
**Het co-creatieve onderzoeksproces ter ontwerp van het
draaiboek 'Samen in Beweging voor Inclusie'**

Silke Daelman
Katrien De Maegd
Cis Dewaele
Claudia Claes

EQUALITY\\ResearchCollective
HOGENT

Steunpunt Welzijn, Volksgezondheid en Gezin
Minderbroedersstraat 8 – B-3000 Leuven
Tel 0032 16 37 34 32
E-mail: swvg@kuleuven.be
Website: <http://www.steunpuntwvg.be>

**STEUNPUNT
WELZIJN
VOLKSGEZONDHEID &
GEZIN**

Publicatie nr. 2026/09

SWVG-Rapport 66

Titel rapport: Het co-creatieve onderzoeksproces ter ontwerp van het draaiboek 'Samen in Beweging voor Inclusie'

Promotor: Claudia Claes

Onderzoekers: Silke Daelman, Katrien De Maegd, Cis Dewaele

EQUALITY\ResearchCollective - HOGENT

Dit rapport kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Overheid. In deze tekst komen onderzoeksresultaten van de auteur(s) naar voor en niet die van de Vlaamse Overheid. De Vlaamse Overheid kan niet aansprakelijk gesteld worden voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de meegedeelde gegevens.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt zonder uitdrukkelijk te verwijzen naar de bron.

No material may be made public without an explicit reference to the source.

Het consortium SWVG

<i>Deelnemende instellingen - Dagelijks bestuur</i>		
KU Leuven		
· LUCAS, Centrum voor zorgonderzoek en consultancy		Prof. dr. Anja Declercq
		Prof. dr. Koen Hermans
· Instituut voor Sociaal Recht		Prof. dr. Johan Put
· HIVA - Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving		Prof. dr. Tine Van Regenmortel
UGent		
· Vakgroep Marketing, Innovatie en Organisatie		Prof. dr. Kaat De Pourcq
· Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek		Prof. dr. Griet Roets
· Vakgroep Volksgezondheid en Eerstelijnszorg		Prof. dr. Jeroen Trybou
Vrije Universiteit Brussel		
· Faculteit Psychologie en Educatiewetenschappen		Prof. dr. Johan Vanderfaeillie
Universiteit Antwerpen		
· Faculteit Sociale Wetenschappen		Prof. dr. Koen Decanq
<i>Partnerinstellingen</i>		
Universiteit Hasselt		
· Faculteit Geneeskunde en Levenswetenschappen		Prof. dr. Wim Pinxten
Thomas More Hogeschool		
· Unit Mens & Welzijn		Dr. Peter De Graef
Arteveldehogeschool		
· Sociaal Werk		
Hogeschool Gent		
· Onderzoekscentrum 360° Zorg en Welzijn		
UC Leuven-Limburg		
· Research & Expertise - Expertisecentrum Health Innovation		
Karel De Grote hogeschool		
· Onderzoek en maatschappelijke dienstverlening		
Hogeschool PXL		
· Expertisecentrum PXL Social Work Research		
Odisee co-hogeschool		
· Studiegebied Sociaal-Agogisch Werk		
KeFor		
· Kenniscentrum Forensisch Psychiatrische Zorg		
<i>Coördinatie en secretariaat</i>		
Coördinator SWVG		Dr. Kathleen De Cuyper
Administratieve ondersteuning		Manuela Schröder
		Lut Van Hoof

Rapport 66

September 2026

Het co-creatieve onderzoeksproces ter ontwerp van het draaiboek 'Samen in Beweging voor Inclusie'

Onderzoeker: Silke Daelman, Katrien De Maegd, Cis Dewaele

Promotor: Claudia Claes

EQUALITY\\ResearchCollective - HoGent

Samenvatting

Dit onderzoek in opdracht van het SWVG en het VAPH heeft als doel praktische handvatten te ontwikkelen voor RTH-aanbieders, zodat zij effectief kunnen navigeren tussen handicap specifieke expertise en de basiskwaliteit van reguliere basisvoorzieningen. Voorliggend rapport is louter methodologisch georiënteerd ter toelichting en verantwoording van hoe het praktijkgericht draaiboek met als titel 'Samen in Beweging voor Inclusie' tot stand kwam. Het onderzoeksteam voorziet per werkpakket een toelichting van de vooropgestelde doelstellingen, gehanteerde wetenschappelijk onderzoeksmethoden en de gemaakte keuzes tijdens het proces.

Hoofdstuk 1 beschrijft het eerste werkpakket. Werkpakket 1 bestond uit een uitgebreide analyse van internationale en Vlaamse literatuur, bestaande modellen voor inclusie binnen basisvoorzieningen en een analyse van beleidsdocumenten overheen betrokken sectoren (onderwijs, welzijn, kinderopvang) alsook bestaande praktijkgerichte instrumenten binnen GIO, ondersteuning in onderwijs, RTH en partners binnen kleuteronderwijs en kindervang. Belangrijke concepten werden afgebakend en geconcretiseerd binnen de Vlaamse context waarbinnen de samenwerking tussen RTH en basisvoorzieningen voor jonge kinderen vorm krijgt. Het werkpakket resulteerde in het vormgeven van een conceptueel model.

Hoofdstuk 2 beschrijft het tweede werkpakket. Werkpakket 2 hanteerde een participatief en co-creatief onderzoeksdesign, gericht op het gezamenlijk ontwikkelen en verfijnen van praktijkgerichte handvatten voor RTH-aanbieders in hun samenwerking met basisvoorzieningen (kinderopvang en onderwijs). Het bestond uit 4 werkateliers. Werkatelier 1 was gericht op het afstemmen van rollen en verwachtingen binnen het aan te vangen onderzoeksproces. Vervolgens waren ook het exploreren van de thematische prioriteiten en een gezamenlijke probleemanalyse de startpunten van ons co-creatief proces.

Werkatelier 2 voorzag eerst en vooral een terugkoppeling en verduidelijking van het conceptueel kader dat ontwikkeld werd op basis van de eerdergenoemde context- en beleidsanalyse (werkpakket 2) en de input van de participanten tijdens werkatelier 1. Aan de hand van grondige en diepgaande exploratie van elke opgenomen concept, werd het conceptueel kader geoperationaliseerd en bruikbaar als onderzoeksmodel. Tijdens werkatelier 3 werden de afgebakende domeinen binnen het draaiboek voor het eerst 'krachtvelden' genoemd, een naam die voor beide groepen unaniem als dragend werd aanzien voor het voorliggend werk. Aan de hand van groepswork gingen de participanten aan de slag met het uitwerken van elk krachtveld in de vorm van een korte toelichting, reflectievragen en praktijkgerichte tools of handvatten. Werkatelier 4 werd het voorlopig slotstuk van het co-creatief proces waar alle participanten voor het eerst zicht kregen op het eerste prototype van het draaiboek voor RTH-medewerkers in de samenwerking met basisvoorzieningen voor jonge kinderen.

Hoofdstuk 3 beschrijft het derde werkpakket. Werkpakket 3 was gericht op de finalisatie van het draaiboek. Het is een praktijkgericht draaiboek, met zowel hapklare reflectievragen die de samenwerking tussen RTH-aanbieder en andere partners stimuleren en afstemmen alsook een verzameling van concrete toepasbare tools en ruimte voor erkenning van ervaringskennis en good practices in de vorm van getuigenissen. Het draaiboek is gestoeld op wetenschappelijke onderbouw vanuit zowel internationale als Vlaamse literatuur, beleidsteksten en theorie. Het draaiboek is vormgegeven aan de hand van 6 krachtvelden en is daardoor modulair en dynamisch inzetbaar afhankelijk van de noden, betrokken partners en dynamieken binnen de samenwerking in zowel individuele trajecten als binnen een organisatie als geheel. Tot slot gaat het derde hoofdstuk kort in op reflecties van de onderzoekers op het co-creatief onderzoeksproces.

Inhoud

Inleiding	7
Hoofdstuk 1 Werkpakket 1: verkenning en analyse van de huidige praktijk en context	9
Hoofdstuk 2 Werkpakket 2: co-creatie van handvatten voor het draaiboek via werkateliers	11
1 Onderzoeksdesign en doelstellingen	11
2 Samenstelling van de onderzoeksgroepen	13
3 Co-creatief onderzoeksproces	14
4 Dataverzameling en -analyse	17
Hoofdstuk 3 Werkpakket 3: finalisatie en validatie van het draaiboek	19
1 Finalisatie van het draaiboek	19
2 Reflectieve noot van de onderzoekers	19
Referenties	21
Bijlagen	23
Bijlage 1. Infofiche model van bouwstenen voor samenwerking: Interprofessionele samenwerking tussen scholen en welzijnsactoren	24
Bijlage 2. Infofiche model van outreachend werken	27
Bijlage 3. Samenvattende contextschets op basis van beleids- en literatuuranalyse in werkpakket 1	29
Bijlage 4. Referentielijst bij werkpakket 1	46
Bijlage 5. Samenvatting onderzoeksresultaten werkpakket 2	50
Lijst Tabellen	
Tabel 1 Samenstelling werkateliers	13
Lijst Figuren	
Figuur 1 Conceptueel model als basis van werkatelier 1	10
Figuur 2 Iteratief onderzoeksproces	12
Figuur 3 Conceptueel model na werkatelier 1	14

Inleiding

Dit onderzoek in opdracht van het SWVG en het VAPH heeft als doel praktische handvatten te ontwikkelen voor RTH-aanbieders, zodat zij effectief kunnen navigeren tussen handicap specifieke expertise en de basiskwaliteit van reguliere basisvoorzieningen. Het richt zich op het optimaliseren van de samenwerking tussen RTH-aanbieders en andere actoren, zoals scholen en welzijnsprofessionals, om een inclusieve ondersteuning te bieden die zowel de zorgbehoeften van kinderen met een (vermoeden van) beperking als de kwaliteit van de voorzieningen versterkt. Het uiteindelijke doel is het ontwikkelen van een wetenschappelijk onderbouwd draaiboek met concrete richtlijnen voor deze samenwerking, waarmee RTH-aanbieders optimaal kunnen bijdragen aan inclusieve praktijken in basisvoorzieningen. Daarnaast worden beleidsaanbevelingen geformuleerd die bijdragen aan de duurzame verankering van inclusieve zorg binnen het VAPH-kader, geïntegreerde zorg en het jeugd- en gezinsbeleid.

Voorliggend rapport is louter methodologisch georiënteerd ter toelichting en verantwoording van hoe het praktijkgericht draaiboek met als titel 'Samen in Beweging voor Inclusie' tot stand kwam. Het onderzoeksteam voorziet per werkpakket een korte toelichting van de vooropgestelde doelstellingen, gehanteerde wetenschappelijk gevalideerde onderzoeksmethoden en de gemaakte keuzes tijdens het proces. Binnen dit rapport belicht het onderzoeksteam voornamelijk het participatieve karakter dat een rode draad vormt van dit project: in een krachtige driehoek van onderzoek – praktijk – beleid ontstond een intense vorm van co-creatie dat resulteerde in een praktijkgericht werkinstrument. Werkpakket 1 was binnen dit proces voornamelijk oriënterend en gaf zicht op de huidige en gewenste praktijk van samenwerking tussen RTH en basisvoorzieningen voor jonge kinderen. Werkpakket 2 omvat het hart van het co-creatieve proces waarbinnen praktijkwerkers overheen betrokken sectoren de handen in elkaar sloegen. Werkpakket 3 toont hoe onderzoekers de input van praktijkwerkers samenbrengen en valideren in een concreet werkinstrument, klaar om uit te rollen in de praktijk van kinderopvang en kleuteronderwijs, met RTH-aanbieders op kop.

Hoofdstuk 1

Werkpakket 1: verkenning en analyse van de huidige praktijk en context

Werkpakket 1 bestond uit een uitgebreide analyse van internationale en Vlaamse literatuur, bestaande modellen voor inclusie binnen basisvoorzieningen en een analyse van beleidsdocumenten overheen betrokken sectoren (onderwijs, welzijn, kinderopvang) alsook bestaande praktijkgerichte instrumenten binnen GIO, ondersteuning in onderwijs, RTH en partners binnen kleuteronderwijs en kindervang.

Vooropgestelde doelstellingen binnen werkpakket 1 waren:

- Inzicht verwerven in het spanningsveld tussen handicapspecifieke expertise en de basis-kwaliteit van reguliere voorzieningen, specifiek in het kader van RTH, en dit als basis voor het conceptueel model. Hierbij wordt onderzocht hoe de inzet van RTH kan bijdragen aan de kwaliteit van basisvoorzieningen, zonder deze te vervangen, en welke rol RTH-aanbieders spelen in de samenwerking met andere actoren.
- Het ontwikkelen van een conceptueel kader voor samenwerking tussen RTH-aanbieders en praktijkwerkers in basisvoorzieningen, gebaseerd op de zes bouwstenen voor samenwerking en de typologie van outreachend werken.

Onderzoekers gingen aan de slag met een narratieve analyse om zicht te krijgen op de verschillende sectoren, bestaande kaders en beleidstendensen. Dit met oog voor belangrijke thema's in de samenwerking rond inclusie binnen internationaal en Vlaams onderzoek. Een narratieve literatuuranalyse biedt een flexibele en kwalitatieve aanpak, waardoor onderzoekers de bevindingen uit verschillende onderzoeken en beleidsdocumenten kunnen synthetiseren en interpreteren. Het helpt trends, hiaten en opkomende thema's te identificeren. Een belangrijke kracht van deze methodiek is het vermogen om onder andere een bredere context te bieden en inzichten uit diverse disciplines te integreren (Mousa, 2025).

Belangrijk startpunt voor deze analyse en de vormgeving van het project waren twee theoretische modellen, ontstaan binnen voorgaand werk van de onderzoekers. Het eerste kader betreft de zes bouwstenen voor samenwerking tussen schoolteams en welzijnsprofessionals (EQUALITY//Research-Collective HOGENT, 2023), terwijl het tweede kader de typologie van outreachend werken is (Dewaele, Reynaert, Christens, Laevaert, Vreven & De Maeyer, 2026). Een fiche met toelichting van beide modellen werd opgenomen als bijlage 1 en bijlage 2 van dit rapport. Deze twee kaders werden geïntegreerd in het proces waarbinnen het conceptueel model werd vormgegeven. Ook tijdens de werkateliers dienden beide modellen ter voortdurende aftoetsing en inspiratie van het draaiboek in wording.

