effect heeft op alle leerlingen.

⁶⁰ E. Persson, "Raising achievement through inclusion", *International Journal of Inclusive Education* 2012, 17:11, pp. 1205-1220; Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling, OECD Economic Surveys: Sweden 2019, p. 89.

⁶¹ L. Desmet et al., "Facteurs favorables à l'intégration d'élèves à besoins spécifiques en classes ordinaires en FWB : étude menée auprès d'élèves intégrés, de leur famille et des acteurs scolaires". Zie ook Hehir, T., Grindal, T. Et. al. (2016). A summary of the evidence on Inclusive Education (p. 26); Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature. (S. Symeonidou, ed.). Odense, Denmark.

Het gedrag van leerkrachten heeft ook een belangrijke invloed op het welzijn van het kind. De leerling zal een beter welzijn ervaren in een positief klasklimaat, met respect voor diversiteit, zonder ongelijke behandeling, waarbij de leerling in zijn of haar eigen tempo kan werken en kan kiezen tussen verschillende activiteiten.

Wat jongeren zelf vinden van inclusief onderwijs:

- Het is belangrijk dat elke leerling de vrijheid heeft om te kiezen waar hij of zij naar school gaat.
- Inclusief onderwijs is beter als het in goede omstandigheden plaatsvindt, d.w.z. wanneer goed opgeleide leerkrachten, ondersteuning en de nodige middelen beschikbaar zijn. Onze leerkrachten moeten gemotiveerd en goed geïnformeerd zijn; zij moet onze behoeften begrijpen. Leerkrachten moeten een goede opleiding hebben, ons vragen wat we nodig hebben en zorgen voor een goede coördinatie doorheen de hele schoolloopbaan.
- We vinden dat inclusief onderwijs veel voordelen heeft: we verwerven meer sociale vaardigheden; we hebben rijkere ervaringen; we leren hoe we het in de echte wereld kunnen redden; we willen vrienden met en zonder specifieke behoeften.
- Inclusief onderwijs met gespecialiseerde individuele ondersteuning is de beste manier om ons voor te bereiden op het hoger onderwijs. Gespecialiseerde centra zouden ons kunnen helpen en de universiteiten naar behoren informeren over de steun die we nodig hebben.
- Inclusief onderwijs is voor iedereen een voordeel.⁶²

2.2 Wat is inclusief onderwijs?

2.2.1 Duidelijkheid over het einddoel – het “punt aan de horizon”

Om eender welke verandering of evolutie succesvol te laten verlopen, moet er duidelijkheid zijn over het te bereiken doel: het ‘punt aan de horizon’. Onderwijsbeleid wordt op verschillende niveaus tot stand gebracht: door ministers en regering, maar ook door onderwijskoepels, schooldirecteurs, leerkrachten, CLB enz. Een onderwijssysteem veranderen is een moeilijke opdracht omdat iedereen op elk niveau aan het hetzelfde zeel moet trekken. Dit veronderstelt dat we eenzelfde idee delen over dat punt aan de horizon en dat er duidelijkheid bestaat over wat inclusief onderwijs nu net inhoudt. De overheid moet dan ook een coherente onderwijsstrategie uittekenen op basis van inclusie en gelijke kansen, die betrekking heeft op onderwijs op alle niveaus voor alle leerlingen.⁶³

“De uiteindelijke visie voor inclusieve onderwijssystemen is om ervoor te zorgen dat alle leerlingen, ongeacht hun leeftijd, voorzien worden van betekenisvolle en kwaliteitsvolle onderwijskansen in hun lokale gemeenschap, samen met hun vrienden en leeftijdsgenoten.”

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017

⁶² European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Verklaring van Lissabon: Opvattingen van Jongeren over Inclusief Onderwijs, 2007.

⁶³ VN Comité inzake de rechten van personen met een handicap, General Comment No. 4, 2016, § 42.

Het VN-Comité voor de rechten van personen met een handicap bepaalde al de hoofdkenmerken van een inclusief onderwijssysteem: beschikbaarheid, toegankelijkheid, aanvaardbaarheid en aanpasbaarheid.⁶⁴ Een meer gedetailleerde beschrijving en aanbevelingen voor de overheid over de toepassing worden gegeven in General Comment No 4.

Anderzijds mogen discussies over het einddoel ons niet tegenhouden om inclusiever te worden in het onderwijs. We moeten erkennen dat de weg naar inclusie voortdurend is. Inclusie is een proces en er zullen altijd nieuwe uitdagingen en drempels zijn. Het is niet de definiëring, maar de implementatie en de interpretatie van de visie en strategie in de praktijk die het belangrijkste is en tegelijkertijd de grootste uitdaging.

De kerneigenschappen van inclusief onderwijs⁶⁵

- **Het volledige onderwijssysteem is inclusief:** de overheid zorgt ervoor dat alle beschikbare middelen worden geïnvesteerd in het bevorderen van inclusief onderwijs en de nodige veranderingen in de institutionele cultuur, beleid en praktijk.
- **De volledige onderwijsomgeving is inclusief:** geëngageerd leiderschap van onderwijsinstellingen in functie van inclusie op alle niveaus en op alle vlakken is essentieel.
- **Het onderwijssysteem past zich aan de leerling aan:** er wordt erkend dat elke leerling de capaciteit heeft om te leren en het onderwijssysteem past zich aan de behoeften van elke leerling aan om hem/haar te helpen zijn/haar volledige potentieel te bereiken.
- **Leerkrachten worden ondersteund:** leerkrachten krijgen de nodige opleiding, navorming en ondersteuning om hen de juiste vaardigheden en inclusieve ingesteldheid te geven.
- **Er is respect voor diversiteit:** alle leerlingen zijn even welkom en voelen zich gewaardeerd, betrokken, gerespecteerd en gehoord.
- **Een leervriendelijke omgeving:** er worden toegankelijke leeromgevingen gecreëerd waarin iedereen zich veilig, ondersteund, gestimuleerd en vrij voelt om zichzelf te uiten. Leerlingen worden betrokken bij het bouwen van zo'n positieve schoolgemeenschap.
- **Vlotte overgang:** leerlingen met een handicap krijgen de nodige ondersteuning om door te stromen naar hoger onderwijs, opleiding of werk.
- **Partnerschappen:** er worden partnerschappen opgebouwd met ouders, leerkrachten en leerlingenorganisaties, organisaties van personen met een handicap enz. Het belang van die partnerschappen wordt erkend.
- **Monitoring:** er wordt nauwlettend en regelmatig toegezien op de vooruitgang op het gebied van inclusief onderwijs. Hierbij worden personen met een handicap zelf betrokken.

⁶⁴ VN Comité inzake de rechten van personen met een handicap, General Comment No. 4, 2016, § 12.

⁶⁵ Voor de volledige omschrijving van de kerneigenschappen, zie VN Comité inzake de rechten van personen met een handicap, General Comment No. 4, 2016, § 12.

2.2.2 Eén inclusief onderwijssysteem

Inclusief onderwijs veronderstelt dat leerlingen niet omwille van hun handicap in een aparte onderwijsomgeving belanden. Op lange termijn blijft het in standhouden van twee aparte onderwijssystemen (gewoon en buitengewoon) dan ook onhoudbaar.⁶⁶ Het bestaan van twee systemen maakt het mogelijk om zich te ‘de-specialiseren’ en dus geen passende en zorgzame leerervaringen meer aan te bieden aan ‘verschillende’ leerlingen.

Een eengemaakt inclusief onderwijssysteem veronderstelt niet dat alle onderwijsactiviteiten steeds samen moeten verlopen op hetzelfde tijdstip. Het sluit wel uit dat bepaalde groepen worden afgezonderd op basis van medische diagnoses.⁶⁷ Nieuwe, flexibele modellen zijn natuurlijk ook denkbaar. Door onder andere ruimer te denken dan het standaard klassensysteem en door horizontale en verticale groepen in scholen te creëren naar gelang de individuele behoeften van de leerlingen. Alle leerlingen moeten wel deel uitmaken van hetzelfde systeem: “buitengewoon onderwijs is geen plaats, maar een dienst”.

VOORBEELD. Verschillende Europese landen hebben al de stap gezet naar één inclusief onderwijssysteem. Zo bestaat in **Italië, Schotland, Portugal** en **Spanje** geen apart onderwijssysteem voor leerlingen met een beperking.

2.2.3 Wegnemen van drempels zodat elk kind erbij hoort

Inclusie gaat om het (h)erkennen en overwinnen van drempels die het moeilijk maken voor sommige leerlingen om betrokken te zijn en erbij te horen. De focus ligt dus niet op de beperking van de leerling, maar om het wegnemen van drempels in de omgeving. Een inclusief onderwijssysteem vergt dat het hele systeem toegankelijk is voor iedereen, zonder discriminatie. Dit veronderstelt dus de toegankelijkheid van informatie- en communicatiesystemen, tekstboeken en lesmateriaal, onderwijsmethoden en beoordelingen, ondersteunende diensten, klaslokalen en toiletten, speel- en sportfaciliteiten, schooltransport enz.⁶⁸

Inclusief onderwijs vereist ook toegankelijkheid van het curriculum. Dit kan door flexibele leerprogramma's, onderwijs- en les methodes die zijn aangepast aan verschillende sterktes en manieren van leren.⁶⁹ En een individueel aangepast curriculum indien nodig (zie ook 2.2.5).

Een specifiek aspect betreft de toegankelijkheid van schoolgebouwen. Ook dit vergt een uitdrukkelijk inclusief beleid. De overheid moet ervoor zorgen dat alle nieuwe schoolgebouwen toegankelijk zijn en dat er een duidelijk tijds kader is voor het toegankelijk maken van bestaande gebouwen.⁷⁰ Dit vereist de verscherping van en het efficiënt toezicht op de toegankelijkheidsvoorschriften. Bovendien moet op elke school worden ingezet op ‘universal design’. Schoolinfrastructuren die van bij het begin ontworpen zijn om zich aan te passen aan onderwijs voor alle leerlingen

⁶⁶ Ibid., § 40.

⁶⁷ Een mogelijke werkdefinitie van een inclusieve onderwijsomgeving is die van het European Agency for Special Needs and Inclusive Education: onderwijs waarbij de leerling met specifieke onderwijs behoeften voor het grootste deel van de schoolweek - 80% of meer - het onderwijs in de reguliere klassen samen met zijn of haar leeftijdsgenoten volgt. De 80% geeft duidelijk weer dat onderwijs in een reguliere setting de norm is en erkent tegelijkertijd mogelijkheden voor ondersteuning in een kleine groep of één-op-één gedurende een beperkte periode (20% of één dag per week). European Agency for Special Needs and Inclusive Education, European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report, (J. Ramberg, A. Lénárt, and A. Watkins, eds.), 2018 Odense, Denmark.

⁶⁸ VN Comité inzake de rechten van personen met een handicap, General Comment No. 4, 2016, § 22.

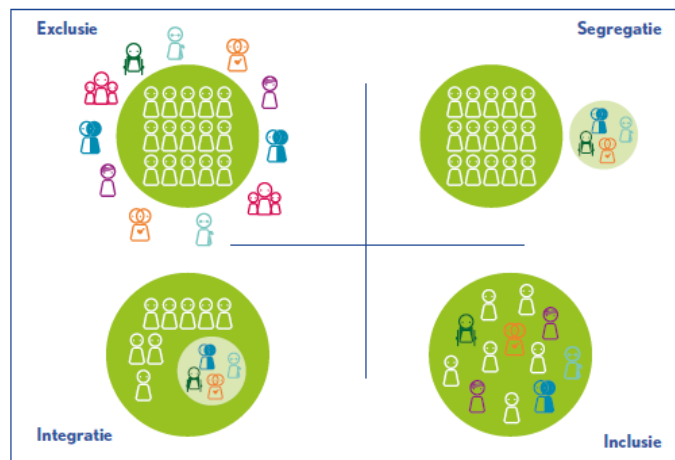
⁶⁹ Ibid., § 12 (c).

⁷⁰ Ibid., § 22.

maken inclusieve omgevingen mogelijk: ze laten toe om flexibel te zijn, af te stappen van het ‘klaslokaal’-model, om te differentiëren, om verzorgingsruimtes en rustomgevingen beschikbaar te maken, enz.

2.2.4 Wegnemen van vooroordelen en gedragsdrempels

Inclusie gaat ook over het wegnemen van vooroordelen over de competenties van bepaalde leerlingen. Waar integratie beperkt blijft tot de fysieke aanwezigheid van leerlingen met een handicap in de gewone school met minimale ondersteuning en redelijke aanpassingen, gaat inclusie dus veel verder: alle leerlingen moeten ook deelnemen en worden gewaardeerd. Ze moeten erbij horen. Alle leerlingen moeten inclusie ‘ervaren’: het gaat om samen zijn, erbij horen, ervaringen delen, langdurige vriendschappen opbouwen.