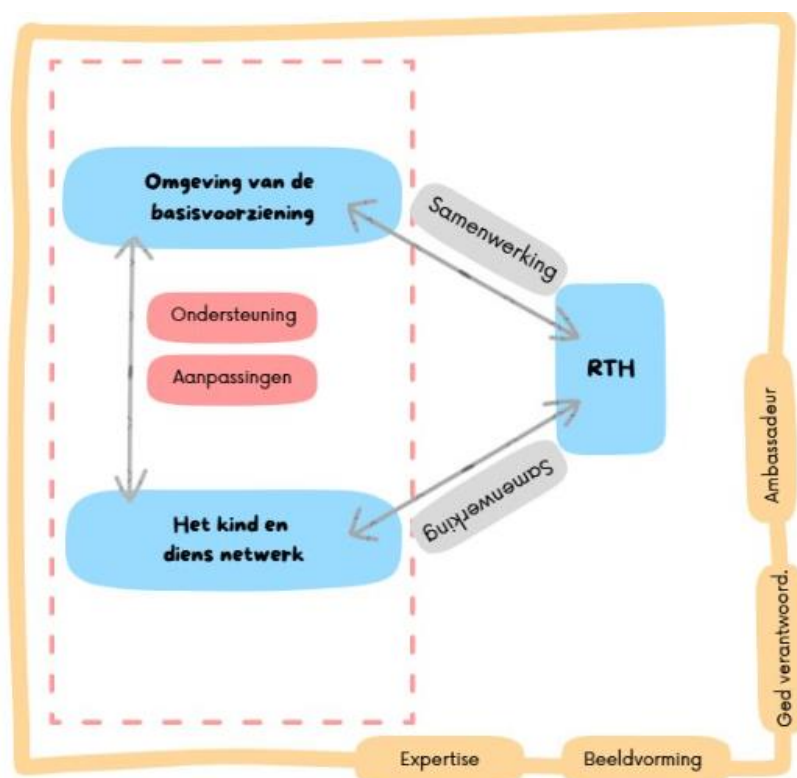
Bovendien werden relevante teksten opgevraagd bij betrokken partners in de stuurgroep (VAPH, Opgroeien, CLB). De literatuur en documenten-analyse richtte zich op bestaande kaders, rollen, grijze zones en ontwikkelingen binnen de ondersteuning van kinderopvang en onderwijs door VAPH-aanbieders, de drempels en noden hierbinnen en bestaande wetenschappelijke kaders die deze samenwerking voeding kunnen geven. De volledige literatuurlijst werd opgenomen als bijlage 4.

De verdiepende analyse werd uitgeschreven en voortdurend bijgestuurd in een samenvattende contextschets opgenomen als bijlage 3. Deze werd uitgebreid besproken tussen de onderzoekers om kritisch te reflecteren en de validiteit van de narratieve literatuurstudie te verhogen. Het hielp om de

visie binnen het onderzoek richting te geven. Op basis hiervan werd een eerste conceptueel model (zie figuur 1) ontwikkeld als basis voor het co-creatief proces binnen werkpakket 2 en 3.

Belangrijke concepten werden afgebakend en geconcretiseerd binnen de Vlaamse context waarbinnen de samenwerking tussen RTH en basisvoorzieningen voor jonge kinderen vorm krijgt. Het vormgegeven conceptueel model werd tijdens een eerste bijeenkomst van betrokken groepen met praktijkwerkers (uit RTH, kinderopvang, kleuteronderwijs en ondersteunende diensten) afgetoetst bij wijze van dialoogtafel. Hierna kon het model geoperationaliseerd worden en als basis dienen voor het verder onderzoek gericht op de ontwikkeling van het praktijkgericht instrument.

Figuur 1 Conceptueel model als basis van werkatelier 1



Hoofdstuk 2

Werkpakket 2: co-creatie van handvatten voor het draaiboek via werkateliers

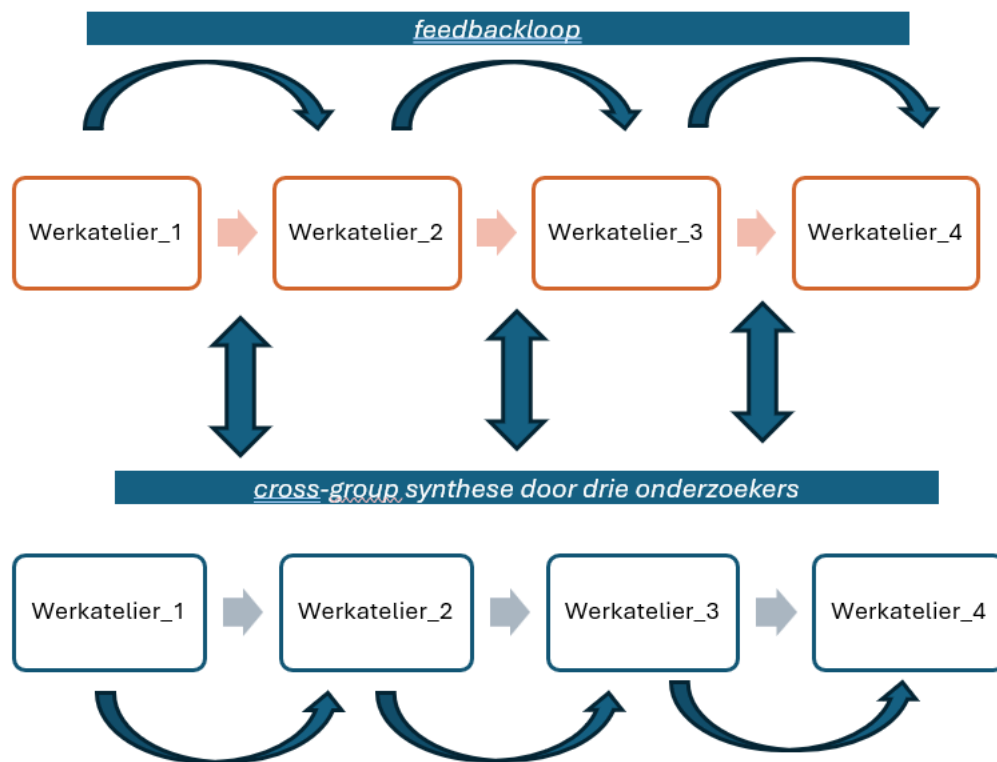
1 Onderzoeksdesign en doelstellingen

Werkpakket 2 hanteerde een participatief en co-creatief onderzoeksdesign, gericht op het gezamenlijk ontwikkelen en verfijnen van praktijkgerichte handvatten voor RTH-aanbieders in hun samenwerking met basisvoorzieningen (kinderopvang en onderwijs).

Werkpakket 2 bouwde voort op het conceptueel kader uit werkpakket 1 en had als doel dit kader te vertalen naar een draaiboek voor de praktijk van RTH-aanbieders. Er werd gewerkt in interprofessionele werkateliers tijdens een participatief en co-creatief onderzoeksproces om tot een instrument te komen. Die keuze is gebaseerd op inzichten uit co-design en participatief onderzoek, waarin praktijkactoren niet louter informanten zijn, maar mede-ontwikkelaars van oplossingen (Sanders & Stappers, 2008). Dit verhoogt de bruikbaarheid, toepasbaarheid en contextgevoeligheid van de ontwikkelde tools. De aanpak sluit aan bij principes van experience-based co-design (Bate & Robert, 2006), waarbij concrete praktijkervaringen en casussen het vertrekpunt vormen voor het herontwerpen van samenwerking en ondersteuning.

Om het participatief en co-creatief onderzoeksdesign verder vorm te geven, werd gekozen voor Deliberative Dialogue. In de recente onderzoeksliteratuur wordt deze methodiek expliciet naar voor geschoven als participatieve onderzoeksmethode waarin stakeholders met diverse achtergronden samenkomen om via gestructureerde dialoog tot consensus en co-design te komen (Godhwani et al., 2025). Zo werden aangebrachte thema's uit het conceptueel model besproken, uitgewerkt en herwerkt in gesprek tussen onderzoekers, praktijkwerkers en ervaringswerkers. Tussen de werkateliers door werd op een iteratieve manier feedback verwerkt aan de hand van het terugkoppelen van groepsinput, het transparant documenteren van wijzigingen en het expliciteren van consensuscriteria (Linstone & Turoff, 1975; Beiderbeck et al., 2021). Volgens Miles, Huberman & Saldana (2014), is het synthetiseren en terugkoppelen van data en resultaten over twee groepen heen aan de hand van cross-group synthese en het vormgeven van feedbackloops, een krachtige methode voor participatief onderzoek. Groepen leren elkaar kennen doorheen het proces, herkennen patronen en ondernemen gezamenlijke actie i.f.v. een gemeenschappelijk doel. Werkpakket 2 positioneert zich als een vorm van geïntegreerde kennisontwikkeling, waarin kenniscreatie en kennisbenutting parallel verlopen binnen een participatief en co-creatief proces geconcretiseerd in 4 parallele werkateliers te Gent en te Brussel.

Figuur 2 Iteratief onderzoeksproces



Vooropgestelde doelstellingen binnen werkpakket 2 waren:

- Ontwikkelen van praktijkgerichte handvatten en tools voor RTH-aanbieders, toegespitst op samenwerking met kinderopvang en onderwijs en afgestemd op het conceptueel kader uit werkpakket 1.
- Vertaalslag maken van het conceptueel kader naar concrete ondersteuning in de praktijk, met specifieke aandacht voor de zes bouwstenen van samenwerking en de typologie van outreachend werken.
- In kaart brengen van noden, kansen en knelpunten die RTH-aanbieders ervaren in het samenwerken met basisvoorzieningen, aan de hand van casussen en ervaringen uit de praktijk.
- Ondersteunen van inclusieve transities, zoals de overgang naar de kleuterklas of start in de kinderopvang, door te focussen op interprofessionele samenwerking rond deze sleutelmomenten.

2 Samenstelling van de onderzoeksgroepen

Er werd gekozen voor een interprofessionele samenstelling van de werkateliers. Deze samenstelling versterkt de betrouwbaarheid, bruikbaarheid en contextgevoeligheid van de resultaten (Sirimisi et al., 2023). Ook het gebruik van het draaiboek in een interprofessionele context vereist deze samenstelling van de deelnemersgroep. De deelnemers werden gerekruteerd aan de hand van snowball sampling via de stuurgroep van het project, bestaande netwerken en koepelorganisaties binnen (inclusieve) Kinderopvang, Kleuteronderwijs, RTH-aanbieders en ouders en ervaringsdeskundigen.

Om maximale participatie te faciliteren werd gekozen voor het parallel aanbieden van twee keer vier werkateliers: één reeks in Brussel en één reeks in Gent. Er werd gestreefd naar een vaste kern van deelnemers. Deze continuïteit bevordert verdieping, gedeelde taalontwikkeling en collectief leren.

Tabel 1 Samenstelling werkateliers

	Samenstelling groepen	
Gent	Kinderopvang	Ondersteuners (3) mentor gezinsopvang (1) Pedagogisch ondersteuner inclusieve kinderopvang (1) Inclusiecoaches CIK (2) Themaverantwoordelijke inclusie Stad (1) Diensthoofd van een inclusieve kinderopvang (1)
	RTH	Mobiele begeleiders (5) Directie zorg (1) Teamhoofd (1) Pedagogisch teamcoach (1)
	Onderwijs	Ondersteuners leersteuncentrum (2)
Brussel	Kinderopvang	Inclusiecoaches (4) Kindbegeleiders (4) Leidinggevende kinderopvang (1)
	RTH	Mobiele begeleiders (2) Leidinggevende (1)

Het onderzoeksteam merkte op dat dekking van onderwijspartners binnen beide groepen eerder beperkt bleef. Er werd daarom doelgericht een extra onlinefocusgroep georganiseerd op 12 maart met vier deelnemers. Deelnemers waren een leerondersteuner, een coördinator van een leersteun-centrum en twee leidinggevenden van een CLB.

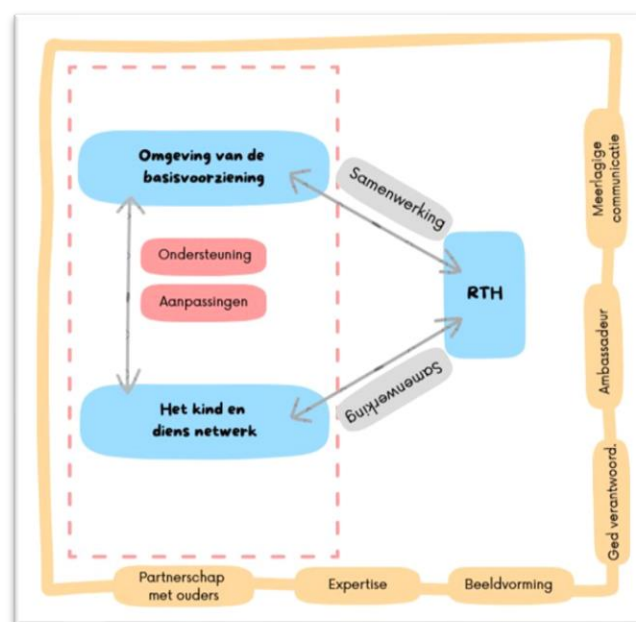
Tijdens de werkateliers werd duidelijk dat twee deelnemers ook zelf ervaringskennis hebben als ouder van een kind met een beperking. Op die manier werd ook ervaringskennis van ouders in het traject geïncludeerd. Bovendien werd een ouder opgenomen in de stuurgroep om ook daar de ouderstem op te nemen.

3 Co-creatief onderzoeksproces

Werkatelier 1 was gericht op het afstemmen van rollen en verwachtingen binnen het aan te vangen onderzoeksproces. Daartoe voorzagen de onderzoekers een introducerende presentatie die het gemeenschappelijk doel schetste binnen de hedendaagse welzijns- en onderwijscontext. Vervolgens waren ook het exploreren van de thematische prioriteiten en een gezamenlijke probleemanalyse de startpunten van ons co-creatief proces. Richtvragen die de onderzoekers daartoe hanteerden waren:

- Wie ben je, van welke organisatie en wat brengt jou hier? Wat is jouw ervaring met inclusie in kinderopvang en kleuteronderwijs?
- Wat zie jij als jouw rol in het afstemmen van een omgeving (de basisvoorziening) op het kind en diens netwerk i.f.v. inclusie? (bevragen van afstemmingspijlen – ondersteuning en aanpassingen benoemen, benoemen wat basis is en wat versterken is).
- Wanneer is samenwerking in het inclusietraject van een kind voor jou geslaagd?
- Hoe zorg je dat de resultaten van zo'n geslaagde samenwerking duurzaam (blijvend) zijn?

Figuur 3 Conceptueel model na werkatelier 1



Werkatelier 2 voorzag eerst en vooral een terugkoppeling en verduidelijking van het conceptueel kader dat ontwikkeld werd op basis van de eerdergenoemde context- en beleidsanalyse (werkpakket 2) en de input van de participanten tijdens werkatelier 1. Aan de hand van grondige en diepgaande exploratie van elke opgenomen concept, werd het conceptueel kader geoperationaliseerd en bruikbaar als onderzoeksmodel. Het werd de basis voor het verdere co-creatief proces. Tot slot werd al kort richting praktijkgerichte handvatten binnen elk afgebakend thema gebrainstormd.

Er werd aan beide groepen een tussentijdse opdracht aangekondigd. Alle deelnemers van de werkateliers kregen een Google Forms toegestuurd met de vraag deze met collega's te bekijken en in te vullen. Dit beoogde twee doelen:

- Het verdiepen van de praktijkgerichte kennis en conceptualisering van de zes krachtvelden in de vorm van reflectieve vragen en handvatten, zodat werkatelier drie kon vertrekken vanuit terugkoppeling en overgaan tot het bespreken en bijsturen van concrete voorstellen tot reflectievragen en handvatten.
- De expertise van de deelnemers uitbreiden en dubbelchecken met die van hun collega's en/of leidinggevenden.

Elk van de zes krachtvelden (partnerschap met ouders, expertise, ambassadeur van rechten van het kind, gelaagde afstemming, beeldvorming en collectieve verantwoordelijkheid) werd voorzien van een uitleg wat het domein inhield, vergezeld van twee vragen:

- a. Welke handvatten (uitgangspunten, richtlijnen, documenten, tips of inzichten, websites/ tools) gebruiken jullie zelf of vinden jullie inspirerend om in te brengen in een draaiboek als het gaat over dit thema?
- b. Wat zijn mogelijke reflectievragen voor RTH-professionals om in de samenwerking met kinderopvang en kleuteronderwijs met dit thema aan de slag te gaan?

Tijdens werkatelier 3 werden de afgebakende domeinen binnen het draaiboek voor het eerst 'krachtvelden' genoemd, een naam die voor beide groepen unaniem als dragend werd aanzien voor het voorliggend werk. Tijdens een korte introducerende presentatie schetsten de onderzoekers hoe ze na werkatelier 2 aan de slag gingen met de inbreng van beide groepen en hoe dat gevolgen had voor het tot dan toe ontwikkelde kader.

Aan de hand van groepswork gingen de participanten aan de slag met het uitwerken van elk krachtveld in de vorm van een korte toelichting, reflectievragen en praktijkgerichte tools of handvatten. Hiervoor werden de data binnen de Google Forms (de tussentijdse opdracht) gedeeld, besproken en bijgestuurd. Op het einde van het werkatelier was er zowel in de Brusselse als Gentse groep een eerste concrete uitwerking van het draaiboek voor RTH-medewerkers in de samenwerking met basisvoorzieningen voor jonge kinderen. Na afloop van werkatelier 3 ging het onderzoeksteam aan de slag met het integreren van beide voorstellen tot een allereerste prototype van het draaiboek.

Na werkatelier 3 werd ervoor gekozen een extra focusgroep te voorzien met mensen uit onderwijs en specifiek het CLB ten einde die expertise ook mee te nemen in het eindproduct. Via een deelnemer van het werkatelier werd een online interview georganiseerd met twee leidinggevenden van een CLB, een leerondersteuner en een leidinggevende van een leersteuncentrum.

Richtinggevende vragen voor dit gesprek waren:

- a. Hoe kijken jullie naar jullie rol in de afstemming en samenwerking met RTH binnen kinderopvang en kleuteronderwijs? Wanneer is het CLB in beeld in trajecten waarbij ook RTH betrokken is?
- b. Wat doen jullie concreet in binnen dergelijke samenwerking en hoe krijgt die rol concreet vorm?
- c. Hoe verhouden jullie je tot de 6 geformuleerde domeinen (krachtvelden)?
- d. Welke noden voelt het CLB om hun rol te verduidelijken naar RTH? Wat verwachten ze van RTH binnen trajecten?

Werkatelier 4 werd het voorlopig slotstuk van het co-creatief proces waar alle participanten voor het eerst zicht kregen op het eerste prototype van het draaiboek voor RTH-medewerkers in de samenwerking

met basisvoorzieningen voor jonge kinderen. Binnen groepswerk konden participanten zich doelgericht en in detail wenden tot terminologie, volgorde, gebruikte taal en vorm van de geschreven toelichting, doelstellingen en reflectievragen per krachtveld. Nadien werd nogmaals grondig geïnvesteerd in het zoeken naar bijkomende handvatten en praktijkgerichte tools ter versterking van elk krachtveld. We eindigden deze bijeenkomsten met een groepsgesprek waar we aan de hand van reflectieve vragen input verzamelden voor de introductietekst en leeswijzer van het draaiboek. Volgende vragen waren richtinggevend:

- a. Als je collega's of mensen waarmee je samenwerkt iets zou vertellen over dit draaiboek, wat zou je dan benadrukken? Waar ligt de meerwaarde?
- b. Wat zou voor jou als professioneel een trigger zijn om met het draaiboek aan de slag te gaan? En hoe zou je dat concreet aanpakken?
- c. Hoe zou je het inzetten in samenwerkingen waarbinnen je momenteel betrokken bent?

Tot slot kozen de onderzoekers ervoor om elk krachtveld nog eens levendig te illustreren vanuit een getuigenis met betrekking tot een recente samenwerking. Het werken met getuigenissen en ervaringsverhalen in praktijkinstrumenten is een krachtige methode om naast het levendig maken van de theorie, deze ook te contextualiseren en emotionele betrokkenheid van de lezer aan te wakkeren. Om de getuigenissen per domein van het draaiboek vorm te geven, werd er beslist zes interviews te doen met praktijkwerkers en gezinnen. De interviews werden doelgericht gekozen door te verbinden met een participant die zich de voorbije werkateliers specifiek geïnteresseerd toonde voor een bepaald krachtveld. Op basis van de verslagen van de werkateliers werd per domein telkens één deelnemer via mail aangeschreven met de vraag of hij of zij kon toe leiden naar een specifieke samenwerking waarbinnen het krachtveld aan bod kwam. De zes interviews gingen door tussen 13 april en 31 mei. Elk interview werd verwerkt tot een getuigenis over het betreffende domein.

4 Dataverzameling en -analyse

Binnen werkpakket 2 werd aan de hand van de combinatie van participatieve co-creatie en systematische iteratieve verfijning het draaiboek vormgegeven en de pragmatische validiteit (Van Aken & Andriessen, 2011) ervan voortdurend versterkt. In functie daarvan werden data verzameld via:

- (audio)opname en transcriptie van de werkateliers;
- Notulen en foto's van de werkateliers;
- Een Google-Forms verspreid overheen alle participanten;
- (audio)opname en transcriptie van aanvullend interview met CLB medewerkers en leerondersteuners;
- (audio)opname en transcriptie van zes interviews in functie van het capteren van getuigenissen.

De audio-opnames van de co-creatieve ateliers werden verbatim getranscribeerd. De transcripties werden vervolgens geanalyseerd aan de hand van een deductieve thematische analyse, waarbij uitspraken van deelnemers werden vergeleken met het vooraf ontwikkeld conceptueel kader (WP1). De onderzoekers onderzochten in welke mate uitspraken aansloten bij bestaande concepten binnen dit kader of bijkomende verfijningen en aanvullingen suggereerden. Deze analyse leidde tot een verdere afbakening en verfijning van de krachtvelden die de basis vormden voor de ontwikkeling van de praktijkgerichte handvatten. Een samenvatting van de onderzoeksresultaten binnen dit werkpakket is opgenomen als bijlage 5. De impact van de verzamelde data werd telkens op het eerstvolgende werkatelier transparant voorgelegd en doorsproken op zoek naar de mate van herkenning en consensus. Hetzelfde gebeurde met de inhoudsen verkregen via de Google Forms over de domeinen en het gesprek met de CLB-medewerkers.

Het verzamelen van deze data stond volledig in het teken van het ontwikkelen, evalueren en bijsturen van het ontwikkelde draaiboek voor RTH-medewerkers in samenwerking met kinderopvang en kleuteronderwijs. De verzamelde data werden aldus voortdurend geïnterpreteerd vanuit hun impact op het ontwikkelde instrument. Deze iteratieve feedbackrondes (Linstone & Turoff, 1975; Beiderbeck et al., 2021) zorgden voor consensus over de keuzes door de onderzoekers gemaakt op basis van de ingebrachte praktijkkennis.

De verschillende delen (omschrijving/ reflectie/ handvatten per krachtveld) zijn voorgelegd tijdens de werkateliers en samen tot stand gekomen. Alleen de zes interviews over de getuigenissen binnen elk krachtveld werden integraal verwerkt tot een verhalende getuigenis van maximum één pagina per domein die de positionering van elk krachtveld alsook de bijhorende doelstellingen en reflectievragen tot levend brengt. De getuigenissen werden na transcriptie en verwerking van het interview teruggekoppeld naar de betrokkenen alvorens opgenomen te worden in het draaiboek.

Hoofdstuk 3

Werkpakket 3: finalisatie en validatie van het draaiboek

1 Finalisatie van het draaiboek

Hoewel werkpakket 3 oorspronkelijk als onderscheiden werkpakket werd voorzien, valt het binnen een doorgedreven co-creatief proces bijna niet te onderscheiden van het tweede werkpakket. De redactie, samenstelling, structurering en finalisering van het draaiboek werd immers tot op het slotatelier als een participatieve en onderzoeksmatige activiteit vormgegeven. In het vierde en afsluitende atelier werd het voorlopige draaiboek voorgelegd aan alle betrokken praktijkwerkers en werd gerichte feedback verzameld met betrekking tot formulering, praktische bruikbaarheid en toegankelijkheid. Deze feedback werd een laatste keer verwerkt door het onderzoeksteam.

De visuele verfijning en vormgeving gebeurde vervolgens (met input van alle participanten) in samenwerking met een professionele vormgever die grondig werd ingelicht m.b.t. de visie en doelstellingen achter het draaiboek alsook de beoogde mate van toegankelijkheid, hanteerbaarheid en aantrekkelijkheid. Op basis van de wensen en verwachtingen van de participanten werd met de vormgever in gesprek gegaan rond de ontwikkeling van ondersteunend visueel materiaal (zoals afbeeldingen per krachtveld, een overzicht en een mind map) dat de implementatie van het draaiboek in de praktijk zal vergemakkelijken.

Het voorliggend draaiboek is aldus een praktijkgericht draaiboek, met zowel hapklare reflectievragen die de samenwerking tussen RTH-aanbieder en andere partners stimuleren en afstemmen alsook een verzameling van concrete toepasbare tools en ruimte voor erkenning van ervaringskennis en good practices in de vorm van getuigenissen. Het draaiboek is gestoeld op wetenschappelijke onderbouw vanuit zowel internationale als Vlaamse literatuur, beleidsteksten en theorie. Het draaiboek is vormgegeven aan de hand van zes krachtvelden en is daardoor modulair en dynamisch inzetbaar afhankelijk van de noden, betrokken partners en dynamieken binnen de samenwerking in zowel individuele trajecten als binnen een organisatie als geheel.

2 Reflectieve noot van de onderzoekers

Doel van dit methodologisch onderzoeksrapport was transparante toelichting bieden aan het onderzoeksmatig tot stand komen van een draaiboek voor RTH-medewerkers in de samenwerking met basisvoorzieningen voor jonge kinderen. Hierdoor wordt de wetenschappelijke onderbouwing van het draaiboek expliciet gemaakt en wordt de werkwijze transparant gedeeld met de betrokken stakeholders.

Graag bieden we hier nog enkele korte reflecterende noten met betrekking tot het gefaciliteerde co-creatieve proces:

1. Participanten binnen het traject benadrukten meermaals hoe hun betrokkenheid binnen het onderzoeksproces bijdroeg aan hun eigen professionele ontwikkeling. Ze verwezen hierbinnen onder meer naar de mogelijkheid tot het vormen van netwerk met andere professionelen in de groep, naar de interactiemogelijkheden rond specifieke thema's waarover ervaringen gedeeld

worden, naar het aan de slag gaan met reflectieve vragen die de eigen visie blootleggen en het kunnen inzoomen op uitdagingen binnen hun eigen professionaliteit. Ze spraken van daaruit ook de wens en het commitment uit om een terugkommoment vorm te geven waarop beide groepen elkaar kunnen ontmoeten en het finale product mee kunnen uitdragen.

2. Participanten binnen het traject spreken vaak, al dan niet geëxpliciteerd, vanuit verscheidene 'petten'. Zo waren er enkele participanten ook in hun persoonlijke leven betrokken in inclusieve trajecten van hun eigen kind met een beperking. De kritische betrokkenheid van dergelijke mensen zorgt voor een toegevoegde waarde en vorm van triangulatie die niet te voorspellen (maar wel heel erg te waarderen) valt.
3. De werkateliers binnen het co-creatieve proces bouwen op elkaar voort in die mate dat er een vertrouwensband ontstaat en mensen een verdiepende connectie opzoeken met de aanwezige thema's en elkaar. Er ontstaat aldus ook een vorm van loyaliteit ten aanzien van het vormgegeven draaiboek en participanten hebben ook verwachtingen naar betrokken instanties (SWVG en VAPH) om het draaiboek aanwezig te zien in de praktijk. Er is met andere woorden ook nood aan return of investment en verantwoordelijkheid om met investering die de participanten deden ook verder aan de slag te gaan.