Inclusief onderwijs moet ook zelf gericht zijn op het bevorderen van wederzijds respect, tolerantie en waardigheid voor iedereen. Het moet een toegangspoort zijn tot participatie en inclusie in de samenleving en de verwezenlijking van andere mensenrechten. Het onderwijssysteem moet dan ook gericht zijn op het opbouwen van een onderwijsomgeving waarin de leeraanpak, de cultuur van de onderwijsinstelling en het leerplan zelf de waarde van diversiteit weerspiegelen.⁷¹

“De meerwaarde van inclusieve scholen is niet alleen dat ze in staat zijn om voor alle leerlingen kwaliteitsonderwijs te bieden; ze zijn ook een cruciale stap in het helpen veranderen van discriminerende attitudes, bij het creëren van gastvrije gemeenschappen en bij het ontwikkelen van een inclusieve samenleving.”

Verklaring van Salamanca, Framework for Action, 1994

⁷¹ Ibid., § 15.

2.2.5 Pedagogie, evaluatiemethoden en attestering

De weg naar inclusief onderwijs vereist de ontwikkeling van een inclusieve pedagogie met differentiatie als uitgangspunt. Deze inclusieve pedagogie alleen volstaat echter niet. Om inclusief onderwijs te realiseren moet het ook mogelijk zijn om leerdoelen, leerinhoud en beoordelingsmethoden aan te passen en te differentiëren.

In ons onderwijssysteem is overgaan naar een volgend leerjaar of hogere graad afhankelijk van verschillende beoordelingen. Op dit moment kan een leerling met erkende specifieke onderwijsbehoeften op basis van gelijke competenties en een passende beoordeling het recht krijgen om zijn of haar studie voort te zetten. Tegelijkertijd kan een andere leerling met misschien dezelfde behoeften maar zonder erkenning daar niet in slagen.⁷² Hoe kan gelijkheid dan worden gewaarborgd?

Om ervoor te zorgen dat ook de evaluatie inclusief is, moeten alle leerlingen, met of zonder handicap, toegang hebben tot verschillende mogelijke aanpassingen. Voorbeelden hiervan zijn een leerling meer tijd geven, het verminderen van achtergrondgeluiden, het gebruik van alternatieve evaluatiemethoden, het gebruik van een computer en software, een aparte ruimte voorzien, een ander lettertype en andere lettergrootte, enz.⁷³ De perfecte metafoor voor deze logica is de bril. Neem de bril af van een bijziende leerling en je plaatst die in een nadelige positie ten opzichte van anderen. Geef je diezelfde bril aan een leerling zonder gezichtsprobleem, hij of zij zal het simpelweg niet gebruiken. Inclusie gaat dus niet om leerlingen met een handicap een ongerechtvaardigd voordeel te bieden, maar wel om gelijke kansen te geven.

VOORBEELD. In **Ontario** gebruiken scholen een zogenoemde ‘universele inclusieve beoordeling’. Elke leerling heeft recht op een reeks van aanpassingen, zoals extra tijd, gebruik van een computer, software, het recht om het examen in een aparte ruimte af te leggen, het gebruik van een bepaald lettertype en tekengrootte, etc. In de praktijk zijn deze aanpassingen niet erg populair omdat ze geen belangrijke voordelen bieden voor leerlingen zonder specifieke onderwijsbehoeften. Anderzijds zal iedereen voor wie het wel nuttig is, ervan kunnen genieten zonder dat de leerling een diagnose van specifieke onderwijsbehoeften nodig heeft.⁷⁴

Een ander heikel punt is dat van de getuigschriften. Op dit moment leiden te weinig opleidingsvormen in het buitengewoon onderwijs tot een getuigschrift van gelijke waarde als die in het gewoon onderwijs. Integendeel, buitengewoon onderwijs wordt gekoppeld aan zwakke academische en professionele kwalificaties.⁷⁵ In 2017

⁷² P. Tremblay, “L’école inclusive: comment l’organiser? Quelles stratégies s’avèrent-elles intéressantes? Comment voit-on la certification des élèves à besoins spécifiques au Canada?” tussenkomst tijdens het forum: “vers une école inclusive, des pistes pour relever le défi”, Ligue des Droits de l’Enfant et le CEFES-In/ULB, 28 februari 2019.

⁷³ Zie ook VN Comité inzake de rechten van personen met een handicap, General Comment No. 4, 2016, § 30.

⁷⁴ P. Tremblay, zie voetnoot 71.

⁷⁵ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Bewijs van het verband tussen inclusief onderwijs en sociale inclusie: Samenvattend eindverslag (S. Symeonidou, ed.), 2018 Odense, Denmark, p. 6.

behaalden slechts 129 van de 243 Franstalige leerlingen ingeschreven in het buitengewoon onderwijs (van de 17.680 leerlingen) het ‘certificat d’études de base’ (getuigschrift basisonderwijs) en 79 in het secundair onderwijs.⁷⁶

De huidige voorwaarden voor een getuigschrift vormen een drempel voor inclusie als geen aanpassingen mogelijk zijn aan het curriculum of de evaluatiemethode. Dit geldt niet enkel voor leerlingen met vastgestelde specifieke onderwijsbehoeften. Zo behaalden in Brussel maar liefst 28% van jongeren in de leeftijdscategorie van 20 tot 24 jaar geen diploma secundair onderwijs in 2007.⁷⁷ Ook om die situaties aan te pakken, zou een nieuwe benadering van evaluatie en certificering een belangrijke voorwaarde zijn.

VOORBEELD. In **Ontario** behaalt 91% van de leerlingen zijn of haar diploma aan het einde van het secundair onderwijs. Het laatste jaar zijn alle vakken optioneel, met uitzondering van Frans of Engels. Er is een zowel een vak fysica als haartooi, mechanica of technologie. Leerlingen die beroepsmatig willen werken, mogen dat doen en hun werk wordt meegeteld voor het aantal studiepunten dat ze moeten verzamelen. Met een dergelijk systeem kan iedereen zijn curriculum aanpassen aan zijn voorkeuren, capaciteiten en ambities.

Er moet wel opgemerkt worden dat niet alle lessencombinaties toegang bieden tot hoger onderwijs. Een leerling kan echter een examen zo vaak herhalen als hij wil om te slagen, zelfs om zijn cijfer te verbeteren als het bedoeld is voor een universitaire opleiding.⁷⁸

2.3 Bouwstenen voor een inclusief onderwijssysteem

2.3.1 Een sterk politiek signaal

Er is eerst en vooral een sterk politiek signaal nodig om een inclusief onderwijssysteem te realiseren. Het is aan de minister bevoegd voor onderwijs om een visie, plan en strategie uit te werken en alle betrokken actoren in dat verhaal mee te nemen. Er moet duidelijk bepaald worden waar we naartoe gaan en hoe we die weg zullen afleggen. Een politiek beleid ter bevordering van inclusie in het onderwijs moet gebaseerd zijn op een duidelijke definitie van wat de term betekent. Dat politiek signaal is essentieel om het engagement en een besef van urgentie bij scholen, leerkrachten, CLB’s en andere betrokkenen te bevorderen.

Zoals hierboven werd aangegeven, is België dit engagement al verschillende keren bewust en publiekelijk aangegaan op internationaal en Europees niveau. Hoog tijd dat het wordt vertaald op nationaal en regionaal niveau.

Bovendien moet de overheid zorgen voor een integrale en departement-overschrijdende inzet voor inclusief onderwijs. Inclusief onderwijs kan niet alleen door het departement onderwijs worden gerealiseerd. Alle overheidsdepartementen en agentschappen met relevante verantwoordelijkheden moeten zich inzetten voor

⁷⁶ Fédération Wallonie-Bruxelles, Les indicateurs de l’enseignement, 2018.

⁷⁷ R. Janssens, D. Carlier et P. Van de Craen, “Het onderwijs in Brussel”, Synthesenota, SGB nr. 5”, Brussels studies, 2009.

⁷⁸ P. Tremblay, “L’école inclusive: comment l’organiser? Quelles stratégies s’avèrent-elles intéressantes? Comment voit-on la certification des élèves à besoins spécifiques au Canada?”, tussenkost tijdens het forum: “vers une école inclusive, des pistes pour relever le défi”, la Ligue des Droits de l’Enfant et le CEFES-In/ULB, 28 februari 2019.

inclusie en hun opvatting van een inclusief onderwijssysteem op één lijn brengen. Dit om tot een geïntegreerde aanpak te komen en om samen te werken aan een gemeenschappelijke agenda.

2.3.2 Gezamenlijk engagement

Van cruciaal belang voor het ontwikkelen van een visie, planning en strategie voor een inclusief onderwijssysteem is ook de collectieve wil om inclusie tot werkelijkheid te maken. Het beleid moet de nadruk leggen op een inclusieve aanpak die uitgaat van de hele school- en onderwijsgemeenschap, waarbij leerkrachten worden ondersteund bij het ontwikkelen van inclusieve werkwijzen.

Een visie, plan en strategie voor inclusie moet gebaseerd zijn op de ervaring en expertise van alle betrokkenen in het leven van de leerlingen: scholen, alle actoren in het onderwijs - gewoon en buitengewoon - ouders en leerlingen zelf. De betrokkenheid van de ouders bij het leren van hun kinderen is een belangrijke factor in de ontwikkeling van vertrouwensrelaties tussen scholen en gezinnen.⁷⁹

2.3.3 Wetgeving en beleid

Een inclusief onderwijssysteem vereist dat wetgeving en beleid gebaseerd zijn op de principes van gelijkheid, effectiviteit, efficiëntie en het verbeteren van leerresultaten voor alle leerlingen. Het moet het fundamentele engagement weergeven om het recht te verzekeren van elke leerling op inclusieve en rechtvaardige onderwijskansen.⁸⁰

De overheid moet een alomvattend en gecoördineerd wetgevend- en beleidskader voor inclusief onderwijs invoeren, samen met een duidelijk en geschikt tijdschema voor de tenuitvoerlegging. Wettteksten die niet in overeenstemming zijn met het VN-Verdrag moeten gewijzigd of ingetrokken worden. De overheid moet verschillende maatregelen invoeren om leerlingen en leerkrachten effectief te ondersteunen. Bovendien moet de overheid kosten wat het kost voorkomen dat zij inclusie tegenwerkt door het behoud van twee afzonderlijke onderwijssystemen te verdedigen.⁸¹

Naast een sterk onderbouwde visie voor inclusief onderwijs moet ook voldoende worden toegezien op de toepassing van die visie in de praktijk (zie ook uitdaging 4 in verband met de transitie). Het politiek engagement moet gepaard gaan met een systeem van aansprakelijkheid dat doorloopt tot op het lokale niveau, om te verzekeren dat die visie op de correcte manier wordt geïmplementeerd. Die monitoring zelf moet wetenschappelijk onderbouwd zijn en gebaseerd op mensenrechtelijke principes.⁸²

Wetgeving en beleid moet ook worden ondersteund door een concreet plan voor de toepassing in de praktijk. Dit moet tot stand komen in nauw overleg met personen met een handicap zelf en hun vertegenwoordigende

⁷⁹ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Organisation of Provision to Support Inclusive Education – Summary Report* (V. Donnelly and M. Kyriazopoulou, eds.), 2014, Odense, Denmark, p. 19.

⁸⁰ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Standpunt van het Agency over inclusieve onderwijssystemen*, 2017. Zie ook VN-Comité inzake de rechten van personen met een handicap, *General Comment No. 4*, 2016, § 63.

⁸¹ *Ibid.*, §§ 40, 62-63.

⁸² *Ibid.*

organisaties. Het moet een tijdschema en meetbare doelstellingen bevatten, gebaseerd op een uitgebreide analyse van de huidige onderwijscontext.⁸³

2.3.4 Wetenschappelijk onderbouwd

Het beleid ter bevordering van inclusie moet worden geïnformeerd en ondersteund door gegevens over de impact van huidige praktijken op de aanwezigheid, participatie en leerresultaten van alle leerlingen. Academics kunnen in dit verband de overheid helpen met het bepalen van gewenste uitkomsten en hoe die te bereiken. De overheid moet dan ook voldoende investeren in wetenschappelijk onderzoek naar wat werkt in de praktijk om inclusie te doen slagen.⁸⁴

⁸³ Ibid., § 64.

⁸⁴ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Final Summary Report* (Donnelly, V. and Kefallinou, A., eds.), 2017, Odense, Denmark, p. 12.

3. UITDAGING II: Personeel

Een tweede uitdaging is het onderwijs op een zodanige manier organiseren dat leerkrachten, directeurs, CLB-medewerkers, begeleiders en andere professionals zich competent en gemotiveerd voelen om inclusie te ondersteunen en te verwezenlijken. Het onderwijs- en schoolteam is van cruciaal belang voor een inclusieve leeromgeving, maar ze hebben hierin ook opleiding en ondersteuning nodig. Wat we van hen verwachten op vlak van inclusie is vandaag niet altijd gemakkelijk te verzoenen met wat van hen verwacht wordt binnen de alledaagse werking van een school.

Het voorzien van voldoende middelen, begeleiding en ondersteuning voor onderwijsprofessionals en schoolpersoneel is dan ook essentieel voor het creëren van een inclusief onderwijssysteem.⁸⁵

3.1 Opleiding, vorming en competenties

3.1.1 Inclusie als rode draad in de lerarenopleiding

Leerkrachten en inclusief onderwijs zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Leerkrachten moeten daarom vandaag al opgeleid worden om les te geven in een inclusieve setting. De kerninhoud van de lerarenopleiding moet betrekking hebben op een fundamenteel begrip van de menselijke diversiteit, groei en ontwikkeling, en het mensenrechtenmodel van handicap. Er moet ook gestreefd worden naar een inclusieve pedagogie die de leerkrachten in staat stelt de functionele vaardigheden van de leerlingen (sterke punten, competenties en leerstijlen) vast te stellen om hun participatie in een inclusieve onderwijsomgeving te waarborgen.⁸⁶

De lerarenopleiding moet leerkrachten voorbereiden op het gebruik van aanvullende en alternatieve communicatiemiddelen en -vormen, onderwijstechnieken en onderwijsmateriaal ter ondersteuning van personen met een handicap, differentiatie, uiteenlopende onderwijsmethoden, de ontwikkeling en het gebruik van een individueel curriculum, en een pedagogische aanpak die is toegespitst is op de onderwijsdoelstellingen van de leerlingen.⁸⁷

De 4 kernwaarden voor het lesgeven in een inclusief onderwijssysteem:

1. **Waarderen van diversiteit bij leerlingen** – verschillen tussen leerlingen worden beschouwd als een hulpbron en toegevoegde waarde voor het onderwijs;
2. **Ondersteunen van alle leerlingen** – leerkrachten hebben hoge verwachtingen ten aanzien van de leerresultaten van alle leerlingen;
3. **Samenwerken met anderen** – samenwerking en teamwerk zijn essentieel voor alle leerkrachten;
4. **Persoonlijke professionele ontwikkeling** – lesgeven is een lerende activiteit en leerkrachten zijn verantwoordelijk voor hun levenslang leren.⁸⁸

⁸⁵ VN Comité inzake de Rechten van Personen met een Handicap, General Comment No. 4, 2016, § 72.

⁸⁶ Ibid., § 71.

⁸⁷ Ibid.

⁸⁸ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Lerarenopleiding en inclusie: profiel van inclusieve leraren, 2012, Odense, Denemarken, p. 8.

3.1.2 Een inclusieve schoolcultuur ontwikkelen

Bij de professionele ontwikkeling van inclusieve leerkrachten moet niet enkel de nadruk gelegd worden op expertise. Wat leerkrachten vaak competent maakt om zelf een inclusieve onderwijssetting te creëren is de overtuiging dat het kan – een inclusieve ‘mindset’ is van cruciaal belang. Er moet dan ook voldoende aandacht besteed worden aan vooroordelen over en discriminatie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in hun opleiding en navorming.

Een leerkracht moet ervan overtuigd zijn dat elk kind zijn of haar plek heeft in de klas, in een school de eigen buurt van de leerling en tussen leeftijdsgenoten. Van zodra die barrière wordt overwonnen is heel veel mogelijk.

Een inclusieve schoolcultuur houdt ook in dat leerlingen geen etiket worden opgekleefd. Ieder kind heeft namelijk specifieke onderwijsbehoeften.

3.1.3 Leerkrachten als rolmodel en veranderingsagenten

Leerkrachten en ander schoolpersoneel moet ook zelf model staan voor een inclusieve benadering van de diversiteit van hun leerlingen. Zij zijn zelf belangrijke veranderingsagenten wat betreft inclusie op school. Dat houdt ook in dat moet ingezet worden op het aantrekken van personen met een handicap zelf voor de job van leerkracht. Dit, onder meer, door te verzekeren dat redelijke aanpassingen worden gedaan.

3.1.4 Professionalisering

Er bestaan talrijke uitgewerkte of zich ontwikkelende inclusieve praktijken waaruit kan geput worden om leerkrachten goed voor te bereiden. Eén ervan is dat van mentor-leerkrachten of coaches op school.⁸⁹ Een andere mogelijkheid is niet zozeer in te zetten op korte workshops, maar leerkrachten een langdurige navorming of opleiding te laten doorlopen, bijvoorbeeld rond ondersteuning, Universal Design for Learning (UDL)⁹⁰ enz. Alle betrokkenen, waaronder ook directeuren en ander schoolpersoneel moeten opgeleid worden wat betreft inclusie. Als niet iedereen mee is, blijft een klimaat van onzekerheid bestaan.

Essentieel is dan ook dat hiervoor een budget wordt toegewezen en dat continuïteit van de professionalisering wordt gegarandeerd. Het werken met projecten houdt steeds het risico in dat een project niet wordt verdergezet. Het zijn ook vaak dezelfde scholen die betrokken raken bij deze projecten. Er is daarom een meer structurele vorm van opleiding en navorming nodig om ervoor te zorgen dat leerkrachten zich competent voelen om een inclusieve leeromgeving te creëren.

⁸⁹ Zie Klasse, hoe werkt coaching op school, 13 november 2017, <https://www.klasse.be/121691/hoe-werkt-coaching-op-school/>

⁹⁰ UDL bestaat uit een reeks principes die leerkrachten en ander personeel een structuur bieden voor het creëren van flexibele leeromgevingen en het ontwikkelen van onderwijs om tegemoet te komen aan de uiteenlopende behoeften van alle leerlingen. UDL erkent dat elke leerling op een unieke manier leert en omvat: het ontwikkelen van flexibele leerwegen, het creëren van een stimulerende leeromgeving; het handhaven van hoge verwachtingen voor alle leerlingen, en tegelijk meerdere manieren toelaten om aan die verwachtingen te voldoen; het in staat stellen van leerkrachten om anders over hun eigen onderwijs te denken; en het focussen op leerresultaten voor iedereen, ook voor leerlingen met een handicap.

Leerplannen moeten zodanig worden bedacht, uitgewerkt en uitgevoerd dat ze voldoen aan de behoeften van elke leerling en een passend antwoord bieden op die behoeften. Gestandaardiseerde evaluaties moet vervangen worden door flexibele en meervoudige evaluatievormen en de erkenning van individuele vooruitgang in de richting van brede doelstellingen die alternatieve leermogelijkheden bieden. VN-Comité inzake de rechten van personen met een handicap, General Comment No. 4, 2016, § 26.

Schoolteams moeten ook structureel ondersteund worden op vlak van tijdsinvestering om samenwerking, professionele leergroepen, praktijkgericht onderzoek enz. uit te bouwen. Voor individuele leerkrachten moet verdere opleiding worden aangemoedigd door het vrijstellen van lestijden om educatieve redenen. Vervolgopleidingen zoals postgraduatoren, bachelor -of masteropleidingen dragen zowel bij tot de individuele professionalisering, als de professionalisering van het schoolteam.

3.2 Ondersteuning

3.2.1 Een leergemeenschap creëren

In een inclusief onderwijssysteem hebben leerkrachten ondersteuning nodig. In de eerste plaats binnen hun eigen schoolteam en van hun eigen directie. Het hele schoolteam is essentieel om inclusie te doen slagen. Onderling overleg, coördinatie en een algemene cultuur van samenwerking zijn dan ook van cruciaal belang. De expertise reeds aanwezig in de school moet optimaal benut worden. Het uitgangspunt is daarom het delen van expertise tussen medewerkers, waarbij niet altijd noodzakelijk externe expertise wordt ingebracht.

Samenwerking tussen leerkrachten (en het schoolteam) faciliteert niet alleen het vinden van oplossingen voor mogelijke problemen, maar doorbreekt ook het isolement van de leraar. Leerkrachten hebben tijd nodig om over hun praktijken te praten, die uit te leggen en andere leerkrachten aan het werk te zien. Ook momenten van collectieve zelfreflectie zijn cruciaal doorheen de loopbaan. Dit leidt tot het delen van goede praktijken en de ontwikkeling van nieuwe inclusieve praktijken.

Een andere mogelijkheid is het systeem van **co-teaching**, waarbij twee of meerdere leerkrachten samenwerken in een klas met alle leerlingen. In een inclusief onderwijssysteem is één leerkracht per klas niet noodzakelijk de norm. Co-teaching kan zowel een competentie zijn als een vorm van ondersteuning. Ook andere leerlingen kunnen zelf helpen in dit systeem. Een systeem waar daarentegen de ene leerkracht het werk met leerlingen met een beperking delegeert aan de andere, moet worden vermeden.

Leerkrachten hebben ook **goede voorbeelden** nodig over hoe ze kunnen omgaan met leerlingen met diverse noden. Het is belangrijk hen in hun opleiding en navorming praktische voorbeelden en goede praktijken aan te reiken. Hoe nemen scholen en leerkrachten dagdagelijkse beslissingen over inclusie? Hoe worden personeel, middelen en ideeën in een inclusieve school ingezet? Die thema's moeten aan bod komen, zowel in de basisopleiding als de navormingstrajecten. Dit vergt lerarenopleiders die zelf voldoende kennis en expertise hebben wat betreft inclusie.

Scholen en instellingen voor lerarenopleiding moeten samenwerken om goede praktijkvoorbeelden op scholen toe te passen en geschikte stages voor de onderwijspraktijk te verzekeren.⁹¹ Ze moeten ook samenwerken om een leergemeenschap te creëren om zo aangepaste en efficiënte onderwijspraktijken in scholen te ontwikkelen.⁹²

⁹¹ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Lerarenopleiding en inclusie in Europa: uitdagingen en kansen*, 2011, Odense, Denemarken, p. 85.

⁹² M. Mulholland and U. O'Connor, "Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers", *International Journal of Inclusive Education* 2016, Vol. 20, p. 10.

3.2.2 Structurele ondersteuning op school

Waar nodig moeten scholen en leerkrachten beroep kunnen doen op structurele ondersteuning binnen de school zelf. Om de expertise binnen het schoolteam aan te vullen. Zo kan voorzien worden in een permanente ondersteuner die samenwerkt met de klasleerkracht, voorbeelden van aanpassingen of flexibele trajecten op maat van de leerling aanreikt, gedragsafspraken voorbereidt en ondersteunt, of – voor beperkte momenten – individuele begeleiding en/of assistentie biedt aan de leerling waar nodig.⁹³ Die ondersteuner maakt best integraal deel uit van het schoolteam.

VOORBEELD. In **Ierland** bieden de Learning Support Teachers (LST's) en Resource Teachers (RT's) extra ondersteuning aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in de reguliere klaslokalen. De samenwerking met de klasleerkrachten zorgt voor een succesvolle inclusieve praktijk.⁹⁴

3.2.3 Externe ondersteuning

In bepaalde gevallen kan er nog steeds nood zijn aan bijkomende vormen van ondersteuning. In die gevallen moeten schoolteams op een eenvoudige en efficiënte manier externe ondersteuning kunnen inroepen, bijvoorbeeld door een medewerker van een ondersteuningsnetwerk of -team dat aan de school verbonden is, mobiele begeleiding, een verpleegkundige dienst of een school-ondersteunende dienst, die zelf de verschillende ondersteuningsdiensten en medewerkers kan coördineren. Als deze diensten niet afhankelijk zijn van het departement onderwijs, dan is een goede samenwerking en coördinatie tussen de verschillende betrokken openbare en particuliere diensten noodzakelijk.

In bepaalde gevallen wordt ook ondersteuning ingezet door een persoonlijk assistent die aan de leerling werd toegewezen via een persoonlijk assistentebudget. In die gevallen is het belangrijk dat niet alle verantwoordelijkheid bij die ene persoonlijke assistent gelegd worden. Het is essentieel dat leerkracht en assistent samenwerken en dat ook zij expertise uitwisselen.