Referenties

- Bate, P., & Robert, G. (2006). Experience-based design: From redesigning the system around the patient to co-designing services with the patient. *Quality and Safety in Health Care*, 15(5), 307–310.
- Beiderbeck, D., Frevel, N., von der Gracht, H. A., Schmidt, S. L., & Schweitzer, V. M. (2021). Preparing, conducting, and analyzing Delphi surveys: Cross-disciplinary practices, new directions, and advancements. *MethodsX*, 8, 101401.
- Godhwani, K., Saka, A. K., Ramasamy, V., Soh, B.-L., Lingam, M., Lofters, A., Grunfeld, E., Gerstle, D., Selby, P., & Sayani, A. (2025). Deliberative dialogue for co-design, co-implementation and co-evaluation of health-promoting interventions: A scoping review protocol. *Research Involvement and Engagement*, 11, Article 16.
- Linstone, H. A., & Turoff, M. (Eds.). (1975). *The Delphi method: Techniques and applications*. Addison-Wesley.
- Miles, M.B., Huberman, M. A. & Saldana, J. (1994). *Qualitative Data Analysis. A Method Source Book*. Sage: London.
- Mousa, M.A. (2025). Narrative Literature Reviews in Scientific Research: Pros and Cons, *Jordan Journal of Agricultural Sciences* 21(1):1-4.
- Sanders, E. B.-N., & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4(1), 5–18.
- Sirimisi, D., Kleijnen, J., & Peters, G.-J. Y. (2023). How Delphi studies in the health sciences find consensus: A systematic review. *BMC Medical Research Methodology*, 23, Article 13.
- Van Aken, J. E., & Andriessen, D. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: Wetenschap met effect*. Boom Lemma uitgevers.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Bijlagen

Bijlage 1. Infofiche model van bouwstenen voor samenwerking: Interprofessionele samenwerking tussen scholen en welzijnsactoren

Door Katrien De Maegd, 2026

Scholen en welzijnspartners zoeken elkaar op als partners om de actuele uitdagingen en welzijnsnoden die in de school binnen komen samen te dragen. De samenwerking tussen welzijn en onderwijs ontstaat vanuit het ondersteunen van kinderen (en gezinnen). Via praktijkgericht onderzoek van EQUALITY//ResearchCollective bieden we een antwoord op de soorten samenwerkingen die ontstaan en wat daaruit te leren valt om sterke, duurzaam te blijven samenwerken tussen scholen en welzijnspartners. Concreet gaat het over scholen (directie, zorgcoördinator, schoolteam), CLB, leerondersteuners, schoolopbouwwerkers, OCMW, integratiedienst, Huizen van het Kind, CAW, sociaal huis, middenveld- en vrijwilligersorganisaties, jeugdhulp, buitenschoolse opvanginitiatieven én brugfiguren. Die laatste treden vaak als sleutelfiguren op in partnerschappen met scholen, welzijn en ouders. Uit de onderzoeksactiviteiten zijn zes bouwstenen voor interprofessionele samenwerking tussen onderwijs en welzijn weerhouden. Via interviews bij oudergroepen werd nagegaan hoe zij welzijnsprofessionals als ondersteunend ervaren. Ouders gaven vaak 'taal' als knelpunt aan, ook aandacht geven en begrip tonen voor de obstakels van gezinnen; respect tonen voor de ouder en het gevoel krijgen dat er in de samenwerking naar oplossingen gezocht wordt, zien ouders als hefboomen.

Tijdens het participatief en co-creatief onderzoeksdesign, gericht op handvatten voor RTH-aanbieders in hun samenwerking met kinderopvang en onderwijs, toetsten de onderzoekers de bouwstenen aan de krachtvelden. Een overzicht van de bouwstenen wordt verder toegevoegd.

Zes bouwstenen voor samenwerking

Aan de hand van praktijkonderzoek hebben we zes bouwstenen onderscheiden:



Werken aan en vanuit
een gemeen-
schappelijk doel



Werken aan
relatie



Werken aan betrokken-
heid op verschillende
niveaus



Werken aan
respect en vertrouwen



Werken aan
afstemming en
taakafbakening



Werken aan
communicatie

Drie bouwstenen zijn verbindend van aard: werken aan relatie, werken aan communicatie en werken aan respect en vertrouwen. Andere drie bouwstenen bieden structuur aan het samenwerken: werken

aan afstemming en taakafbakening, werken aan en vanuit een gemeenschappelijk doel en werken aan betrokkenheid op verschillende niveaus.

1. Werken aan relatie

Werken aan een professionele relatie vereist een constante focus op zowel de concrete casus die zich aandient als op de afstemming tussen organisaties én diverse betrokken beleidsniveaus. Dit gaat verder dan taakgericht afstemmen met de betrokken partners. Het is bewust en systematisch inzetten op relatievorming en deze vasthouden. Werken aan een goede relatie vormt als het ware de potgrond waarop de samenwerking kan groeien. Relatie kan het vertrekpunt zijn van een gezamenlijke route en je stuurt en cours de route bij.

2. Werken aan communicatie

Werken aan communicatie betekent transparant, open en toegankelijk communiceren met aandacht en respect voor de positie, de leefwereld, de ervaring en de professionaliteit van elke betrokken partner. In communicatie zit alles vervat, waardoor het essentieel is te werken aan enkele principes die goede communicatie bevorderen. Zie hiervoor de VERBIND-poster.

3. Werken aan respect en vertrouwen

Werken aan respect en vertrouwen vertrekt vanuit waarderend samenwerken. Vertrouwen opbouwen vraagt tijd, positieve ervaringen en ruimte voor de eigenheid van ieders professionele handelen. Respect heeft betrekking op wederkerigheid in de samenwerking. Samenwerking en vertrouwen zijn afhankelijk van elkaar en kunnen elkaar ook wederzijds versterken. Dit gebeurt bijvoorbeeld wanneer onderwijs- en welzijnspartners op elkaar kunnen rekenen, op elkaars competenties mogen steunen, zich integer en waarderend opstellen en samen (kleine) successen kunnen vieren. Vertrouwen wordt zo stap voor stap opgebouwd, als een ketting van positieve ervaringen.

4. Werken aan en vanuit een gemeenschappelijk doel

De samenwerking wil maximaal inzetten op de leer- en ontplooiingsmogelijkheden van elk kind. Samen start je met een brede kijk op leren en welzijn, over professionele grenzen en sectoren heen. Hierbij is een gemeenschappelijk doel vastleggen noodzakelijk. Het kleurt en bepaalt het partnerschap en ondersteunt de samenwerking tussen de onderwijs- en welzijnsactoren rond de tafel of in je contacten.

5. Werken aan afstemming en taakafbakening

Samenwerken betekent werk maken van een goede afstemming en taakafbakening waar elke partner zich goed bij voelt. Samenwerken vraagt rekening houden met context, tijd en beroepsgebonden factoren. In een interprofessionele samenwerking werken professionals uit verschillende disciplines of teams of sectoren samen, elk met een eigen opleidingsachtergrond en expertise. Soms heeft een professional ook een statuut dat gebonden is aan bepaalde juridische afspraken met specifieke beroepsgebonden procedure en protocols. Net hierom dient men in de samenwerking, al dan niet los van concrete casussen, tijd te nemen om 'schotten' te overstijgen.

6. Werken aan betrokkenheid op verschillende niveaus

In een samenwerking botst men onvermijdelijk op drempels en hiaten. Dit daagt een organisatie uit om de samenwerking te zien als een deel van een continuüm: de samenwerking stoelt niet alleen op de verantwoordelijkheid van de professional(s) die aan zet is, maar verloopt in een context waar ook het meso- en macroniveau een rol spelen.

Meer informatie over het inzetten van de bouwstenen is te vinden via
<https://www.hogent.be/projecten/onderwijs-welzijn/bouwstenen>.

Bijlage 2. Infociche model van outreachend werken

Ondersteuning aan (de context van) gezinnen met een kind met een (vermoeden van een) beperking verloopt via outreachend werken

Door Cis Dewaele, 2026

Outreachend werken wordt in het praktijkboek Reach Out 21, omschreven als volgt:

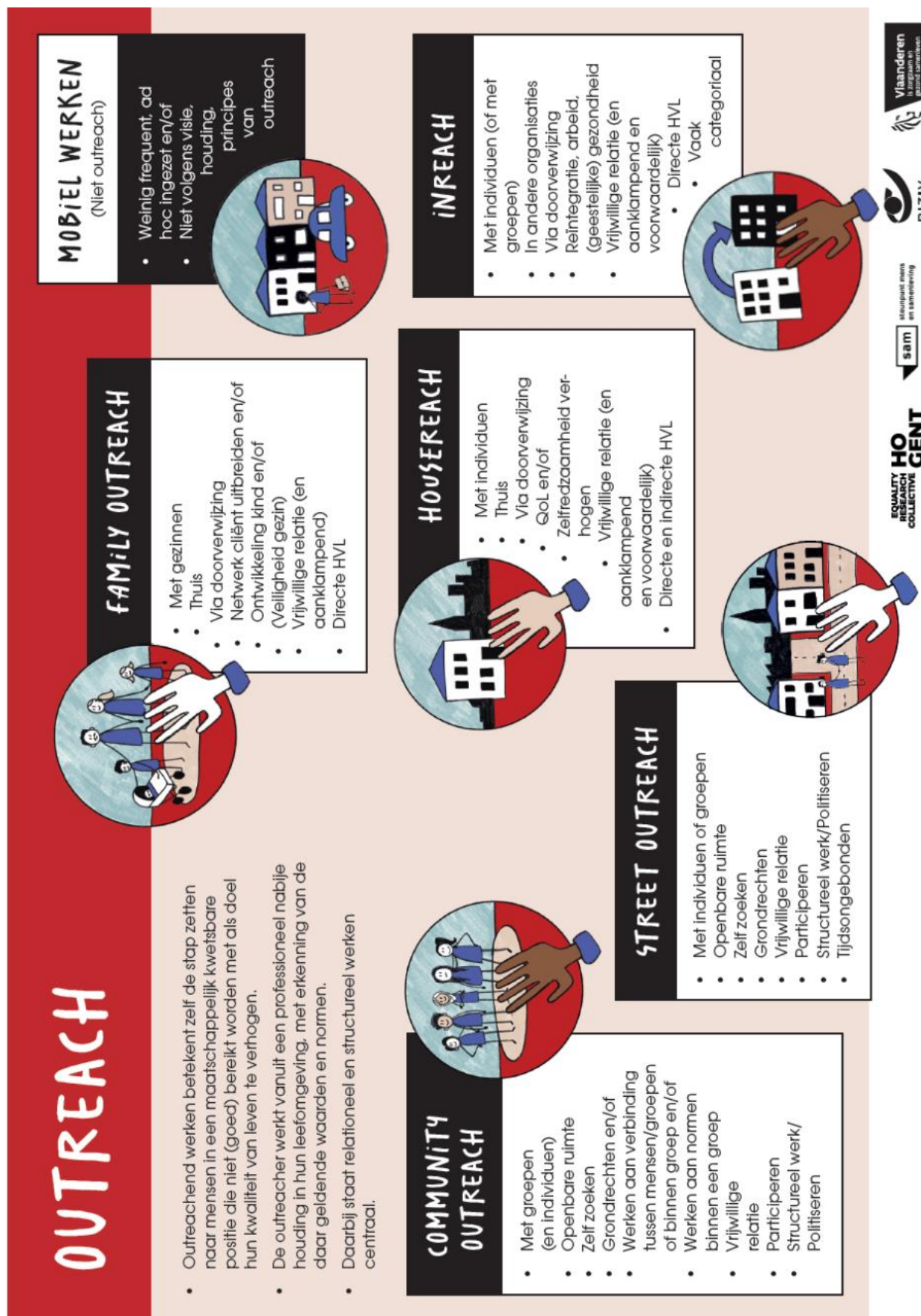
Outreachend werken betekent zelf de stap zetten naar mensen in een maatschappelijk kwetsbare positie die niet of niet goed bereikt worden, om hun kwaliteit van leven te verbeteren. De outreacher werkt vanuit een professioneel nabije houding in hun leefomgeving en erkent de daar geldende waarden en normen. Relationeel en structureel werken staat centraal.

RTH-medewerkers ondersteunen het kind en de context door aanwezig te zijn in hun leefwereld, zowel bij hen thuis als in de basisvoorzieningen. Op die manier wordt ondersteuning via een nabije relatie beter afgestemd op wat het kind en het gezin nodig hebben opdat kwaliteit van leven verbetert.

De typologie van outreachend werken (zie figuur 1) toont 2 types waarbinnen RTH-aanbieders omschreven kunnen worden: family outreach en inreach.

- **Family outreachers** bieden ondersteuning in de thuissituatie aan gezinnen die naar hen doorverwezen worden. De doelstellingen van family outreachers draaien steeds rond het ondersteunen van de ontwikkeling van het kind en soms rond de 'veiligheid' binnen het gezin mee optimaliseren. Daartoe bieden ze directe hulpverlening binnen veelal een vrijwillige relatie die ze aangaan met kind en de ouders. Soms behoort aanklampend werken tot hun takenpakket.
- **Inreach** zijn werkers die mensen ondersteunen in andere organisaties die op dat moment de leefwereld vormen van de cliënt. In dit geval de kinderopvang, kleuteronderwijs, revalidatiecentrum, ... Ook zij krijgen hun 'cliënten' doorverwezen via professionele diensten en werken rond specifieke doelstellingen zoals gezondheid, geestelijke gezondheid, inclusie, ... Ook zij bieden directe hulpverlening binnen een veelal vrijwillige relatie hoewel aanklampend en soms voorwaardelijk werken (gedwongen hulpverlening) ook kunnen voorkomen.

De definitie en de typologie scheppen een kader dat verduidelijkt dat ondersteuning voor RTH-aanbieders raadzaam is op het vlak van: het hanteren van een professioneel nabije houding binnen het kader van een vrijwillige en aanklampende relatie, het werken met gezinnen (wat danig verschilt van werken met individuen of groepen), het contactnemen met gezinnen en ondersteunen in hun thuissituatie, het professioneel handelen in en met andere organisaties en het werken aan inclusie, ontwikkeling en veiligheid van het kind.



Bijlage 3. Samenvattende contextschets op basis van beleids- en literatuuranalyse in werkpakket 1

De contextschets start met een verkenning van Early Childhood Education and Care en een omschrijving van inclusie, waarna achtereenvolgens de organisatie van de kinderopvang en het kleuteronderwijs in Vlaanderen, de Rechtstreeks Toegankelijke Hulpverlening en Globale Individuele Ondersteuning toegelicht wordt. Hierbinnen komt telkens de huidige inclusieve aanpak bij jonge kinderen (0-6 jaar) aan bod. Verder geeft dit hoofdstuk huidige beleidstendensen mee met betrekking tot inclusie die op hun beurt de praktijken (of organisaties) binnen en over sectoren (in hun samenwerking) heen uitdaagt.