3.2.4 Expertise uit het BuO benutten en vervolledigen

Binnen een inclusief onderwijssysteem moet de grens tussen gewoon en buitengewoon onderwijs verdwijnen en moeten we streven naar één systeem voor alle leerlingen. Dat werpt uiteraard vragen op voor diegenen die vandaag in het buitengewoon onderwijs werken. De overgang van twee parallelle systemen naar één inclusief onderwijssysteem in andere landen toont aan dat buitengewoon onderwijs dan kan voortbestaan in de vorm van een dienst, geen plaats.

VOORBEELD. In **Portugal** werden scholen voor buitengewoon onderwijs omgevormd tot expertisecentra die gewone scholen ondersteunen. Deze nieuwe rol van scholen voor buitengewoon onderwijs is van cruciaal belang geweest voor de ontwikkeling van duurzaam en kwaliteitsvol inclusief onderwijs.

⁹³ Zie hoger: max. 20% van de tijd klasexterne begeleiding om inclusief onderwijs te garanderen.

⁹⁴ M. Mulholland and U. O'Connor, zie voetnoot 91.

Dit houdt ook in dat de expertise uit het buitengewoon onderwijs moet behouden blijven en optimaal benut binnen inclusieve onderwijssettings. Dit vergt echter op zich ook een mindshift naar inclusie, niet simpelweg een overdracht van buitengewoon naar gewoon onderwijs. Om de transitie naar inclusie te doen slagen, moet ook navorming van het huidige personeel in het buitengewoon onderwijs voorzien worden.

Bovendien moet leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs voldoende ondersteund worden wanneer zij hun rol opnemen binnen een inclusief onderwijssysteem. Er moet ruimte zijn om hun bezorgdheden te horen en aan te pakken. Partnerschappen voor samenwerking in het lesgeven en het zoeken en uitwerken van inclusieve praktijken moedigen leerkrachten ook aan tot inclusie.

3.3 Flexibiliteit in de loopbaan

Een hervorming van het onderwijssysteem heeft uiteraard ook belangrijke gevolgen voor de loopbaan van leerkrachten. Er moet daarom nagedacht worden hoe kansen kunnen gecreëerd worden voor leerkrachten binnen dat systeem. De huidige rigide leerkrachtenrollen moeten herbekeken worden om opportuniteit te creëren voor groei en ontwikkeling voor leerkrachten.

Het is van essentieel belang dat op termijn het onderscheid tussen gewoon en buitengewoon onderwijs ook voor leerkrachten verdwijnt. Er moet dus ook afgestapt worden van een rigide statuut voor leerkrachten naargelang zij in het gewoon of buitengewoon onderwijs lesgeven. Er moet integendeel flexibiliteit gecreëerd worden zodat efficiënter kan samengewerkt worden.

In het buitengewoon onderwijs bestaan ook andere beroepen dan leerkrachten, zoals kinesisten, logopedisten, ergotherapeuten, orthopedagogen, psychologen enz. Vandaag bestaat geen degelijk statuut voor personeelsleden van het buitengewoon onderwijs die als 'ondersteuner' werken in gewone scholen. Dat is erg problematisch. Gelet op de steeds diverser wordende leerlingengroepen in het gewoon onderwijs zou het goed zijn deze ambten ook in het gewoon onderwijs in te richten, zodat personeelsleden uit het BuO met hun opgebouwde expertise daarin kunnen aangesteld worden.

4. UITDAGING III: Budget

Een derde belangrijke uitdaging in de ontwikkeling van een inclusief onderwijssysteem is het budget. In België wordt momenteel een groot budget gespendeerd aan onderwijs. De vraag is daarom niet zozeer, hoe kunnen we het budget voor inclusie verhogen? Maar eerder, hoe kunnen we het bestaande budget optimaal gebruiken en (her)oriënteren richting inclusief onderwijs? Het is aan de overheid om middelen niet langer voor gesegregeerd onderwijs in te zetten, maar wel consequent voor de ontwikkeling van inclusieve leeromgevingen. De overheid moet een financieringsmodel ontwikkelen dat middelen en incentives voor inclusief onderwijs toewijst om personen met een handicap de nodige ondersteuning te bieden.⁹⁵

VOORBEELD. Landen die al verder staan met inclusie in het onderwijs spenderen niet noodzakelijk een groter budget. Ter vergelijking:

- In **Portugal** werd in 2014 in totaal tussen de 5.340 en 8.688 euro gespendeerd per leerling, naargelang de graad.⁹⁶
- In **Italië** werd in 2017 in totaal tussen de 6.667 en 8.535 euro per leerling gespendeerd.⁹⁷
- In **België** werd in 2017 in totaal tussen de 8.271 en 13.079 euro per leerling gespendeerd.⁹⁸

4.1 De kost van inclusief onderwijs

Tegenstanders van inclusief onderwijs pleiten vaak voor het behoud van een gesegregeerd onderwijssysteem omwille van de vermoedelijke extra kost van inclusief onderwijs. Nochtans toont de praktijk al jaren aan dat dit niet het geval is. Integendeel zelfs, het naast mekaar bestaan van twee aparte onderwijssystemen (gewoon en buitengewoon) kost meer.⁹⁹ Zo bleek uit een studie uit 1994 dat de gemiddelde kosten van leerling in het buitengewoon onderwijs 7 tot 9 keer zo hoog lag als een leerling met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs.¹⁰⁰

⁹⁵ VN-Comité inzake de rechten van personen met een handicap, General Comment No. 4, 2016, § 70.

⁹⁶ European Commission, Education and Training Monitor 2018: Portugal, p. 3

⁹⁷ European Commission, Education and Training Monitor 2018: Italy, p. 3.

⁹⁸ European Commission, Education and Training Monitor 2018: Belgium, p. 3.

⁹⁹ OECD, Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools, 1999, Paris, p. 33; World Bank, Inclusive education: an EFA strategy for all children (S.J. Peters, ed.), 2004; UNICEF, The right of children with disabilities to education: a rights-based approach to inclusive education: position paper, 2012, pp. 38-39; Council of Europe, Commissioner for Human Rights, Fighting school segregation in Europe through inclusive education: position paper, 2017, p. 14.

¹⁰⁰ OECD, The Integration of Disabled Children into Mainstream Education: Ambitions, Theories and Practices, Paris, 1994.

Een recentere studie toonde ook aan dat de kost van gesegregeerd onderwijs ongeveer 2,5 keer zo hoog lag als die van het gewone onderwijs.¹⁰¹ En dit voornamelijk door de salarissen, aangezien er in verhouding veel meer leerkrachten en ander schoolpersoneel per leerling worden ingezet in het buitengewoon onderwijs.

In de meeste landen wordt het budget niet op een kostenefficiënte wijze gespendeerd, aangezien de investeringen in buitengewoon onderwijs helemaal niet alle kinderen met specifieke onderwijsbehoeften bereiken.¹⁰² Anderzijds kan een groot deel van de kinderen met specifieke onderwijsbehoeften perfect onderwijs in een gewone school volgen als zij (en de leerkrachten) daar de juiste ondersteuning voor zouden krijgen.¹⁰³ In dat opzicht is het bestaan van twee onderwijssystemen een inefficiënte verdeling van de middelen.

In het schooljaar 2017- 2018 ging in Vlaanderen een budget van 445.590.000 euro naar het buitengewoon basisonderwijs en 413.718.000 euro naar het buitengewoon secundair onderwijs. Dat betekent dat in verhouding ongeveer 18.000 euro per leerling werd gespendeerd in het buitengewoon basisonderwijs (cf. 8.000 per leerling in het gewoon basisonderwijs) en 20.000 euro per leerling in het buitengewoon secundair onderwijs (cf. 9.000 euro per leerling in het gewoon secundair onderwijs).¹⁰⁴

Voor dezelfde periode, bedroegen de kosten in het Franstalig onderwijs per leerling 4.385 euro in het gewoon lager onderwijs en 7.548 in het secundair onderwijs. In het buitengewoon onderwijs lag de gemiddelde kostprijs per leerling daarentegen rond de 16.353 euro.¹⁰⁵

Inclusief onderwijs kan de kostenefficiëntie van het hele onderwijssysteem verbeteren.¹⁰⁶ Hoewel de overgangsfase van twee systemen naar één inclusief onderwijssysteem tijdelijk bijkomende kosten kan genereren, kunnen die kosten op de lange termijn aanzienlijk verminderd worden door die transitie.¹⁰⁷

Anderzijds mag inclusie geen besparingsoperatie zijn. Er moeten voldoende middelen worden voorzien voor infrastructuur, ondersteuning, onderzoek, maar ook voor opleiding en vorming van leerkrachten en ander onderwijspersoneel. In die zin moet ook continuïteit van financiering worden gegarandeerd.

¹⁰¹ P. Evans, "Facts and challenges of inclusive education", *Include*, 1/2008, Inclusion Europe, 2008, Brussels.

¹⁰² Handicap International and Global Campaign for Education, "Equal rights, equal opportunity: Inclusive education for children with disabilities" (Jo Walker et al, eds.), 2014.

¹⁰³ OECD, *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*, 1999, Paris, p. 33; UNICEF, *The right of children with disabilities to education: a rights-based approach to inclusive education: position paper*, 2012, pp. 38-39.

¹⁰⁴ Vlaams Onderwijs in Cijfers 2017-2018, beschikbaar op <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/vlaams-onderwijs-in-cijfers-2017-2018>

¹⁰⁵ Fédération Wallonie-Bruxelles, *Les indicateurs de l'enseignement*, 2018.

¹⁰⁶ Unesco, *Verklaring van Salamanca*, aangenomen tijdens Wereldconferentie over Speciale Onderwijsbehoeften, 1994, p. ix.

¹⁰⁷ Council of Europe, Commissioner for Human Rights, *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: position paper*, 2017, p. 14.

4.2 Bouwstenen voor efficiënte onderwijsfinanciering

4.2.1 Uitsluiting voorkomen, gelijkheid en inclusie bevorderen

De financiering van het onderwijssysteem moet zo worden georganiseerd dat het inclusie bevordert en uitsluiting van bepaalde leerlingen voorkomt. Wanneer financiering rechtstreeks verband houdt met de specifieke behoeften van de leerling en de diagnose van die behoeften, ondervinden we vanzelfsprekend een stijging van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Dat soort van directe link tussen een diagnose en een bepaalde som geld is één van de belangrijkste barrières voor het realiseren van inclusieve onderwijssystemen in Europese landen.¹⁰⁸ Als enkel wordt ingezet op de 'financiële rugzak', dan zullen ook vooral goed opgeleide ouders uit de middenklasse en bovenklasse erin slagen die financiële ondersteuning voor hun kind te bekomen, terwijl anderen veel meer obstakels ondervinden.

De financiering van inclusief onderwijs hangt ook nauw samen met het garanderen van toegang tot kwaliteitsvol onderwijs voor leerlingen met een lage socioeconomische status. Vandaag kiezen ouders soms door economische redenen voor het buitengewoon onderwijs; hier heeft men namelijk gratis toegang tot allerlei vormen van therapie en gratis leerlingenvervoer. Het huidige onderwijssysteem creëert daardoor een push-out factor voor kansarme gezinnen.¹⁰⁹ Een inclusief onderwijssysteem kan die obstakels wegwerken.

4.2.2 Financiële incentives voor inclusie

In de meeste onderwijssystemen worden financiële incentives nog steeds toegewezen ten voordele van buitengewoon onderwijs. Dit werkt inclusie tegen in de praktijk. België kent momenteel gedeeltelijk transitievolgende financiering, wat zorgt voor een vertragende factor. Bovendien mag er geen verschil blijven bestaan tussen de budgetten voor ondersteuning van leerlingen die naar het gewoon onderwijs gaan en leerlingen die naar het buitengewoon onderwijs gaan. Het gebrek aan ondersteuning in de gewone scholen zorgt ervoor dat ouders nog vaak de weg van buitengewoon onderwijs kiezen. Maar dan is van een échte keuze geen sprake.

Onderwijsfinanciering moet scholen net de middelen en ondersteuning bieden om zichzelf te organiseren op een manier die hen in staat stelt hun sociale verantwoordelijkheid op te nemen voor de behoeften van alle leerlingen in een inclusieve leeromgeving. Tijdens de overgangsfase gaat het bovendien niet enkel om het bieden van incentives aan de gewone scholen, maar ook hoe scholen in het buitengewoon onderwijs en hun expertise kunnen worden gestimuleerd om op hun beurt het gewoon onderwijs mee te ondersteunen.

4.2.3 Transversaliteit en coördinatie

Er is een sterke nood aan transversaliteit en coördinatie tussen de verschillende beleidsdomeinen voor een efficiënte financiering van inclusief onderwijs in de praktijk. Die financiering vergt veel verschillende soorten middelen van verschillende overheidsdepartementen. Inclusief onderwijs wordt in geen enkel land alleen gefinancierd door het departement onderwijs: er is inbreng nodig van de gezondheidssector, sociale dienstensector, tewerkstellingssector,

¹⁰⁸ Zie European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education*, (S.Ebersold, E.Óskarsdóttir and A.Watkins, eds.), 2018, Odense, Denmark.

¹⁰⁹ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Financieringsbeleid van inclusieve onderwijssystemen: Instrument voor zelfcontrole voor financieringsbeleid*. (A. Watkins, E. Óskarsdóttir en S. Ebersold, red.), 2018, Odense, Denemarken.

sectoren die te maken hebben met infrastructuur, ICT, enz. Het is daarom belangrijk dat de verschillende departementen op een effectieve manier samenwerken en bepalen wie daarop toeziet.

VOORBEELD. In **Portugal** lag de verantwoordelijkheid voor het onderwijs, en dus ook de financiering ervan, in de eerste plaats bij het ministerie van Onderwijs. In de afgelopen jaren is deze verantwoordelijkheid geleidelijk gedecentraliseerd en de verantwoordelijkheid gedeeld. Scholen hebben meer autonomie en gemeenten zijn meer betrokken. Het nationale systeem voor vroegtijdige interventie bij kinderen (NECIS) valt er onder de verantwoordelijkheid van **drie ministeries** (onderwijs, gezondheidszorg en sociale zekerheid). Er zijn vertegenwoordigers van elk ministerie in elk van de NECIS-structuren (op regionaal en nationaal niveau). Tot de lokale interventieteams behoren leerkrachten van het ministerie van Onderwijs; artsen, verpleegkundigen en therapeuten van het ministerie van Volksgezondheid; en therapeuten en psychologen van het ministerie van Arbeid, Solidariteit en Sociale Zekerheid.¹¹⁰

4.2.4 Decentralisering

Onderzoek toont aan dat financiering het efficiëntst wordt ingezet wanneer de middelen worden toegewezen aan de scholen zelf. De decentralisering van budgetten zorgt voor eigenaarschap en verantwoordelijkheidszin. Het moedigt flexibiliteit en het nemen van risico's aan en voorkomt rigide procedures.¹¹¹

Er moet voldoende budget rechtstreeks worden toegewezen aan de lokale overheden en de scholen zelf, zodat zij elk schooljaar een inclusieve onderwijsomgeving voor leerlingen in al hun diversiteit kunnen voorbereiden en elke nieuwe leerling met specifieke onderwijsbehoeften kunnen ondersteunen. Dit moet vergezeld gaan van een follow-up. Inclusie wordt dan een structurele, geïntegreerde aanpak.

VOORBEELD. In veel landen wijst het ministerie van Onderwijs algemene middelen toe aan regionale of lokale overheden. Deze middelen worden op een min of meer gedecentraliseerde wijze gebruikt om scholen te financieren die redelijke aanpassingen moeten voorzien.

- In **Litouwen** zijn scholen zelf verantwoordelijk voor de ontwikkeling van leermateriaal, begeleiding en cognitief leren.
- In **Estland** zijn zij ook verantwoordelijk voor de toegankelijkheid van de gebouwen. Zweedse scholen hebben de plicht om persoonlijke assistenten ter beschikking te stellen aan leerlingen die niet meer dan 20 uur ondersteuning nodig hebben.
- In het **Verenigd Koninkrijk (Engeland)** bieden scholen de leerlingen extra ondersteunend personeel of extra onderwijzend personeel, ICT, technische hulpmiddelen en aangepast lesmateriaal.¹¹²

¹¹⁰ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Country information for Portugal - Financing of inclusive education systems, 2018.

¹¹¹ UNESCO, A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education, Parijs, 2017, p. 29.

¹¹² European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education, 2016, Odense, Denmark, p. 42.

VOORBEELD. Het procentuele aandeel van de financiering kan meer of minder autonomie op lokaal niveau mogelijk maken.

- In **Finland** dragen de lokale overheden en gemeenten 75% bij in de financiering van het onderwijs, hoofdzakelijk via de belastingheffing. Ze gebruiken het om te voldoen aan hun verplichting om scholen te voorzien van materiaal, buitenschoolse ondersteuning, extra ondersteuning en onderwijs aan personeel en toegankelijke gebouwen.
- In het **Verenigd Koninkrijk (Engeland)** ontvangen de lokale onderwijsautoriteiten extra financiering voor de uitvoering van inclusief onderwijs.¹¹³

4.2.5 Transparantie en monitoring

Scholen meer regie geven over budgetverdeling volstaat niet om effectief en kwaliteitsvol inclusief onderwijs te garanderen. Als scholen zelf meer budgettaire flexibiliteit en autonomie krijgen, moet dit uiteraard ook gepaard gaan met meer transparantie en efficiënte monitoring. Er moet namelijk op toegezien worden dat de beschikbaar gestelde middelen geschikt zijn voor hun doel en ook effectief inclusie ondersteunen. Hierin kan de onderwijsinspectie een belangrijke rol spelen. Zo wordt inclusie het uitgangspunt van het hele onderwijssysteem en niet enkel in functie van het aantal leerlingen met specifieke onderwijsnoden in de school of de klas.

4.3 Vormen van financiering

Bij het financieren van een inclusief onderwijssysteem is het belangrijk een balans te vinden tussen de verschillende vormen van financiering. Zoals hierboven al aangegeven, kunnen bepaalde vormen van financiering nadelige gevolgen hebben en eerder uitsluiting dan inclusie in de hand werken.

Er zijn ook praktische overwegingen. Zo houdt enkel inzetten op persoonlijke budgetten en individuele ondersteuning ook geen rekening met het feit dat scholen moeilijk kunnen voorspellen hoeveel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (en welke) zich zullen inschrijven. Bijgevolg moet er in het begin van het schooljaar nog ondersteuning worden aangevraagd en kan het gebeuren dat een leerling een tijdlang zonder moet.

Er moet daarom een evenwicht gevonden worden tussen de verschillende vormen van financiering:

- **Input-financiering:** budget toegekend aan de individuele leerling met een hoge ondersteuningsnood. Voor leren/ondersteuning op maat (met blijvende aandacht voor participatie) en gelinkt aan een langdurig individueel leerprogramma en/of externe ondersteuning.
- **Throughput-financiering:** budget toegekend aan de school voor een groep leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Zodat zij flexibel kunnen werken om te beslissen hoe ze een bredere waaier aan onderwijsbehoeften van leerlingen willen ondersteunen.
- **Algemene financiering:** budget toegekend aan de school voor alle leerlingen, d.w.z. degenen die geen ondersteuning nodig hebben en diegenen voor wie de scholen geacht worden in staat te zijn inclusief te handelen zonder extra ondersteuning in de reguliere klas.¹¹⁴

¹¹³ Ibid.

¹¹⁴ Ibid., p. 22-24.

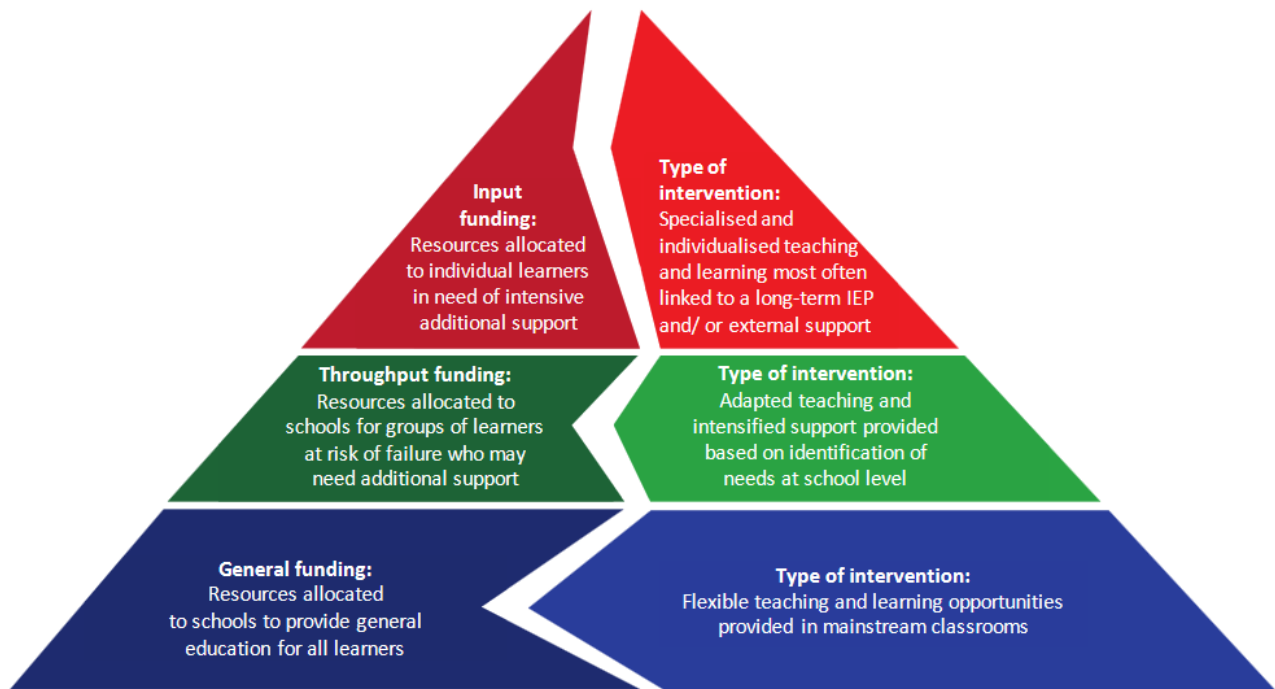


Figure 1. Resource allocation mechanisms for supporting learners in need

Bron: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016. Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education. (S. Ebersold, ed.). Odense, Denmark, p. 24.

Onderzoek toont aan dat om een inclusief onderwijssysteem op efficiënte wijze te financieren, vooral moet ingezet worden op algemene financiering, in de tweede plaats op throughput funding, en in mindere mate op input funding.¹¹⁵ Dit wordt weergegeven in de piramide hierboven. Zoals eerder al aangegeven, kan de onderwijsinspectie een belangrijke rol spelen in het nagaan of alle vormen van financiering (ook de algemene) worden ingezet in functie van inclusief onderwijs.

¹¹⁵ Ibid., pp. 22-23; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Financing Policies for Inclusive Education Systems: Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education (S. Ebersold, E. Óskarsdóttir and A. Watkins, eds.), 2018, Odense, Denmark, pp. 28-29.

Het Europees Agentschap voor bijzondere onderwijsbehoeften en inclusief onderwijs heeft een zelfevaluatie-tool ontwikkeld die kan worden gebruikt bij het onderzoeken van beleidsvragen met betrekking tot het financieren van methoden van inclusieve onderwijssystemen, zoals:

- ‘Waar staan wij nu?’
- ‘Waar willen wij naartoe?’
- ‘Hoe goed doen wij het?’

Het kan aanvankelijk worden gebruikt ter ondersteuning van het auditen van het beleid en het vaststellen van de uitgangswaarde van de huidige situatie.

Na een periode van beleidsverandering en implementatie kan het instrument worden gebruikt voor het monitoren van implementatie van beleid, het vaststellen en erkennen van de geboekte vooruitgang en ontwikkelingen.¹¹⁶

¹¹⁶ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Financieringsbeleid van inclusieve onderwijssystemen: Instrument voor zelfcontrole voor financieringsbeleid (A. Watkins, E. Óskarsdóttir en S. Ebersold, red.), 2018, Odense, Denemarken.

5. UITDAGING IV: De transitie

De drie voorgaande uitdagingen hadden betrekking op het bepalen hoe een inclusief onderwijssysteem eruit moet zien, hoe het moet worden georganiseerd, en wat dit betekent voor het onderwijspersoneel en de toewijzing van budgetten. De laatste uitdaging die we hieronder bespreken betreft de overgang naar een dergelijk nieuw onderwijssysteem. Die transitie vereist een goede voorbereiding door de overheid, in overleg met alle betrokkenen en op basis van betrouwbare gegevens. Het vereist vooral ook dat alle betrokkenen hun verantwoordelijkheid opnemen.

5.1 De wet van de remmende voorsprong

België was één van de eerste landen met een goed uitgewerkt systeem van buitengewoon onderwijs. Dit was destijds een bijzonder positieve ontwikkeling waardoor leerlingen met een handicap ook naar school konden. Vandaag heeft die voorsprong een remmende werking voor het realiseren van inclusief onderwijs. Door het jarenlange bestaan van twee parallelle onderwijssystemen is de stap naar één inclusief onderwijssysteem een ingewikkelde stap die een goede voorbereiding vraagt.