1. Van 'Split' system naar Educare

Met betrekking tot 'Early Childhood Education and Care' (ECEC) kent Vlaanderen een historisch gegroeid diepgeworteld gesplitst systeem. ECEC wordt internationaal gebruikt als paraplubegrip om te verwijzen naar een grote verscheidenheid aan voorzieningen die zorg en onderwijs voorzien aan jonge kinderen, voorafgaand aan de leerplicht (European Commission, 2024). Het Vlaamse systeem, evenals het systeem in landen als Frankrijk, Portugal en Ierland) kent een typerende splitsing tussen kinderopvang (voor baby's en peuters van 0 tot 2,5 jaar) en kleuteronderwijs (voor kleuters van 2,5 jaar tot 6 jaar) (Agodi, 2025). Binnen dergelijk tweesporenbeleid worden beide systemen vormgegeven vanuit een ander beleidsdomein onder leiding van een andere minister (welzijn en onderwijs) en aan de hand van eigen referentiekaders, kwaliteitsopvolging, organisatiestructuur (Agodi, 2025). Er zijn ook binnen beide sectoren andere vereisten naar kwalificatie van het personeel. Zo bezit het personeel in de kinderopvang een diploma 'kinderverzorging' in het 7^{de} jaar of binnen het volwassenonderwijs (Rutar et al., 2019; Van Laere et al, 2012). In het kleuteronderwijs bezit de kleuterleraar een educatieve bacheloropleiding, behaald via een hogeschool. Voor de buitenschoolse opvang is de kwalificatie dan weer een bevoegdheid op Vlaams niveau met verantwoordelijkheden binnen lokale besturen (Vlaamse regering, 2019).

Onderzoek op internationaal en lokaal niveau heeft aangetoond dat dergelijke gesplitste systemen een voelbare negatieve invloed hebben op kinderen, gezinnen en professionals (Vlor, 2022). Dergelijk gesplitst systeem creëert onbedoeld het idee dat kindverzorging en onderwijs twee totaal te onderscheiden zaken zijn (Rutar et al., 2019) en compliceert het verlenen van diensten door externe partners vanuit welzijn (Ooms et al., 2025). We zien dan ook in meerdere Europese landen een evolutie naar meer geïntegreerde systemen die beter tegemoetkomen aan noden van jonge kinderen en hun gezinnen (Oberhuemer & Schreyer, 2024; Ooms et al, 2025; Eurydice, 2019). Moss & Mitchell (2024) spreken m.b.t. organisatie van ECEC in Europese landen van een continuüm van volledig gesplitst tot volledig geïntegreerd. 'Vroeg en Nabij' alsook het project 'De doorgaande lijn' zijn belangrijke manifestaties van de zoektocht naar een meer geïntegreerd systeem in Vlaanderen. In dit rapport zullen we soms apart verwijzen naar 'kinderopvang' en 'kleuteronderwijs' om verschillen, gelijkenissen, samenwerkingen tussen beide in Vlaanderen onderscheiden systemen, te bespreken. Soms zullen we verwijzen naar 'ECEC' om het te hebben over onderwijs en zorg voor jonge kinderen in het algemeen.

2. Inclusie in ECEC

Inclusie vangt best zo vroeg mogelijk in een kinderleven aan. Dat is voor verschillende onderzoekers en instanties ontegensprekelijk en mede ook in het belang van kinderen uit gezinnen met lagere SES (Unesco, 2021; Van Laere & Vandebroeck, 2017). UNESCO definieert inclusie als: *“Een voortdurend proces dat gericht is op het aanbieden van kwaliteitsvol onderwijs voor iedereen, met respect voor diversiteit en de verschillende noden en mogelijkheden, kenmerken en leerverwachtingen van de leerlingen en gemeenschappen, en waarbij alle vormen van discriminatie worden geëlimineerd.”* (UNESCO-IBE, 2008, p. 18). Het Europees Agentschap definieert inclusie als: *“Een systematische benadering om kwaliteitsvol onderwijs te bieden in reguliere scholen, waarbij effectief wordt ingespeeld op de academische en sociale leerbehoeften van alle leerlingen uit de lokale gemeenschap van de school.”* (European Agency, 2015, p. 2).

Gemeenschappelijke elementen in de verschillende definities zijn: diversiteit, het wegnemen van barrières, gelijke kansen, respect, het viëren van verschillen, het tegemoetkomen aan noden, voortdurende processen, het overwinnen van uitsluiting, betere toegang en verhoogde participatie (EA, 2017). De definities geven aan dat inclusie niet enkel gaat over 'een plek' of 'aanwezig zijn'; het is een concept met meerdere dimensies, ook in de voorschoolse kinderopvang en de kleuterschool (ECEC):

1. Inclusie betreft een systeem dat zich moet aanpassen (EA, 2015), en diensten die getransformeerd moeten worden om de ontwikkelingsmogelijkheden van groepen te bevorderen in een rijke collectieve omgeving (Zabeli & Gelaj, 2020).
2. Inclusie is individueel, in die zin dat toegankelijkheid iets anders kan betekenen voor verschillende kinderen en gezinnen. Het is een fundamenteel recht van het individu (Zabeli & Gelaj, 2020), het betreft unieke noden (Underwood, 2013), en het ondersteunt ontwikkeling op het tempo van het individu (taal, sociaal, fysiek, cognitief) (Underwood, 2013).
3. Inclusie is ook een procesmatig concept, aangezien het zich engageert in een nooit eindigende beweging van het afbreken van barrières voor participatie (EA, 2017).

Op Europees niveau bieden verschillende bronnen perspectieven op wat kwalitatieve ECEC zou kunnen zijn. Ten eerste organiseerde het European Agency for Special Education Needs and Inclusive Education een project in 2017 met als doel de kenmerken van kwaliteitsvolle inclusieve vroegtijdige kinderopvang te identificeren en te promoten. Hun hoofdvraag was: *‘Hoe ervaren Europese ECEC-professionals inclusie en hoe proberen ze hun aanbod inclusiever te maken?’* Ze identificeerden 25 thema's die werden gegroepeerd in vijf kernaspecten van inclusieve ECEC, die invloed hebben op het gevoel van erbij horen, betrokkenheid en leren bij kinderen: (1) Aanpassingen, accommodaties & ondersteuning, (2) Positieve sociale interacties, (3) Betrokkenheid bij dagelijkse activiteiten, (4) Kindgerichte benadering en (5) Gepersonaliseerde beoordeling ter ondersteuning van leren.

In 2019 presenteerde de Europese Commissie een kwaliteitskader met aanbevelingen voor hoogkwalitatieve systemen van vroegtijdige kinderopvang en onderwijs, om lidstaten te ondersteunen in het streven naar een inclusiever en kwalitatiever ECEC-systeem. Daarbij werd het belang benadrukt van het ontwikkelen van curricula die de interesses van kinderen volgen, hun welzijn bevorderen en inspelen op de unieke noden en het potentieel van elk kind.

In 2020 bracht de Europese Unie een Europees instrumentarium voor inclusie in ECEC uit, gebaseerd op het kwaliteitskader. Dit instrumentarium steunt op uitwisseling van goede praktijken en de input van

experten en betrokkenen, en bevat ervaringen uit 34 Europese landen. Het rapport beschrijft praktijken die voordelig zijn voor alle kinderen en gezinnen, en in het bijzonder voor kinderen en gezinnen met een beperking, een migratieachtergrond, Roma-achtergrond en andere moeilijk te bereiken minderheden op het snijvlak van ras, handicap, enz.

Ten slotte worden de zes DECET-principes (*Diversity in Early Childhood Education and Training*), ontwikkeld door kinderopvanginitiatieven en opleidingscentra uit verschillende Europese landen, beschouwd als een bruikbaar kader om te werken aan een brede gedeelde visie op diversiteit (Vens, Vandenbroeck, Vervat & Van der Mespel, 2023). Deze zes principes omvatten: (1) Iedereen heeft het gevoel dat hij/zij erbij hoort, (2) Iedereen kan alle aspecten van zijn/haar identiteit ontwikkelen, (3) Iedereen kan van elkaar leren over culturele en andere grenzen heen, (4) Iedereen kan participeren als actieve burger, (5) Iedereen kan vooringenomenheid aanpakken door open communicatie, en (6) Iedereen werkt samen om institutionele vormen van vooroordelen en discriminatie uit te dagen (opgroei.be).

Algemeen beschrijft de literatuur verschillende terugkerende factoren die invloed hebben op het inclusieve karakter van ECEC-voorzieningen (Early Childhood Education and Care). Zo wordt er bijvoorbeeld verwezen naar voorbeelden van UDL (Universal Design for Learning) om ervoor te zorgen dat alle kinderen (inclusief kinderen met diverse achtergronden en met specifieke noden) kunnen deelnemen. Bijvoorbeeld: communicatie via verschillende modaliteiten, visuele signalen of het gebruik van pictogrammen en SMOG, tactiele markeringen op de vloer, multisensoriële activiteiten en speelgoed, en een gestructureerd overzicht van het dagverloop. Dit zijn allemaal elementen die nuttig zijn voor álle kinderen en standaard kunnen worden aangeboden binnen inclusieve ECEC (EA, 2020; Europese Commissie, 2020; Fyssa, Vlachou & Avramidis, 2014).

Ook het aanbieden van extra ondersteuning en specifieke aanpassingen kan worden voorzien voor kinderen met specifieke noden, zodat zij kunnen deelnemen aan algemene activiteiten of in kleine groepen (Ginner, 2022). De zorg en het onderwijs voor kinderen met specifieke noden vragen vaak meer aandacht, meer tijd en meer helpende handen. Daarom wordt extra ondersteuning door verpleegkundigen, zorgassistenten, opvoedkundig assistenten, leerkrachten gespecialiseerd in vroegtijdige inclusieve kinderopvang of externe ondersteuners als een vast onderdeel van IECEC (Inclusieve Early Childhood Education and Care) aangeboden. Zij bieden ondersteuning om tegemoet te komen aan de noden van álle kinderen (EA, 2017). Bovendien moet het curriculum binnen IECEC zowel holistisch als gepersonaliseerd zijn. Het IECEC-programma richt zich op leren én op persoonlijke en sociaal-emotionele competenties. De doelstellingen omvatten fysieke, sociale, emotionele, taal- en ethische dimensies en worden bereikt via vrij spel, geplande activiteiten, exploratie en creativiteit (EA, 2017; Europese Commissie, 2022). Ook contact met de natuur en met de bredere gemeenschap maken hier deel van uit.

Het gepersonaliseerde inclusieve programma is het resultaat van samenwerking tussen ouders en kinderbegeleiders of specialisten, die samen bespreken wat de beste weg naar participatie is. Dit wordt gedocumenteerd en moet regelmatig worden bijgewerkt om in te spelen op de noden en sterktes van het kind (Jacquemin, 2022) en hierop differentiëren (Underwood, 2013). Houdingen, percepties en competenties van personeel worden ook gezien als belangrijke bevorderende of belemmerende factoren, met een grote impact op de kwaliteit van de kinderopvang (Europese Commissie, 2022; Jacquemin, 2022). Bovendien zijn ook gespecialiseerde professionals betrokken en faciliteren zij inclusie binnen IECEC (Zabeli & Gelaj, 2020; Jacquemin, 2022). In Vlaanderen verhoogt de inclusiecoach het bewustzijn rond inclusie en toegankelijkheid in kinderopvangvoorzieningen. Hij investeert ook in

partnerschappen en biedt ondersteuning en begeleiding aan kinderbegeleiders (De Schauwer, Vandenbussche & Van Hove, 2022).

Een belangrijk punt dat in de literatuur naar voren komt, is dat het succes van inclusieve programma's niet zozeer afhangt van de kenmerken van kinderen, maar van de samenwerkingsrelaties tussen volwassenen (Odom, Buysse & Soukakou, 2011). De uitdaging bestaat erin om van inclusie een gedeelde verantwoordelijkheid te maken, en het niet te beperken tot een kwestie van expertise of de exclusieve taak van de specialist (Fyssa, Vlachou e.a.). Het gaat om samenwerking tussen teamleden en professionals, maar ook met gezinnen, externe instanties en de bredere gemeenschap (Hurley & Horn, 2010). Samenwerking vereist gedeelde verantwoordelijkheid en gezamenlijke doelen. Het gaat zowel om het bevestigen als het overstijgen van ieders positie in de zoektocht naar verbinding en gedeeld engagement (Gillies, 2014).

3. Kinderopvang in Vlaanderen

Organisatie van de kinderopvang in Vlaanderen

De kinderopvang is een bevoegdheid van de Vlaams minister van Welzijn. De opvang van baby's en peuters wordt in Vlaanderen beschouwd als een dienst van algemeen economisch belang (DAEB), wat inhoudt dat het gaat om sociaal ondernemerschap binnen een gereguleerde marktcontext (Agodi, 2025; Opgroeien, 2024). Regels rond de interne markt en mededinging zijn hierbij van toepassing; regulering is slechts toegestaan waar noodzakelijk (Opgroeien, 2024, Opgroeien, 2024). Kinderopvang in Vlaanderen wordt bovendien erg divers georganiseerd: zowel kleine vestigingsplaatsen tot grote organisatoren met meerder opvanglocaties (Opgroeien, 2024). Kinderopvang bestaat uit gezinsopvang (maximaal 8 vergunde plaatsen) en groepsopvang (vanaf 9 plaatsen). Zowel publieke besturen als private initiatieven kunnen als organisator optreden. Hoewel ze autonoom zijn, zijn veel organisatoren aangesloten bij koepelorganisaties (Agodi, 2025). Er wordt van gezinsopvang gesproken aan de hand van drie kenmerken: (1) een kleinschalige locatie met opvang voor beperkte groep kinderen, (2) de opvang neemt plaats in gezinscontext van een onthaalouder (3) deze laatste is de vaste persoon die het kind opvangt (Opgroeien, 2024). Formele kinderopvang betreft structurele, vergunde opvang waarvoor ouders betalen. Er zijn twee prijsmodellen: opvang met een vrije prijs, waarbij de organisator zelf de dagprijs bepaalt, en opvang met een inkomenstarief, waarbij de bijdrage van de ouders afhangt van hun inkomen (Agodi, 2025). Bij het inkomenstarief ontvangt de organisator subsidies in ruil voor extra opdrachten (Opgroeien, 2024). Het gebruik van formele opvang verschilt per leeftijd en socio-economische status. In september 2024 gebruikte 51,4% kinderen van 0 tot 3 jaar die in het Vlaams Gewest wonen gebruik van de formele kinderopvang. Binnen de 51,4% werkt 8% van de kinderopvang zonder inkomenstarief (of gemengd) (Opgroeien.be, 2025).

Personeel in de Vlaamse kinderopvang heeft meestal een diploma van het 7^{de} jaar 'kinderverzorging' of een diploma uit volwassenonderwijs (Vens, Vandenbroeck, Vervaeke, Van der Mespel, 2023). Uit recent onderzoek blijkt dat kinderopvang in Vlaanderen niet elk gezin dat er nood aan heeft ten goede komt en er een grote ongelijkheid is in het gebruik van kinderopvang (Opgroeien, 2023): Vlaanderen kampt met een Mattheüseffect (Goffin, Valsamis, Carpentier, Faes, Verhaeghe, 2023). De dekkinggraad overheen Vlaanderen zou 44 plaatsen op 100 kinderen omslaan. Daarbij ligt het gebruik van kinderopvang bij een kansarme moeders van niet-Belgische origine het laagst (32,9%) (Opgroeien.be,

2025). Onderzoek geeft aan dat niet-gebruikers botsen op financiële drempels, het inflexibel aanbod en een ondoordachte geografische spreiding naast ook sociale factoren (Goffin, Valsamis, Carpentier, Faes, Verhaeghe, 2023).

Pedagogische functie van de kinderopvang

Er is binnen baby en kinderopvang een breed gedragen pedagogisch raamwerk ontwikkeld in samenwerking met verschillende stakeholders, waaronder alle koepelorganisaties (Kind & Gezin, 2014). Het is een belangrijk referentiepunt voor de Vlaamse kinderopvang (Vens, Vandenbroeck, Vervat & Van der Mespel, 2023). Dit kader biedt een gemeenschappelijke en wetenschappelijk onderbouwde visie op wat kwaliteitsvolle kinderopvang inhoudt voor kinderen, gezinnen en de maatschappij (MeMoQ, 2015; Vens, Vandenbroeck, Vervat & Van der Mespel, 2023). Het raamwerk gaat uit van het Internationaal verdrag van de Rechten van het kind, het Europese kwaliteitskader voor kinderopvang en de Europese kindergarantie. Het bevat pedagogische richtlijnen t.a.v. kind, gezin en maatschappij (Opgroeien, 2024). Het pedagogisch raamwerk betreft een inspanningsverbintenis eerder dan een resultaatverbintenis. Het roept opvanginitiatieven op om afhankelijk van de omgeving, de buurt, de voorkeur van ouders en hun eigen visie in te zetten op het raamwerk (Kind & Gezin, 2014).

Uitermate relevant voor de contextschets van deze studie is de wijze waarop het pedagogisch raamwerk verwijst naar kinderen met ondersteuningsnoden en de nodige samenwerking in dit verband. Zowel op kindniveau als op ouder niveau en het niveau van de samenleving, wordt in het pedagogische raamwerk verwezen naar het erkennen en benutten van diversiteit in de vorm van het hebben van aandacht voor welbevinden en een rijke ontplooiingsomgeving voor elk kind, het verbinden met ouders overheen culturele en sociale verschillen en het vormgeven van inclusie, sociale cohesie en gelijke kansen binnen een diverse samenleving (Kind & Gezin, 2014). Het diversiteitsdenken komt o.a. tot uiting in duidelijke opdrachtverklaringen als “De kinderopvang streeft mee naar een inclusieve samenleving waarin elke persoon zich welkom voelt, ongeacht geslacht, taal, godsdienst, politieke of andere overtuiging, nationale, etnische of maatschappelijke afkomst, vermogen, beperking, gezinsvorm of andere omstandigheid.” (Kind & Gezin, 2014; Vens, Vandenbroeck, Vervat & Van der Mespel, 2023).

Inclusieve kinderopvang

Inclusieve kinderopvang sluit naadloos aan bij de conceptnota Perspectief 2020 ‘Nieuw ondersteuningsbeleid voor personen met een handicap’ dat wil inzetten op meer autonome deelname van mensen met een beperking in de dagelijkse samenleving (Vens, Vandenbroeck, Vervat & Van der Mespel, 2023). Inclusieve kinderopvang wordt door Agentschap Opgroeien als volgt omschreven: ‘Sommige kinderen hebben door medische of psychosociale problemen meer intensieve zorgen nodig. Inclusieve kinderopvang is de opvang van kinderen met een specifieke ondersteuningsbehoefte samen met kinderen zonder specifieke ondersteuningsbehoefte. Iedereen is welkom in de opvang, ook kinderen met een specifieke ondersteuningsbehoefte. Net zoals andere kinderen willen ze spelen met vriendjes en nieuwe dingen ontdekken. Hun ouders kiezen vaak bewust voor de opvang van hun kind samen met kinderen die geen specifieke ondersteuningsbehoefte hebben. Inclusieve kinderopvang is verrijkend voor alle betrokkenen: het kind met specifieke ondersteuningsbehoefte, de andere kinderen in de opvang, de opvang zelf én de ouders’.

Inclusieve kinderopvang in Vlaanderen werd op de volgende manier in 2012 verankerd in het decreet kinderopvang baby's en peuters: *“De Vlaamse gemeenschap beoogt met kinderopvang een dienstverlening aan gezinnen die een economische, pedagogische en sociale functie heeft, die kwaliteitsvol, beschikbaar, betaalbaar en rechtstreeks toegankelijk is voor elk kind zonder onderscheid in aanvulling op de opvoeding van het kind in zijn gezin, met respect voor de draagkracht van het kind, zijn thuismilieu en de keuzevrijheid van het gezin.”*.

In 2014 volgde (in kader van pilootprojecten) de erkenning van 16 Centra voor Inclusieve Kinderopvang (CIK) onder leiding van Kind & Gezin, met als opdracht de kinderopvang sector te helpen groeien richting een inclusieve dienstverlening (Vens, Vandenbroeck, Vervat & Van der Mespel, 2023). Sindsdien zetten de lokale CIK's in op het vormen van lokaal samenwerkend netwerk, sensibilisering, ondersteuning van individuele trajecten en ondersteuning van opvanginitiatieven die inclusiever te werk willen gaan (Vens, Vandenbroeck, Vervat & Van der Mespel, 2023). De opdracht van de CIK's houdt o.a. in het meedenken over de organisatie van opvang binnen het individueel traject van een kind, het analyseren van de toegankelijkheid van de opvang, het geven van vorming over een inclusief beleid, het coachen van communicatie met ouders en het informeren m.b.t. vragen over inclusieve kinderopvang (opgroei.be). Waar inclusiecoaches individuele trajecten gaan ondersteunen, starten ze met een vraagverhelderingen en gaan vervolgens de wekwijze van de opvanglocatie analyseren om van daaruit een actieplan op te stellen en tijdig te analyseren (VBJK, 2022). Daarnaast worden ook de CIK's gesubsidieerd i.f.v. het uitdragen van expertise, sensibilisering, motiveren van een pro-actief opnamebeleid (Kind & Gezin, 2023). In 2018 bereikte de ondersteuning van de CIK's zo een 212 unieke kinderopvanglocaties en ondersteunde ruim 125 trajecten (Kind & Gezin, 2019). Toch bleek uit onderzoek ook dat niet alle deelnemende kinderopvanginitiatieven op de hoogte waren van het bestaan van de CIK's ter optimalisatie van hun inclusieve werking. Anderen rapporteerden ook een belangrijke ondersteunende rol van de Huizen van het Kind (Op de Beeck et al., 2019).

Naast ondersteuning door de CIK's kunnen kan er vandaag binnen de kinderopvang ook hulp vanuit RTH of GIO ingeschakeld worden. In bovenstaande studie bleek dat in 25% van de inclusieve trajecten beroep werd gedaan op een VAPH-voorziening en dit voornamelijk in het kader van handicapspecifieke tips en ontwikkelingsstimulatie (Op de Beeck et al., 2019).

Naast het voorzien van de CIK's, subsidieert de sector op individuele (de opvang van een kind met een specifieke ondersteuningsbehoefte) en/of structurele basis (de uitbouw van een inclusieve kinderopvanglocatie) in inclusieve kinderopvang (Kind & Gezin, 2023). Onderzoek uit 2019 (Op de Beeck, Teppers, Schepers & Van Regenmortel) toont aan dat 50% van alle opvanginitiatieven ervaring heeft met de opvang van een of meerdere kinderen met (een vermoeden van) een beperking in de periode 2015-2018. Daarbinnen valt het op dat gezinsopvang het minste ervaring hierbinnen heeft (Op de Beeck et al., 2019). De meest voorkomende zorgbehoeftes in die periode waren ASS, aandachts- en gedragsstoornis en ontwikkelingsvertraging (Op de Beeck et al., 2019). Wat opvallend was binnen deze studie, was dat slechts voor minder dan 20% van deze vragen een aanvraag tot subsidie voor individuele inclusieve kinderopvang gebeurde (Op de Beeck et al., 2019). Uit een analyse van Kind & Gezin (2018) met betrekking tot de toekenning van individuele subsidies i.f.v. inclusieve kinderopvang, bleek dat 57,5% van de respondenten deze subsidie aanvraagt voor het doen van aanpassingen aan de infrastructuur of het beschikbare materiaal, dat in 65,1% van de aanvragen er (ook) extra personeel ingeschakeld wordt, er in 63% van de aanvragen op zoek wordt gegaan naar vorming rond inclusieve kinderopvang en er in 82% van de aanvragen (ook) beroep wordt gedaan op gespecialiseerde hulp (Kind

& Gezin, 2018). Tot slot gaf net niet de helft van de respondenten aan dat er in het kader van meer inclusieve opvang wordt samengewerkt met partners (Kind & Gezin, 2018).

Er zijn vandaag dan al verscheidene kinderopvanginitiatieven die zich inclusief gaan profileren binnen bijvoorbeeld lerende netwerken waar ze met ondersteuning van een inclusiecoach aan de slag gaan met hun bezorgdheden of in hun dagelijkse werking ondersteund worden door pedagogische coaches (Schraepen, Walravens & Van Haverbeke, 2023). Andere voorbeelden getuigen zelfs van vergaande samenwerking tussen lokale CIK, CKG en VDAB in het verbinden van de sociale, pedagogische en economische functie van kinderopvang; werkzoekende kansarme ouders worden hier mee opgeleid tot kinderverzorgers (Juchtmans & Blondé, 2018).

In 2021 voorzag het Zesde Vlaams Intersectoraal akkoord een structurele subsidie voor pedagogische ondersteuning op de werkvloer, waarop grotere organisatoren van groepsopvang beroep op kunnen doen. Kleinere organisatoren die kunnen dan weer in samenwerking met Kind & Gezin beroep doen op Ondersteuningsnetwerk Mentos (Mentesvzw.be). Ook de gezinsopvang kan beroep doen op Mentos of hun koepelorganisatie i.f.v. extra ondersteuning.

Er ligt bovendien een grote verantwoordelijkheid ook bij lokale besturen om in inclusieve kinderopvang te investeren (Schraepen, Walravens & Van Haverbeke, 2023). Ook ontstaan er verscheiden leidraden om kinderopvanginitiatieven aan te moedigen inclusiever te werk te gaan. Het VBJK stelt daarbinnen de ondersteuningsdriehoek voorop – vergelijkbaar met het zorgcontinuüm dat we kennen in onderwijs (Vens, Vandenbroeck, Vervat & Van der Mespel, 2023). Deze driehoek vormt een weergave van de gelaagdheid van ondersteuning die een antwoord kan bieden op de ondersteuningsbehoefte van individuele kinderen: (1) de basisbehoefte van elk kind, (2) de nood aan extra ondersteuning op pedagogisch vlak waarvoor soms aanvullende ondersteuning van het CIK of pedagogische begeleiding nodig is (3) de nood aan specifieke gespecialiseerde ondersteuning, vaak (para)medisch en/of handicapspecifiek (hierbinnen valt ook RTH ondersteuning via VAPH (Vens, Vandenbroeck, Vervat & Van der Mespel, 2023). De samenwerking met externe organisaties binnen het hoogste niveau van de ondersteuningsdriehoek, gebeurt steeds met actieve betrokkenheid van ouders, die de regie over het traject van hun kind behouden (Vens, Vandenbroeck, Vervat & Van der Mespel, 2023).

4. Kleuteronderwijs in Vlaanderen

Organisatie van kleuteronderwijs in Vlaanderen

In Vlaanderen wordt kleuteronderwijs voorzien vanaf de leeftijd van 2,5 jaar. Het kleuteronderwijs is in Vlaanderen niet verplicht voor kinderen onder de 5 jaar. In de meeste kleuterscholen worden instapklassen of onthaalklassen georganiseerd voor kinderen tussen 2,5 en 3 jaar oud. In andere kleuterscholen komen kinderen terecht in ‘graadsklassen’ met kinderen van 2,5 tot 4 of soms 5 jaar oud. Gemiddeld telt een Vlaamse kleuterklas 20 à 25 kinderen, met 1 leerkracht, hoewel dit per school kan verschillen en ook afhankelijk is van het specifieke moment in het schooljaar (Hulpia, 2014). Het effectief aantal kinderen in de kleuterklas is moeilijk vast te leggen aangezien de klas en groepssamenstelling een keuze is van de school. De Vlaamse overheid werkt met leerling-leerkracht ratio in het kleuteronderwijs. Die is gedaald van 14,7 in 2014 naar 13 in 2022-2023 (Statistiek Vlaanderen, 2025). Naast een kleuterleerkracht zetten scholen kinderbegeleiders in. Een school heeft recht op minimaal 4u of 8u

‘kinderverzorging’ (afhankelijk van de ondergrens van 35 kleuters op een vestigingsplaats) en ontvangt tijdens het schooljaar ‘instaplestijden’ voor kleuters die later in het jaar instappen (Edulex, 2025).

De deelname aan kleuteronderwijs scoort hoog in Vlaanderen. In het schooljaar 2023-2024 was 99,3% van de 5-jarigen, 99,1% van de 4-jarigen en 98,5% van de 3-jarigen in het Vlaamse Gewest ingeschreven in het kleuteronderwijs (Vlaanderen, 2025). In 2016 lanceerde de Vlaamse overheid een actieplan Kleuterparticipatie dat voortkwam uit verschillende onderzoeken die vaststelden dat een deelname aan onderwijs op vroege leeftijd de kans verkleint op schoolse achterstand. Het participeren op jonge leeftijd aan onderwijs toonde ook positieve effecten op sociaal gedrag (delen, samenwerken, empathie), zelfregulatie (bijv. autonoom werken) en leermogelijkheden (Vlaanderen, 2016). Mede door het actieplan als de door internationale onderzoek vastgestelde aanhoudende daling in de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs kwam ook het kleuteronderwijs steeds nadrukkelijker op de beleidsagenda te staan. Zo werd in 2020 de leerplichtleeftijd verlaagd naar 5 jaar, in 2021 kwam er een verplichte taalscreening Nederlands voor vijfjarigen (KOALA-test) en zijn er sinds september 2025 zowel ‘te bereiken’ als ‘na te streven’ minimumdoelen vastgelegd voor het kleuteronderwijs (Agodi, 2025).