Het behoud van twee parallelle onderwijssystemen stimuleert de verwijzing van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften van het gewoon naar het buitengewoon onderwijs. In die context wordt het zoeken naar oplossingen, naar inclusieve pedagogische praktijken en structurele veranderingen van het onderwijssysteem niet aangemoedigd. Het onderscheid tussen gewoon en buitengewoon onderwijs draagt bijvoorbeeld bij aan de ontoegankelijkheid van gewone scholen.

In de afgelopen decennia is de rol van buitengewoon onderwijs echter kritisch onder de loep genomen, waarbij Italië het voortouw heeft genomen bij de transitie naar een inclusief onderwijssysteem.¹¹⁷

VOORBEELD. In Italië heeft men zich in de jaren '70 gebogen over de vraag rond onderwijs voor leerlingen met een handicap. Bijgevolg werden de instellingen voor kinderen met een handicap in 1971 afgeschaft. In de plaats werd ervoor gekozen kinderen met een handicap in het gewoon onderwijs op te nemen. Omdat er nooit een apart systeem voor buitengewoon onderwijs is ontwikkeld, is de overgang naar inclusie voor Italië in bepaalde opzichten eenvoudiger.

Het is belangrijk te begrijpen op welke manier de totstandkoming van twee aparte onderwijssystemen in België een specifieke context is die in de transitie naar inclusief onderwijs ook specifieke uitdagingen met zich mee brengt. Het mag echter niet aangegrepen worden als reden om inclusie als 'te moeilijk' te bestempelen. De overheid moet daarentegen die uitdagingen durven aangaan en de transitie naar een inclusief onderwijssysteem voorbereiden door het uitwerken van een visie, plan en strategie.

¹¹⁷ UNICEF, Promoting the rights of children with disabilities, *Innocenti Digest* No. 13, 2007, pp. 16-17.

5.2 Het draagvlak voor inclusie ondersteunen

5.2.1 De rol van de overheid

De overheid speelt een belangrijke rol in het ondersteunen en uitbreiden van het maatschappelijk draagvlak voor inclusief onderwijs. Ze moet daarom consequent en publiekelijk inclusie vooropstellen. Omwille van het belang ervan voor de leerlingen en omdat België een internationale verplichting heeft om inclusief onderwijs te verwezenlijken. Ze moet duidelijkheid scheppen over wat het einddoel is en hoe we de volgende stappen naar inclusie zullen zetten, zoals dat vandaag al gebeurt op internationaal en Europees niveau. Een inclusief onderwijssysteem opzetten is een langdurig proces, maar de weg uitstippelen, daar moet de overheid vandaag al werk van maken.

De overheid moet duidelijk zijn over het einddoel, maar ook over de voordelen ervan voor ouders en kinderen, en voor de gemeenschap in het algemeen (zie hierboven, uitdaging 1).¹¹⁸

Daar komt nog bij dat inclusief onderwijs een mensenrecht is waartoe de federale en regionale overheden zich meermaals hebben verbonden. De overheid moet de informatiekloof dichten die daarover bestaat. Vandaag kennen heel wat leerkrachten, directeurs, en andere stakeholders het recht op inclusief onderwijs en de rol die ze daarin spelen niet. Ook ouders van leerlingen met of zonder handicap en het ruimere publiek hebben niet altijd kennis van wat het VN-Verdrag zegt. Of zelfs van wat in nationale (antidiscriminatie)wetgeving juist werd vastgelegd. Het is aan de overheid om de mensenrechtelijke context te verduidelijken en hierover in klare taal te communiceren zonder te polariseren.

De overheid moet ook voldoende inzetten op het in kaart brengen en aanpakken van bestaande stereotypes en vooroordelen rond handicap en andere vormen van diversiteit. De overheid moet zelf in haar beleid en communicatie consequent als rolmodel optreden.

Tot slot kan de overheid tijdens de transitie ook een belangrijke rol spelen in het aanmoedigen van scholen om inclusie waar te maken in de praktijk. Tijdens de transitie kunnen, onder andere, financiële incentives gegeven worden aan scholen of onderwijsomgevingen die zich inzetten voor inclusie.

5.2.2 De rol van het onderwijs

Onderwijskoepels, scholen, leerkrachten, CLB's, ondersteuningsnetwerken enz. moeten overtuigd zijn dat inclusie werkt en die overtuiging uitdragen in al hun activiteiten en beslissingen. De vraag is niet of we een 'bottom-up' of 'top-down' transitie nodig hebben: we moeten inzetten op beide. Scholen spelen namelijk een belangrijke rol in het toepassen van een inclusief onderwijsbeleid, het uitwerken van goede praktijken in de klas, het sensibiliseren rond discriminatie op school enz.

Scholen moeten aan ouders van leerlingen zonder handicap verduidelijken hoe het er in de klas aan toegaat en dat inclusie voorop staat. Alle leerlingen moeten zelf ook informatie krijgen over mensenrechten en inclusie om op die manier tolerantie en solidariteit in de klas te bevorderen. Leerlingen kunnen zelf namelijk een belangrijke rol spelen in het creëren van een inclusieve leeromgeving.

¹¹⁸ UNESCO, A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education, Parijs, 2017, p.28.

5.2.3 Partnerschappen

Het is essentieel dat de overheid partnerschappen vormt met en tussen belangrijke stakeholders die het transitieproces kunnen ondersteunen en het zich eigen maken. Het gaat hier onder andere om ouders/begeleiders; leerkrachten en andere onderwijsprofessionals; docenten in de lerarenopleiding; nationaal, lokaal en schoolbestuur; beleidsmakers en dienstverleners in andere sectoren (bv. gezondheid, jeugdhulp en sociale diensten); burgergroeperingen in de gemeenschap; en leden van kwetsbare groepen die risico lopen op uitsluiting.¹¹⁹

Voorals ouders en leerlingen zelf zijn een belangrijke bron van expertise en moeten daarom worden beschouwd als een gelijkwaardige partner in het inclusieverhaal. Ook kunnen ouders en leerlingen in belangrijke mate de transitie naar een inclusief onderwijssysteem mee ondersteunen. Oudergroepen zijn vandaag al vaak de drijvende kracht achter bestaande inclusieve praktijken.

5.3 Voorbereiding en vergelijking

De transitie naar één inclusief onderwijssysteem is een complexe aangelegenheid die voldoende moet ondersteund worden op conceptueel, organisatorisch en budgettair vlak. Het vraagt namelijk een grondige transformatie van het onderwijssysteem in de wetgeving, het beleid en financieringsmechanismen, het beheer, het ontwerp, de uitvoering en de monitoring.¹²⁰ Daarom is het van cruciaal belang dat de overheid in eerste instantie een visie, plan en strategie uitwerkt. Dit creëert duidelijkheid over het einddoel. Zoals hierboven aangegeven moet dit worden ondersteund door wetenschappelijk onderzoek en gegevensverzameling.

“Het waarborgen van het recht op inclusief onderwijs impliceert een transformatie in cultuur, beleid en praktijk in alle formele en informele onderwijsomgevingen om tegemoet te komen aan de verschillende behoeften en identiteiten van individuele leerlingen (...)”

VN Comité inzake de rechten van personen met een handicap
General Comment No 4

Inspiratie kan ook gehaald worden uit het buitenland. Dit betekent niet dat onderwijssystemen en wijzigingen uit andere landen geschikt zijn voor het onderwijslandschap in België. Het betekent wel dat er waardevolle lessen kunnen getrokken worden uit de transitie die al gestart is in andere landen.

Wat infrastructuur betreft, kan bijvoorbeeld bekeken worden welke mogelijkheden bestaande gebouwen voor buitengewoon onderwijs bieden voor inclusief onderwijs. Er moet ook gezocht worden naar goede voorbeelden van inclusie op niveau van de school en het klaslokaal. Er moeten nieuwe vormen van organisatie worden aangereikt die passen binnen de visie op een inclusief onderwijssysteem.

¹¹⁹ Ibid.

¹²⁰ VN Comité inzake de rechten van personen met een handicap, General Comment No. 4, 2016, § 9.

VOORBEELD. Lessen uit Italië:

- Vermijd ‘wilde inclusie’: een inclusief onderwijssysteem moet goed voorbereid worden. De overgang mag daarom ook geleidelijk gebeuren.
- Vermijd medische, diagnostische systemen voor de toewijzing van middelen.
- Wijs vooraf de juiste hoeveelheid ondersteuning toe. Verplaats een deel van het budget rechtstreeks naar de scholen, zodat ze klaar zijn aan het begin van het schooljaar. Zet niet alleen in op persoonlijke budgetten.
- Verschuif de focus van beperkingen naar participatie.
- Betrek de hele gemeenschap en het gezin.
- Creëer inclusie op lange termijn: niet alleen ondersteuning op school, maar ook voor extra-muros activiteiten en na de schoolloopbaan.
- Investeer in de opleiding en bijscholing van leerkrachten.

5.4 Monitoring

Monitoring is essentieel, want je krijgt wat je meet. Het is van groot belang een systeem van periodieke evaluatie op te zetten voor het beleid, de wetgeving en de praktijk wat betreft inclusief onderwijs, op basis van betrouwbare gegevens. Er moeten concrete doelstellingen bepaald worden op individueel niveau (micro), op niveau van de school en familie (meso) en de samenleving in haar geheel (macro). Zo zou het Quality Of Life concept een kader kunnen bieden.

Er kan ook gebruik gemaakt worden van indicatoren voor inclusief onderwijs. Er bestaan vandaag al indicatoren voor verschillende niveaus van beleidsimplementatie, ontwikkeld door experts en internationale organisaties. Zo ontwikkelde het European Agentschap, in samenwerking met de ministeries van onderwijs van EU-lidstaten, een indicatorenset voor inclusief onderwijs.¹²¹ Onlangs heeft de Europese Unie ook structurele indicatoren voor inclusieve systemen in en rond scholen gepubliceerd.¹²² Het document is bedoeld om strategisch en praktisch beleid te informeren door een innovatief kader van structurele indicatoren voor te stellen voor schooluitvalpreventie en inclusie in scholen. Het kader is van toepassing op zowel het nationale politieke niveau als op schoolniveau.

¹²¹ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Ontwikkeling van een indicatorenset voor inclusief onderwijs in Europa (Kyriazopoulou, M. en Weber, H., eds.), 2009, Odense, Denemarken.

¹²² Eurydice, Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools: Analytical Report ((P. Downes, E. Nairz-Wirth and V. Ruinaité, eds.), 2017, European Union, Luxemburg.

5.5 Blijven werken aan inclusie

Inclusief onderwijs is niet te realiseren van de ene dag op de andere; inclusie is een proces, steeds in evolutie. Het gaat om het voortdurend versterken van de capaciteit van het onderwijssysteem en het aanpassen van leerinhoud, aanpak, structuren en strategieën om alle leerlingen te bereiken.¹²³ De overgang naar een inclusief onderwijssysteem zal dan ook nooit voltooid zijn. Integendeel, we moeten permanent werken aan inclusie en voortdurend stappen vooruitzetten om er een succes van te maken.

VOORBEELD. In **Italië** werd in 1971 de eerste wet aangenomen die de transitie naar één inclusief onderwijssysteem inzette. Ook nu nog worden jaarlijks nieuwe wetten aangenomen om het systeem bij te sturen. Inclusie is een voortdurend proces waar we moeten blijven aan werken.

Ook in **Portugal** is de transitie naar meer inclusief onderwijs jaren geleden van start gegaan. Sinds 2009 zijn de meeste speciale scholen in Portugal omgebouwd tot Resource Centres for Inclusion (CRI). CRI bieden gespecialiseerde ondersteuning aan scholen, leerkrachten, gezinnen en studenten. Er is ook een nationaal netwerk van 25 informatie- en communicatietechnologiecentra (CRTIC) opgericht ter ondersteuning van reguliere scholen. CRTIC beoordelen de behoeften van de leerlingen, op verzoek van de scholen, met het oog op het verlenen van de hulpmiddelen om toegang te krijgen tot het curriculum.

Bijna tien jaar later, past een nieuwe **wet van 2018** het onderwijssysteem opnieuw grondig aan. En dit om een effectieve universele toegang tot onderwijs en inclusie voor iedereen te waarborgen. Scholen moeten een multidisciplinair team ter ondersteuning van inclusief onderwijs ter beschikking stellen. Het is de verantwoordelijkheid van het multidisciplinaire team om:

- de bewustwording binnen het onderwijs rond inclusie te vergroten;
- voorstellen te doen voor ondersteunende maatregelen;
- de uitvoering van de ondersteuning op de voet te volgen en controleren;
- leerkrachten te adviseren over de toepassing van inclusieve pedagogische praktijken.