Doelen in het (buitengewoon) kleuteronderwijs

In het kleuteronderwijs zijn de ontwikkelingsdoelen in afbouw. De doelen zijn na te streven bij kleuters en omschrijven de minimale kennis, vaardigheden, inzichten en attitudes die de overheid wenselijk acht voor jonge kinderen (AHOVOKS, 2025). Sinds 1 september 2025 zijn **de minimumdoelen** van kracht. De Vlaamse regering wil met het vastleggen van de minimumdoelen ervoor zorgen dat iedere leerling over een zo goed mogelijke basis beschikt zodat de gelijke kansen voor hun welzijn, een goed en vervullend leven, doorstroming naar het hoger onderwijs en kansen op de arbeidsmarkt gegarandeerd zijn (Vlaamse regering, 2025).

Voor het kleuteronderwijs is het vastleggen van te bereiken minimumdoelen nieuw. Dit betekent dat er nieuwe wettelijke verwachtingen op populatieniveau voor kleuters gelden. De focus ligt op het versterken van basisvaardigheden in de derde kleuterklas, voornamelijk op het gebied van Nederlands (woordenschat en luistervaardigheid) en wiskunde (getalbegrip). Andere nieuwe minimumdoelen blijven ‘na te streven’ (AHOVOKS, 2025). De minimumdoelen kennen momenteel een stapsgewijze invoering. In 2027-2028 dienen alle scholen met de nieuwe minimumdoelen aan de slag te zijn (Departement Onderwijs Vlaanderen).

De minimumdoelen gelden zowel voor het gewoon als het buitengewoon onderwijs. Het opmaken van het individueel aangepast curriculum (IAC) vertrekt van de minimumdoelen basisonderwijs. Op basis daarvan worden doelen op maat voor leerlingen bepaald. Door te werken met een uniform, gedeeld doelenkader is het voor leerlingen eenvoudiger om te bewegen tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs (Muijs, 2025).

Wat de overgang naar het lager onderwijs betreft, tonen cijfers dat 86% van de ingeschreven 5-jarigen in het schooljaar 2023-2024 voldoende aanwezig was om rechtstreeks toegelaten te worden tot het gewoon lager onderwijs. Qua aanwezigheid wordt 290 halve dagen aanwezigheid van de 5-jarige op school verwacht (Vlaanderen, 2025).

Transitie naar het kleuteronderwijs

Volgens artikel 24, §3 van de Grondwet is toegang tot het onderwijs gratis tot het einde van de leerplicht, wat betekent dat scholen geen inschrijvingsgeld mogen vragen (Agodi, 2025). Elke kleuter vanaf 2,5 jaar

heeft recht op inschrijving in de school gekozen door diens ouders. Leerlingen die voldoen aan de toelatingsvoorwaarden op de dag van de instap en wiens ouder(s) het pedagogisch project en schoolreglement voor akkoord hebben ondertekend, worden ingeschreven volgens het inschrijvingsrecht. Voor ouders van leerlingen met een IAC-verslag, die zich willen inschrijven in het gewoon onderwijs, maakt het IAC-verslag deel uit van de informatie die wordt overgemaakt aan de school bij de inschrijving. Voor leerlingen met een verslag is deze inschrijving weliswaar niet definitief, maar is dit er een onder 'Ontbindende voorwaarde'. De inschrijving kan alsnog geweigerd worden op basis van de benodigde ondersteuning voor een leerling met een IAC-verslag. In het inschrijvingsdecreet staat vermeld welke afwegingen en stappen er dienen te gebeuren door de school, het CLB en de ouders (Edulex, 2025). Om dit proces helder te maken voor ouders, ontwierp Ouders voor inclusie een beknopte leidraad. De leidraad is ook voor scholen een toegankelijk instrument (Ouders voor inclusie, 2025).

De inschrijving van een kleuter gebeurt in een school na een zoektocht van een ouder. Lokale besturen, Huizen van het kind, opvoedingswinkels, onderwijscentra ... ondernemen acties zoals kennismakings-trajecten om ouders te ondersteunen in hun zoektocht naar een kleuterschool. Ook aan kleuter- of basisscholen wordt geadviseerd al vóór de inschrijving van een kind, de ouders te ondersteunen in een voor hen (en het kind) belangrijke transitie (De Mets, 2018). Over Vlaanderen zijn er 70 Lokale Overleg Platforms (LOP). Als een school in een LOP-gebied ligt, maakt de school gebruik van een digitale aanmeldingsprocedure. Waar een LOP actief is, wordt ook ingezet op het actief informeren van ouders en kunnen ouders met vragen over weigeringen bij het LOP terecht.

Inclusief kleuteronderwijs

Het Vlaamse leerplichtonderwijs kent een opdeling tussen gewoon en buitengewoon onderwijs. Leerlingen voor wie schoollopen in het gewoon onderwijs met redelijke aanpassingen niet haalbaar blijkt, worden naar het buitengewoon onderwijs doorverwezen (Edulex, 2025). De kans op een overstap van het Buitengewoon (BuO) naar het Gewoon onderwijs is het kleinst in het kleuteronderwijs. Over de cohorten heen maakt 1,8% van de leerlingen die ooit ingeschreven zijn in het BuO in het kleuteronderwijs de overstap. In het kleuteronderwijs wordt de overstap vanuit type 7 (gemiddeld 8 leerlingen of 41,9%) en vanuit type 3 (15,6%) naar het gewoon onderwijs gemaakt. Uit type 2, 4 en 6 worden zelden tot nooit overstappen gemaakt (Struyf, 2023).

Binnen inclusief kleuteronderwijs participeren kinderen maximaal aan lessen en activiteiten, zoals de andere leerlingen. Met maximaal participeren wordt verwezen naar het European Agency for special needs and inclusive education of EASNIE (2022a). EASNIE schuift een benchmark van minstens 80 procent van de schooltijd naar voren om te spreken van inclusief onderwijs. De overblijvende tijd staat in functie van het tegemoetkomen aan specifieke noden (Commissie Inclusief Onderwijs, 2024). Om lokaal extra capaciteit te creëren, is er een extra werkingsbudget voorzien voor scholen die meer leerlingen met een verslag of IAC-verslag inschrijven. Zowel scholen voor buitengewoon onderwijs als scholen voor gewoon onderwijs (basis en secundair) komen hiervoor in aanmerking (onderwijs.vlaanderen.be, 2025).

Inclusieve kwaliteitsvolle leer- en leefomgeving creëren voor alle kinderen vraagt van de kleuterleerkracht een flinke dosis creativiteit, flexibiliteit en soms extra ondersteuning (Dierickx, 2025). Omgaan met diversiteit in de kleuterschool blijkt een krachtige voorspeller van het effect van de kleuterschool op de later ontwikkeling van kinderen (Dierickx, 2024). Een gangbaar praktijkmodel waar scholen mee aan de slag gaan binnen een inclusieve context, is het handelingsgericht werken (HGW). Het model vertrekt vanuit een sterkteperspectief en kent zeven uitgangspunten die de essentie vormen

van HGW: doelgericht, wisselwerking & afstemming, onderwijs- en opvoedingsbehoeften staan centraal, de leerkracht en de ouders doen er toe, positieve aspecten benutten, constructief samenwerken en systematische & transparante werkwijze (Pameijer, 2018).

De leerlingenbegeleidingsaanpak van de school bepaalt hoe er handelingsgericht gewerkt wordt. Voor het kleuteronderwijs is de zorgcoördinator van de school het aanspreekpunt. De zorg die nodig is tekent een school uit, gebruikmakend van het drieluik binnen het zorgcontinuüm: brede basiszorg, verhoogde zorg (kwalitatieve interne begeleiding op school) en uitbreiding van zorg waar meer specifieke, intensieve of langdurige maatregelen van externen (= leerondersteuners) nodig zijn (De Vroey, 2022). Dit drieluik van zorg en ondersteuning wordt aangevuld met individueel aangepaste curriculum (IAC). Hierbij worden de leerresultaten uit het algemeen curriculum deels losgelaten.

Ondersteuning op school kan worden aangevuld met uitbreiding van zorg met externe hulp of er wordt leerondersteuning voorzien op de school. Men volgt hierbij een handelingsgerichte diagnose (HGD). Dat is een traject met vijf fasen waarbij het CLB, in samenwerking met partners, op zoek gaat naar antwoord(en) op onderwijs- en opvoedingsbehoeften van een individuele leerling en ondersteuningsbehoeften van leerkracht(en) en ouders. HGD beschrijft een na te streven werkwijze van diagnostiek en advisering (toppunt, 2025).

Uit de evaluatie van het ondersteuningsmodel blijkt dat de zorg in de scholen heel verschillend en in vele gevallen zelfs ontoereikend is (Schraepen, 2023). Scholen waar inclusiviteit volledig is doorgevoerd, waar leerlingen met en zonder beperking samen leren en waar ondersteuning en differentiatie optimaal georganiseerd zijn, zijn er nog niet in Vlaanderen (unia, 2019). Inclusieve scholen voor iedereen is vandaag de dag nog niet aan de orde. De Vlaamse overheid heeft de ambitie om Scholen voor iedereen te organiseren tegen 2040.

5. Rechtstreeks Toegankelijke Hulp bij jonge kinderen

Rechtstreeks Toegankelijke Hulp (RTH) is een vorm van beperkte, laagdrempelige ondersteuning voor mensen met een (vermoeden van) handicap. Het doel is om zonder complexe aanvraagprocedure snel hulp te kunnen krijgen voor begeleiding, dagopvang of tijdelijk verblijf. Om gebruik te kunnen maken van RTH moet men aan vier voorwaarden voldoen. De persoon moet een handicap of een vermoeden daarvan hebben, jonger zijn dan 65 jaar (tenzij men al erkend is door het VAPH), wonen in Vlaanderen of het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, en nog geen persoonsvolgend budget (PVB), persoonlijk assistentiebudget (PAB) of ondersteuning van een multifunctioneel centrum (MFC) ontvangen (VAPH, 2023). Binnen de synthesesnota in opmaak door het VAPH, wordt RTH omschreven als 'zorg en ondersteuning aan personen met een (vermoeden van) handicap en hun netwerk die geboden wordt met en vanuit een handicapspecifieke expertise waarvoor je rechtstreeks bij de zorgaanbieder terecht kan en dit voor een maximum aantal zorggebonden punten. RTH kan ook op een indirecte wijze geboden wordend oor het delen en inbrengen van handicapspecifieke expertise in andere organisaties' (Synthesenota VAPH, 2025). Er worden vier basisprincipes van 'kwaliteitsvol RTH' geformuleerd: (1) snel inzetbaar en flexibel aanpasbaar (2) laagdrempelig en nabij (3) vraaggericht en op maat (4) geïntegreerd en afgestemd op andere ondersteuning (Synthesenota VAPH, 2025). Volgens dezelfde synthesesnota dienen RTH aanbieders in te zetten op 3 kerntaken: (1) ontwikkelen, organiseren en aanbieden van handicapspecifieke zorg en ondersteuning, (2) deze zorg en ondersteuning zoveel mogelijk afstemmen

op en integreren met het basisaanbod en (3) informeren, sensibiliseren en responsabiliseren vanuit handicapspecifieke kennis en expertise en inbrengen van deze kennis en expertise in het basisaanbod.

Aanvragen verlopen rechtstreeks via een erkende RTH-aanbieder, zonder tussenkomst van het VAPH of de intersectorale toegangspoort. Samen met de aanbieder wordt besproken welke ondersteuning mogelijk is, afhankelijk van de beschikbare capaciteit en het aantal resterende RTH-punten. De afspraken worden vastgelegd in een individuele dienstverleningsovereenkomst, waarin de inhoud en duur van de hulp worden omschreven. Elke gebruiker beschikt jaarlijks over maximaal 8 RTH-punten. Deze punten kunnen vrij verdeeld worden over verschillende ondersteuningsvormen, zoals **ambulante begeleiding (0,155 punten per sessie)**, **mobiele begeleiding (0,220)**, groepsbegeleiding (0,087), begeleid werken (0,220), dagopvang (0,087 per dag) of verblijf (0,130 per nacht). In sommige situaties, bijvoorbeeld wanneer vrijwilligers structureel worden ingezet, is het maximum 7 punten per jaar. De gebruiker kan zelf kiezen hoe de punten worden besteed en verschillende vormen combineren, zolang het totaal niet boven het maximum uitkomt. Via het e-loket mijnvaph.be en de zorgaanbieder kan men opvolgen hoeveel punten reeds zijn gebruikt en hoeveel ondersteuning nog mogelijk is (VAPH 2023). RTH biedt zo flexibele, kleinschalige hulp op maat, bedoeld om mensen met een beperking snel en efficiënt te ondersteunen in hun dagelijkse leven zonder administratieve drempels. In 2024 maakten en 6088 kinderen van 0-5 jaar gebruik van RTH ondersteuning, waarvan bijna 75% 3-5 jaar was en iets meer dan 25% 0-2 jaar. Het overgrote aandeel van de RTH ondersteuning kwam vanuit mobiele begeleiding en ambulante begeleiding.

Globale Individuele Ondersteuning (GIO)

Globale Individuele Ondersteuning (GIO) is een vorm van laagdrempelige en snel inzetbare hulp voor jonge kinderen met (een vermoeden van) een handicap tijdens belangrijke overgangsmomenten, zoals de stap naar de kinderopvang, de kleuterklas of het eerste leerjaar (Van der Werf, Slot & Leseman, 2021; Pratte, Beaudoin, Camden & Couture, 2024; Dionne, Paquet, Lemire & Girard, 2023). Het doel is om kinderen met en zonder specifieke zorgnoden samen te laten spelen, leren en vriendschappen opbouwen in een inclusieve omgeving (VAPH, 2023).