De nieuwe wet creëert ook een school-ondersteunende structuur, het Learning Support Centre (LSC). Dit combineert middelen, kennis en vaardigheden met de competenties van de school. De specifieke doelstellingen van het LSC zijn, onder andere:

- het bevorderen van de kwaliteit van deelname van leerlingen aan de activiteiten van de klas en in andere leercontexten;
- het ondersteunen van de leerkrachten;

¹²³ UNESCO, Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all, 2005, p. 13; VN Comité inzake de rechten van personen met een handicap, General Comment No. 4, 2016, § 9. Het VN-Comité definieert inclusie ook als volgt: een proces van systemische hervorming die veranderingen en wijzigingen in de inhoud, onderwijsmethoden, benaderingen, structuren en strategieën in het onderwijs omvat om barrières te overwinnen, met een visie die alle leerlingen van de relevante leeftijdsgroep een rechtvaardige en participatieve leerervaring en een omgeving biedt die het best aansluit bij hun behoeften en voorkeuren. VN Comité inzake de rechten van personen met een handicap, General Comment No. 4, 2016, § 11.

- het ondersteunen van de ontwikkeling van onderwijsmateriaal en evaluatie-instrumenten voor de verschillende onderdelen van het curriculum.

Individuele scholen moeten aantonen hoe hun inclusieve benadering diversiteit waardeert, de nadruk legt op autonomie en verantwoordelijkheid voor inclusie op het niveau van de individuele school - waar nodig met externe gespecialiseerde ondersteuning - en de betrokkenheid van de ouders vergroot.

Voor alle leerlingen met een individueel leerprogramma wordt drie jaar voor het einde van de leerplicht ook een individueel overgangsplan opgesteld. Dit plan moet de overgang naar het leven na de school en eventuele beroepsactiviteit vergemakkelijken.¹²⁴

¹²⁴ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, News: Innovative New Inclusive Education Law for Portugal's Schools, beschikbaar op <https://www.european-agency.org/news/innovative-new-inclusive-education-law-portugals-schools>

6. Conclusies en aanbevelingen

Het recht op onderwijs voor personen met een handicap is een recht op kwaliteitsvol inclusief onderwijs. Dit werd uitdrukkelijk ingeschreven in artikel 24 VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap. België heeft dit verdrag geratificeerd op 2 juli 2009, meer dan tien jaar geleden. Hoog tijd dus om werk te maken van de toepassing van het recht op inclusief onderwijs in de praktijk. Dit vereist de totstandkoming van een inclusief onderwijssysteem, op alle niveaus en voor alle leerlingen.

In dit rapport hebben we de 4 belangrijkste uitdagingen besproken voor de totstandkoming van een inclusief onderwijssysteem. Hieronder vatten we die vaststellingen samen en verduidelijken we wat we vragen aan de Vlaamse overheid om die uitdagingen te overwinnen.

1. We vragen de overheid om vandaag een visie, plan en strategie op te stellen voor het realiseren van een inclusief onderwijssysteem.

Een eerste uitdaging is het uitwerken van een visie, plan en strategie voor een inclusief onderwijssysteem. De overheid moet duidelijk stellen wat het einddoel is, welke stappen daartoe worden genomen en binnen welke termijn.

Benadrukken dat inclusief onderwijs een mensenrecht is

België heeft het VN-Verdrag geratificeerd en dat brengt juridische verplichtingen met zich mee. De overheid moet het recht op inclusief onderwijs respecteren, beschermen en verwezenlijken.

Duidelijk communiceren wat het einddoel is

Het einddoel wordt bepaald door artikel 24 VN-Verdrag, de General Comment, en ondersteund door de andere internationale en Europese aanbevelingen die hierover bestaan. De vraag is niet *of* we voor inclusie kiezen – daar heeft de overheid zich al toe verbonden. De overheid moet wel bepalen *hoe* we daar naartoe werken.

Duidelijk stellen dat inclusief onderwijs gelijkstaat aan kwaliteitsvol onderwijs voor elke leerling

De overheid moet duidelijk stellen dat inclusie tot doel heeft tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen. Het gaat om het wegnemen van fysieke, sociale, pedagogische en andere drempels zodat onderwijs voor iedereen toegankelijk wordt.

Werk maken van één inclusief onderwijssysteem

Om inclusief onderwijs mogelijk te maken moet de overheid ervoor zorgen dat gewoon en buitengewoon onderwijs op lange termijn opgaan in één inclusief onderwijssysteem. Dit moet niet gebeuren van vandaag op morgen. Het vereist wel de nodige voorbereidingen. We vragen daarom dat de overheid vandaag werk maakt van die voorbereiding.

Een integraal en departement-overschrijdend engagement voor inclusie

Alle relevante overheidsdepartementen moeten zich inzetten voor inclusie. Coördinatie en samenwerking zijn essentieel om de weg naar inclusie uit te stippelen. Dit moet ook gebeuren in overleg met alle onderwijsactoren, ouders en leerlingen zelf.

Een alomvattend en gecoördineerd wetgevend- en beleidskader voor inclusief onderwijs

De overheid moet werk maken van coherente wetgeving en beleid wat betreft inclusief onderwijs. Het politiek engagement moet gepaard gaan met een systeem van aansprakelijkheid dat doorloopt tot op het lokale niveau. Wetgeving en beleid moet worden ondersteund door een concreet plan voor de toepassing in de praktijk, met een tijdschema en meetbare doelstellingen. Het beleid moet ook wetenschappelijk onderbouwd zijn. Onderzoek naar inclusief onderwijs moet daarom worden aangemoedigd en ondersteund.

2. We vragen de overheid het onderwijs te organiseren op een manier dat het personeel zich gemotiveerd, competent en ondersteund voelt om inclusie te realiseren.

Een tweede uitdaging betreft het onderwijspersoneel. Zij zijn van cruciaal belang voor een inclusieve leeromgeving, maar ze hebben hierin ook opleiding en ondersteuning nodig.

Inclusie als rode draad doorheen de lerarenopleiding

De overheid moet ervoor zorgen dat leerkrachten worden voorbereid om inclusie te realiseren doorheen hun lerarenopleiding. Door o.a. een fundamenteel begrip van diversiteit, groei en ontwikkeling, het mensenrechtenmodel van handicap, en inclusieve pedagogie. En door gebruik van aanvullende en alternatieve communicatiemiddelen en -vormen, onderwijstechnieken en onderwijsmateriaal.

Zorgen voor structurele professionalisering van alle betrokkenen wat betreft inclusie

Hiervoor moet de overheid voorzien in voldoende budget, garantie van continuïteit, incentives voor professionalisering en ondersteuning van schoolteams.

Scholen ondersteunen in het creëren van een leergemeenschap

De overheid moet zorgen dat scholen de nodige tools en ondersteuning hebben om een leergemeenschap te creëren. Door samenwerking, uitwisseling van expertise, toegang tot goede praktijkvoorbeelden en co-teaching.

Zorgen voor structurele ondersteuning op school

Wat betreft bijkomende ondersteuning, moet de overheid die in de eerste plaats op meer structurele wijze voorzien in de scholen zelf. Scholen moeten zeker zijn van die ondersteuning en er tijdig en op voorspelbare wijze beroep op kunnen doen.

Zorgen voor externe ondersteuning waar nodig

Waar nodig, moet de overheid ervoor zorgen dat scholen ook op een eenvoudige en efficiënte manier beroep kunnen doen op externe ondersteuning.

Bestaande expertise uit het BuO benutten en vervolledigen

Buitengewoon onderwijs moet evolueren van een plaats naar een dienst. Ook het personeel uit het buitengewoon onderwijs moet voldoende opgeleid worden wat betreft inclusie en ondersteuning krijgen, zodat hun (vervolledigde) expertise kan ingezet worden in een eengemaakt inclusief onderwijssysteem.

Flexibiliteit in de loopbaan bevorderen

De overheid moet flexibiliteit creëren in het statuut van leerkrachten zodat efficiënter kan samengewerkt worden.

Leerkrachten met een handicap voldoende ondersteunen

De overheid moet ervoor zorgen dat personen met een handicap zelf toegang hebben tot het beroep van leerkracht. Zij zijn essentieel als rolmodel.

3. We vragen de overheid om het onderwijsbudget optimaal gebruiken en te (her)oriënteren voor de totstandkoming van een inclusief onderwijssysteem.

Financiering moet inclusie bevorderen en uitsluiting voorkomen

Financiering moet ook beschikbaar zijn voor leerlingen van minder opgeleide ouders en met een lage socioeconomische status. Dit door niet enkel in te zetten op rugzakfinanciering en terugbetaling van therapieën.

Financiële incentives creëren voor inclusie

De overheid moet de nodige middelen en ondersteuning bieden aan scholen zodat ze zichzelf tijdig en gepast kunnen organiseren op een manier die hen in staat stelt tegemoet te komen aan de behoeften van alle leerlingen.

Transversaliteit en coördinatie garanderen

De overheid moet zorgen voor transversaliteit en coördinatie over verschillende beleidsdomeinen heen voor een efficiënte financiering van inclusief onderwijs in de praktijk. Dit vergt coördinatie tussen o.a. onderwijs, gezondheid, welzijn, jeugd enzovoort.

Decentraliseren

De overheid moet voldoende regie in handen van de scholen zelf geven. Door voldoende middelen toe te kennen aan scholen, om eigenaarschap, verantwoordelijkheid en flexibiliteit binnen de school te bevorderen.

Transparantie en monitoring

De overheid moet via efficiënte monitoringmechanismen, waaronder de onderwijsinspectie, erop toezien dat budgetten en middelen geschikt zijn voor hun doel en ook effectief inclusie ondersteunen.

Inzetten op de juiste vormen van financiering

De overheid moet in eerste instantie inzetten op algemene financiering voor alle leerlingen. Daarnaast moeten middelen toegekend worden aan de school voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Tot slot moeten middelen individueel worden toegekend, namelijk voor leerlingen met een hoge ondersteuningsnood.

4. We vragen de overheid werk te maken van een goed voorbereide transitie naar een inclusief onderwijssysteem, in overleg met alle betrokkenen en op basis van betrouwbare gegevens.

Het draagvlak voor inclusie ondersteunen

De overheid moet consequent inclusie voorop stellen, als een mensenrecht dat juridische verplichtingen met zich meebrengt. Ze moet de informatiekloof hierover dichten en mee stereotypes rond handicap en andere vormen van diversiteit aanpakken in het onderwijs.

Partnerschappen creëren

Het is essentieel dat de overheid partnerschappen vormt met en tussen belangrijke stakeholders die het transitieproces kunnen ondersteunen en het zich eigen maken. Vooral ouders en leerlingen zelf zijn een belangrijke bron van expertise. De overheid moet hen beschouwen als een gelijkwaardige partner in het inclusieverhaal.

Voorbereiding op basis van betrouwbare gegevens

De transitie moet goed ondersteund worden op conceptueel, organisatorisch en budgettair vlak. Dit vergt een goede voorbereiding op basis van wetenschappelijk onderzoek en gegevensverzameling. En door lessen te trekken uit landen en gemeenschappen die de transitie al zijn gestart.

Monitoring van inclusie door periodieke evaluatie en concrete doelstellingen

De overheid moet een systeem van periodieke evaluatie opzetten voor het beleid, de wetgeving en de praktijk wat betreft inclusief onderwijs. Er moeten concrete doelstellingen bepaald worden op micro-, meso- en macro-niveau.

Blijven werken aan inclusie

Inclusief onderwijs is een proces. De overheid moet voortdurend inzetten op het versterken van de capaciteit van het onderwijssysteem en het aanpassen van leerinhoud inhoud, aanpak, structuren en strategieën om alle leerlingen te bereiken.

7. Bronnen

Council of Europe, Report by Nils Muižnieks, Commissioner for Human Rights of the Council of Europe, Following his visit to Belgium from 14 to 18 september 2015, Strasbourg, 28 januari 2016, [https://rm.coe.int/ref/CommDH\(2016\)1](https://rm.coe.int/ref/CommDH(2016)1)

Council of Europe, Commissioner for Human Rights, Fighting school segregation in Europe through inclusive education: position paper, 2017, <https://rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-posi/168073fb65>

Crevits, H., Vlaams Minister van Onderwijs, “Groei in het buitengewoon onderwijs voor kinderen met autisme”, 4 maart 2019, <https://www.hildecrevits.be/nieuws/groei-in-het-buitengewoon-onderwijs-voor-kinderen-met-autisme-2/>

Desmet, L. et al., “Facteurs favorables à l’intégration d’élèves à besoins spécifiques en classes ordinaires en FWB : étude menée auprès d’élèves intégrés, de leur famille et des acteurs scolaires”, <https://alfresco.uclouvain.be/alfresco/service/guest/streamDownload/workspace/SpacesStore/b7b508ee-77e6-4338-aa0f-fd977bc6044d/undefined?guest=true>

D’espallier, A., Sottiaux, S. en Wouters, J., *De doorwerking van het VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*, Antwerpen – Cambridge, Intersentia, 2014.

Duitstalige Gemeenschap, Decreet van 11 mei 2009 over het Centrum voor bevorderingspedagogiek, ter verbetering van de gespecialiseerde pedagogische ondersteuning in de gewone en gespecialiseerde scholen, evenals ter aanmoediging van de ondersteuning van leerlingen met een beperking of met aanpassings- of leerproblemen in de gewone en gespecialiseerde scholen, B.S. 4 augustus 2009.

Duitstalige Gemeenschap, Decreet van 19 maart 2012 ter bestrijding van bepaalde vormen van discriminatie, B.S. 5 juni 2012.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Verklaring van Lissabon: Opmvattingen van Jongeren over Inclusief Onderwijs, 2007, https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education-declaration_nl.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Ontwikkeling van een indicatorenset voor inclusief onderwijs in Europa (Kyriazopoulou, M. en Weber, H., eds.), 2009, Odense, Denemarken, https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-NL.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Lerarenopleiding en inclusie: profiel van inclusieve leraren, 2012, Odense, Denemarken, https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-NL.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Organisation of Provision to Support Inclusive Education – Summary Report (Donnelly, V. and Kyriazopoulou, M., eds.), 2014, Odense, Denmark, <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Organisation%20of%20Provision%20Summary%20Report.pdf>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education, (S. Ebersold, ed.), 2016, Odense, Denmark, https://www.european-agency.org/sites/default/files/financing_of_inclusive_education_mapping_country_systems_for_inclusive_education.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Final Summary Report (Donnelly, V. and Kefallinou, A., eds.), 2017, Odense, Denmark, <https://www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-inclusive-education-final-summary-report>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Standpunt van het Agency over inclusieve onderwijssystemen, 2017, <https://www.european-agency.org/sites/default/files/PositionPaper-NL.pdf>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Bewijs van het verband tussen inclusief onderwijs en sociale inclusie: Samenvattend eindverslag (S. Symeonidou, ed.), 2018, Odense, Denmark, https://www.european-agency.org/sites/default/files/evidence_final_summary_nl.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Country information for Portugal - Financing of inclusive education systems, 2018, <https://www.european-agency.org/country-information/portugal/financing-of-inclusive-education-systems>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report, (J. Ramberg, A. Lénárt, and A. Watkins, eds.), 2018, Odense, Denmark, <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2016-dataset-cross-country>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature (S. Symeonidou, ed.), 2018, Odense, Denmark, [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Evidence%20of%20the%20Literature_0.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Evidence%20of%20the%20Link%20Between%20Inclusive%20Education%20and%20Social%20Inclusion%20A%20Review%20of%20the%20Literature_0.pdf)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Financieringsbeleid van inclusieve onderwijssystemen: Instrument voor zelfcontrole voor financieringsbeleid. (A. Watkins, E. Óskarsdóttir en S. Ebersold, red.), 2018, Odense, Denemarken, <https://www.european-agency.org/resources/publications/financing-policies-inclusive-education-systems-self-review-tool>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Financing Policies for Inclusive Education Systems: Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education (S. Ebersold, E. Óskarsdóttir and A. Watkins, eds.), 2018, Odense, Denmark, <https://www.european-agency.org/sites/default/files/fpies-synthesis-report.pdf>

European Commission, Education and Training Monitor 2018: Portugal, https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-portugal_en.pdf

European Commission, Education and Training Monitor 2018: Italy, https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-italy_en.pdf

European Commission, Education and Training Monitor 2018: Belgium, https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-belgium_en.pdf

Europees Comité voor Sociale Rechten, *Mental Disability Advocacy Center (MDAC) v. Belgium*, Nr. 109/2014.

Eurydice, Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools: Analytical Report ((P. Downes, E. Nairz-Wirth and V. Ruinaité, eds.), European Union, Luxemburg, 2017, http://nesetweb.eu/NESETII_Structural_Indicators.pdf

Evans, P., "Facts and challenges of inclusive education", in *Include*, 1/2008, Inclusion Europe, 2008, Brussels.

Fédération Wallonie-Bruxelles, Les Indicateurs de L'enseignement 2018, <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>

Franse Gemeenschap, Decreet van 12 december 2008 betreffende de bestrijding van sommige vormen van discriminatie, B.S. 13 januari 2009.

Franse Gemeenschap, Decreet van 30 januari 2014 betreffende het inclusief hoger onderwijs, B.S. 9 april 2014.

Franse Gemeenschap, Programmadecreet van 14 juli 2015 houdende verschillende maatregelen inzake leerplichtonderwijs, Cultuur, de ARES (Académie de recherche et d'enseignement supérieur - Academie voor onderzoek en hoger onderwijs), de financiering van het universitair en niet-universitair hoger onderwijs en de waarborg van de Franse Gemeenschap, B.S. 14 augustus 2015.

Franse Gemeenschap, Decreet van 30 juni 2016 betreffende het inclusief onderwijs voor sociale promotie, B.S. 26 oktober 2016.

Franse Gemeenschap, Decreet van 7 december 2017 betreffende het opnemen, de begeleiding en het behoud in het gewoon basis- en secundair onderwijs van leerlingen met specifieke behoeften, B.S. 1 februari 2018.

Franse Gemeenschap, Decreet van 7 februari 2019 tot bepaling van de initiële opleiding van de leerkrachten, B.S. 5 maart 2019.

Handicap International and Global Campaign for Education, “Equal rights, equal opportunity: Inclusive education for children with disabilities” (Jo Walker et al, eds.), 2014,

http://campaignforeducation.org/docs/reports/Equal%20Right,%20Equal%20Opportunity_WEB.pdf

Hehir, T., Grindal, T. Et. al., A summary of the evidence on Inclusive Education, ABT Associates, 2016,

https://www.abtassociates.com/sites/default/files/2019-03/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf

Janssens, R., Carlier, D. et Van de Craen, P., “Het onderwijs in Brussel”, Synthesenota, SGB nr. 5”, Brussels studies, 2009,

<https://journals.openedition.org/brussels/919>

Klasse, hoe werkt coaching op school, 13 november 2017, <https://www.klasse.be/121691/hoe-werkt-coaching-op-school/>

Lisbon Declaration: Young People’s Views on Inclusive Education, 2007, [https://www.european-](https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_en.pdf)

[agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_en.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_en.pdf)

Mulholland, M. and O’Connor, U., “Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers”, *International Journal of Inclusive Education* 2016, Vol. 20, pp. 1070-1083.

OECD, The Integration of Disabled Children into Mainstream Education: Ambitions, Theories and Practices, Paris, 1994.

OECD, Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools, 1999, Paris, [https://www.oecd-](https://www.oecd-ilibrary.org/education/inclusive-education-at-work_9789264180383-en)

[ilibrary.org/education/inclusive-education-at-work_9789264180383-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/inclusive-education-at-work_9789264180383-en)

OECD, Equity in education: Breaking down barriers to social mobility, 2018, [https://www.oecd.org/publications/equity-in-](https://www.oecd.org/publications/equity-in-education-9789264073234-en.htm)

[education-9789264073234-en.htm](https://www.oecd.org/publications/equity-in-education-9789264073234-en.htm)

OHCHR, Thematic study on the right of persons with disabilities to education, 18 December 2013, UN Doc. A/HRC/25/29,

<https://www.ohchr.org/EN/Issues/Disability/Pages/ThematicStudies.aspx>

Persson, E., “Raising achievement through inclusion”, *International Journal of Inclusive Education* 2012, 17:11, pp. 1205-1220.

Tremblay, P., “L’école inclusive: comment l’organiser? Quelles stratégies s’avèrent-elles intéressantes? Comment voit-on la certification des élèves à besoins spécifiques au Canada?” tussenkomst tijdens het forum: “vers une école inclusive, des pistes pour relever le défi”, Ligue des Droits de l’Enfant et le CEFES-In/ULB, 28 februari 2019, [https://www.cefes.be/wp-](https://www.cefes.be/wp-content/uploads/2019/03/Intervention-TREMBLAY.pdf)

[content/uploads/2019/03/Intervention-TREMBLAY.pdf](https://www.cefes.be/wp-content/uploads/2019/03/Intervention-TREMBLAY.pdf)

Unia, Inclusief onderwijs in Vlaanderen: een tussentijdse analyse, 2016,

https://www.unia.be/files/Documenten/Tussentijdse_analyse_inclusief_onderwijs-CRPD.pdf

Unia, Diversiteitsbarometer Onderwijs, 2018, [https://www.unia.be/nl/publicaties-](https://www.unia.be/nl/publicaties-statistieken/publicaties/diversiteitsbarometer-onderwijs)

[statistieken/publicaties/diversiteitsbarometer-onderwijs](https://www.unia.be/nl/publicaties-statistieken/publicaties/diversiteitsbarometer-onderwijs)

UNICEF, Promoting the rights of children with disabilities, *Innocenti Digest* No. 13, 2007, [https://www.unicef-](https://www.unicef-irc.org/publications/474-promoting-the-rights-of-children-with-disabilities.html)

[irc.org/publications/474-promoting-the-rights-of-children-with-disabilities.html](https://www.unicef-irc.org/publications/474-promoting-the-rights-of-children-with-disabilities.html)

UNICEF, The right of children with disabilities to education: a rights-based approach to inclusive education: position

paper, 2012, https://www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf

UNESCO, Verklaring van Salamanca en Framework for Action, aangenomen tijdens Wereldconferentie over Speciale

Onderwijsbehoeften, 1994, http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

UNESCO, Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all, 2005,

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

UNESCO, A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education, Parijs, Unesco, 2017,

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

UNGA, Report of the Working Group to the Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Right and Dignity of Persons with Disabilities, New York, 5-16 January 2004, A/AC.265/2004/WG.1.

UNGA, Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Right and Dignity of Persons with Disabilities, Note by the Secretary-General, 17 August 2005, A/60/266.

UNGA, Report of the Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities on its seventh session, New York, 16 January-3 February 2006, A/AC.265/2006/2.

UNGA, Interim report of the Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Right and Dignity of Persons with Disabilities on its eighth session, New York, 14-25 August 2006, A/AC.265/2006/4.

Vlaamse Gemeenschap, Decreet Basisonderwijs van 25 februari 1997, B.S. 17 april 1994.

Vlaamse Gemeenschap, Codex Secundair Onderwijs van 17 december 2010, B.S. 24 juni 2011.

Vlaamse Gemeenschap, Decreet van 21 maart 2014 betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, B.S. 28 augustus 2014.

Vlaamse Overheid, Decreet van 10 juli 2008 houdende een kader voor het Vlaamse gelijkheids- en gelijkebehandelingsbeleid, B.S. 23 september 2008.

Vlaamse Overheid, Vlaams Onderwijs in Cijfers 2017-2018, <https://www.vlaanderen.be/publicaties/vlaams-onderwijs-in-cijfers-2017-2018>

VLOL, Advies over inclusief onderwijs, 7 juli 1998, <https://assets.vlor.be/www.vlor.be/import/AR07071998.pdf>

Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, New York, 13 december 2006, <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx>

VN-Comité inzake de rechten van het kind, General Comment No. 9: the rights of children with disabilities, 2006, CRC/C/GC/9, https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f9&Lang=en

VN-Comité inzake de rechten van personen met een handicap, Concluding Observations on the initial report of Belgium, CRPD/C/BEL/CO/1, 28 oktober 2014, https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fBEL%2fCO%2f1&Lang=en

VN-Comité inzake de rechten van personen met een handicap, General Comment No. 4: the right to inclusive education, 2016, CRPD/C/GC/4, <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GC.aspx>

VN-Comité inzake de Rechten van Personen met een Handicap, A Guide to Article 24: The right to inclusive education (2016), <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GC.aspx>

Vrij CLB Netwerk, Het CLB in cijfers: Schooljaar 2016-2017, <http://www.vclb-koepel.be/over-ons/jaarcijfers-clb-sector>

World Bank, Inclusive education: an EFA strategy for all children (S.J. Peters, ed.), 2004, <http://documents.worldbank.org/curated/en/456181468779394512/Inclusive-education-an-EFA-strategy-for-all-children>



Unia

Koningsstraat 138 • 1000 Brussel

T +32 (0)2 212 30 00

info@unia.be

www.unia.be



unia.be    