GIO wordt rechtstreeks toegankelijk aangeboden, wat betekent dat er geen aanvraagprocedure via de intersectorale toegangspoort nodig is. **Ouders** kunnen deze ondersteuning zelf aanvragen bij erkende zorgaanbieders. De opvang of school kan hierbij helpen. De ondersteuning gebeurt in nauwe samenwerking tussen ouders, opvang, school, centrum voor leerlingbegeleiding (CLB), leersteuncentra en de RTH-aanbieder. GIO ondersteunt niet alleen het kind, maar ook de begeleiders in de opvang of klas door hen advies en praktische hulp te bieden. De ondersteuning omvat een mix van stimulatie, coaching, training en assistentie bij activiteiten. De begeleider is aanwezig in de opvang of klas, biedt daar directe hulp en werkt mee aan een duurzaam inclusie-traject. GIO is erop gericht om de overgang vlot te laten verlopen én om blijvende inclusie te waarborgen (VAPH, 2023).

In 2024, ontvingen 1251 kinderen een ondersteuning vanuit GIO in de kinderopvang of op school tot en met het eerste leerjaar (2024, VAPH). Een kind kan gebruikmaken van ondersteuning voor maximaal 4 RTH-punten op jaarbasis. Dat komt overeen met een 30-tal uren ondersteuning. De 4 RTH-punten voor GIO staan los van de 8 RTH-punten die kinderen via rechtstreeks toegankelijke hulp kunnen gebruiken voor andere vormen van ondersteuning. De hulpvraag wordt afgestemd op de noden van het kind en de mogelijkheden van de aanbieder.

Onderstaande figuur toont het aantal gevraagde uren GIO per jaar sinds 2021. Hieruit blijkt dat bijna 50% van de gebruikers slecht gebruikt maakt van beperkte ondersteuning, tot 10 uur per jaar. Slechts iets meer dan 20% maakt intensief gebruik van GIO (meer dan 20 uur per jaar).

GIO-aanbieders gaven aan dat de combinatie GIO en RTH niet standaard is, maar wel uit hun ervaringen een meerwaarde blijkt (VAPH, 2022). Ouders kunnen via de website van het VAPH (www.vaph.be/organisaties) opzoeken welke aanbieders in hun regio beschikbaar zijn (VAPH, 2023). In eerder onderzoek (West & Vanderfaeillie, 2025) wordt GIO als een good practice van meer samenwerking tussen reguliere en specialistische hulpverlening vermeld. Ook wordt het aanzien als aangename en laagdrempelige kennis van zorgouders met het specialistische circuit (West & Vanderfaeillie, 2025). In 2022 werd aan GIO-gebruikers gevraagd wie hen de eerste informatie tot ondersteuning vanuit GIO gaf. Hieruit blijkt dat de thuisbegeleider en de school de respectievelijk grootste informatiebronnen zijn. Onderstaande figuur toont welke actor de eerste info gaf en welke actor met het voorstel tot opstart kwam, gerapporteerd door 170 GIO-gebruikers (VAPH, 2022).

Uit analyse van het gebruik van GIO blijkt dat zorgleerkrachten, CLB en therapie /revalidatie al hulpverleners zijn die vooraf in beeld zijn, maar ook dat er erg vaak nog geen enkele vorm van ondersteuning is. Uit diezelfde analyse blijkt dat GIO gebruikers dat voornamelijk doen omwille van ondersteuningsnoden als gevolg van een meervoudige beperking en ASS. Een groot deel van de gebruikers heeft op het moment van de ondersteuning (nog) geen vastgestelde maar wel vermoeden van beperking.

Uit de tussentijdse evaluatie van GIO (VAPH 2022) blijkt dat de ondersteuning voornamelijk vorm krijgt in een handicapspecifiek aanbod gericht op ASS, GES en verstandelijke ondersteuningsnoden. De handicapspecifieke doelgroep (figuur 8), de handicapspecifieke GIO-aanbieders (figuur 9) en de plaats waar de ondersteuning hoofdzakelijk plaatsvindt (figuur 10). In 2024 waren de grootste gebruikersgroepen die startten met GIO de kinderen van 3 en 4 jaar. 11% behoorde tot de baby en peutergroep (0 tot 2 jaar). De grootste pieken in opstart van GIO waren januari en september.

Dit hangt uiteraard samen cijfers die aangeven dat de plaats van ondersteuning hoofdzakelijk de school is. In die zin is het zoeken naar samenwerking en de aanpak een belangrijke vraag. Wanneer men op de school ondersteunt, is dat meestal omwille van een groot transitiemoment. Kleine transitiemomenten zijn 'verandering van juf', 'een ander leerjaar', 'overgang van klas naar speelplaats'...

Uit een bevraging bij de GIO-begeleiders over de drempels waarmee ze te maken krijgen over instroom, geeft men het beperkt aantal middelen als grootste moeilijkheid aan. Om hiermee om te gaan zochten GIO-begeleiders andere pistes zoals opnamestop, enkel gerichtheid op grote transitiemomenten, wachtlijst, beperken van het aantal punten en voorrangsregels invoeren.

6. Beleidstendensen – en inzichten in kinderopvang en kleuteronderwijs

Recente bewegingen in beleid

De Vlaamse overheid wenst al meer dan een decennium werk te maken van een 'breed gezinsbeleid dat inzet op 'Educare', omschreven als 'de inspanningen van het schoolteam om in functie van de ontwikkelingsleeftijd een evenwichtige verhouding te vinden tussen onderwijs en (ver)zorg(ende) activiteiten en om (ver) zorg(ende) activiteiten te benutten voor het nastreven van onderwijsdoelen en

vice versa' (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming Onderwijsinspectie, 2019, p 18). Educare gaat ervan uit dat inclusieve ondersteuning binnen ECEC vorm krijgt vanuit een integratie van het pedagogische en de zorgtaken (Oberhuemer, 2018; Jensen, 2018; Salminen, 2017; Van Laere & Vandenbroeck, 2018).

Eenzijds wil men kinderopvang en kleuteronderwijs uitbouwen tot kwaliteitsvolle en sterke 'basisvoorzieningen' (VLOR, 2011). Tegelijkertijd wil men investeren in doelgerichte ondersteuning en zorg voor kwetsbare gezinnen, ouders en kinderen. Tenslotte staat ook een doordachte transitie tussen thuis, buurt, opvang en onderwijs en een tijdje op de agenda (VLOR, 2022, 2024). Er is daartoe sinds enkele jaren een interdepartementale werkgroep (onderwijs, welzijn, integratie/inburgering) actief (Agodi, 2025). Ook de oprichting van de opleiding 'Pedagogie van het Jonge Kind' geldt hierbinnen als belangrijke stap in de opleiding van pedagogisch ondersteund personeel binnen opvang, onderwijs en buitenschoolse opvang (Agodi, 2025). Ondanks deze belangrijke ontwikkelingen, werd de kinderopvang sector in 2022, te midden van een COVID epidemie, een spanningsveld na het overlijden van een kind en het aan het licht komen van administratieve moeilijkheden binnen het beleid van Opgroeien. Er volgden aanbevelingen, schorsingen en een nieuw regeerakkoord dat extra plaatsen wil voorzien, het kindratio wil onderzoeken en personeel wil aantrekken (regeerakkoord 2024-2029). In die periode, was het project Doorgaande Lijn al volop van start met pilots (Agodi, 2025).

Inclusie en doorgaande lijn

Verschillende projecten tonen de zoektocht in samenwerking overheen sectoren. Zo werd in 2018 een oproep gelanceerd voor het Project 'Pionieren in Inclusieve kinderopvang' (PINKO) dat wilde nagaan op welke manier kinderopvang beter kan inspelen op specifieke ondersteuningsnoden en wat de rol van handicapspecifieke diensten hierbinnen kan zijn (Opgroeien, 2022). Er werden dertien samenwerkingsverbanden tussen kinderopvang en MFC's opgezet en begeleid vanuit Kind & Gezin en VAPH met als doel het in kaart brengen van mogelijkheden en drempels voor de werking van beide sectoren (Opgroeien, 2022). PINKO vertrok vanuit het ondersteuningsprincipe 'gewoon waar mogelijk, specifiek waar nodig' en experimenteerde volop met samenwerkingsvormen van het verlenen van handicapspecifieke expertise tot structurele aanwezigheid van MFC binnen de kinderopvang (Opgroeien, 2022). Uit de evaluatie van PINKO bleek de moeilijke bereikbaarheid van de specifieke doelgroep van kinderen met specifieke zorgnoden binnen reguliere kinderopvang, het gebrek aan ouderperspectief en hardnekkige structurele knelpunten (Opgroeien, 2022). Het was vooral een eerst Vlaams pioniersproject waaruit het belang van samenwerking tussen verschillende sectoren bleek i.f.v. inclusieve kinderopvang.

Vroeg en Nabij

De Nota 'Vroeg en Nabij' startte in 2021 als strategische denkoefening overheen beleidsdomeinen Welzijn, Volksgezondheid en Gezin, vertrekkende uit de Beleidsnota Welzijn, Volksgezondheid en Gezin 2019-2024, om in te zetten op verder 'ontschotting' (Vroeg & Nabij, 2021). In een samenwerking met partners gingen het agentschap Opgroeien, Departement Zorg en het VAPH aan de slag met het uitwerken van een nieuw jeugd- en gezinsbeleid. Het plan bouwde tegelijkertijd verder op andere plannen zoals 'Actieplan Jeugdhulp – met de kracht van de jeugd' (2020) en het zorginvesteringsplan dat streeft naar verweving van dienstverlening over niveaus, agentschappen en domeinen (Vroeg & Nabij, 2021). Binnen deze eerste strategische oefening werden naast het beogen van continuïteit, betere

kennisdeling en digitale transformatie o.a. ook een nieuw kaderdecreet, een nieuw kwaliteitsdecreet en een nieuw financieringssysteem vooropgesteld (Vroeg & Nabij, 2021).

De nota 'Vroeg en Nabij' heeft als doel de Vlaamse kinderopvang uit te bouwen tot een 'volwaardige partner binnen een geïntegreerd en inclusief gezins- en jeugdhulpbeleid' (Vroeg & Nabij, 2022). De overheid wil haar ondersteunende rol versterken door te zorgen voor 'toegankelijke en kwaliteitsvolle basisvoorzieningen die bijdragen aan een positieve leefomgeving voor elk kind, afgestemd op leeftijd en individuele ondersteuningsnoden' (Vroeg & Nabij, 2022). Kinderopvang als basisvoorziening gaat uit van 5 pijlers: (1) een pedagogisch continuüm gericht op welbevinden en betrokkenheid van elk kind, (2) een focus op inclusief werken, (3) een wisselwerking aan nood- en occasionele opvang, gedeeltelijke en voltijdse intensieve opvang, (4) een oudergerichte omgeving op basis van actieve participatie en (5) met aandacht voor noden en vragen van ouders (Opgroeien, 2024). Een belangrijk uitgangspunt is het proportioneel universalisme: basisvoorzieningen zijn er voor alle kinderen, maar beschikken over voldoende kennis om ook kinderen met specifieke zorgnoden of uit kwetsbare gezinnen te ondersteunen. Deze voorzieningen maken deel uit van een breed netwerk van aanvullende hulp – de zogenoemde 'bijschakelbare ondersteuning' met als doel proactief te werken over beleidsdomeinen heen in functie van een 'doorgaande ontwikkelingslijn'. Er wordt gestreefd naar zorgzame overgangen tussen verschillende ontwikkelingscontexten en naar ondersteuning van de voorzieningen zelf waar dat nodig is (Vroeg & Nabij, 2022). Inclusie is een kernprincipe: alle gezinnen moeten toegang hebben tot de dienstverlening, en elke voorziening moet over basiskennis van kwetsbaarheid en ondersteuningsbehoeften beschikken. Daartoe staan samenwerking en afstemming centraal: basisvoorzieningen worden lokaal, bovenlokaal en intersectoraal met elkaar verbonden. Op het niveau van het individuele kind en gezin draait het om afstemming tussen verschillende actoren, steeds vertrekkend vanuit de behoeften en voorkeuren van het kind en het gezin (Vroeg & Nabij, 2022). Tot slot zullen de Huizen van het Kind zich, zo stelt de Nota Vroeg en Nabij, verder ontwikkelen tot volwaardige lokale netwerken die niet enkel advies en overleg bieden, maar ook actief bijdragen aan een omgeving die de groei en ontwikkeling van elk kind ondersteunt (Vroeg & Nabij, 2022).

In 2022 gaf de minister van Welzijn, volksgezondheid en gezin de Toekomstgroep Kinderopvang de opdracht om de conceptnota Vroeg en Nabij te vertalen naar een geconcretiseerd toekomstplan voor de Vlaamse kinderopvang (Opgroeien, 2024). Dit was tegelijkertijd ook een concrete vraag van de Parlementaire onderzoekscommissie die de veiligheid van de kinderopvang in kaart bracht in 2023. De toekomstgroep bestond uit een brede representatie van actoren en experts binnen de Vlaamse kinderopvang. Samen werkten ze enkele concrete voorstellen uit over onder andere een uitbreiding van het inkomenstarief en de subsidies van de lokale loketten, een herevaluatie van de voorrangsregels, de structurele dekking van de kinderopvang, een uitbreiding van het aanbod dat gevoelig is naar demografische en sociaal-economische indicatoren, de consolidatie van de rol van lokale besturen, een regelmatige meting van de pedagogische kwaliteit, omschrijving van competentieprofielen, versterking van het medewerkerskader aan de hand van het rekenmodel. Daarnaast argumenteren ze ook voor de organisatie van een gelijk financieel speelveld voor organisatoren van kinderopvang, een herziening van de subsidies voor opvang van kinderen met ondersteuningsbehoeften of uit kwetsbare gezinnen. De Toekomstgroep werkte ook specifieke aanbevelingen en uitdagingen uit m.b.t. gezinsopvang (Opgroeien, 2024).

Doorgaande lijn

Het initiatief De Doorgaande Lijn werd opgestart in januari 2022 met twaalf pilootprojecten die de opdracht kregen om praktijkmodellen te ontwikkelen voor samenwerking tussen welzijn en onderwijs. Deze samenwerking moest leiden tot trajecten van zorg, spelen en leren die beter op elkaar zijn afgestemd en die aansluiten bij de Vlaamse context. *De Doorgaande Lijn* was niet zomaar een beleidsmaatregel, maar een proces dat voortdurende afstemming, beslissingen en gedeelde visie vraagt. Cruciaal daarbij was het commitment van beide beleidsdomeinen om het gezamenlijke richtpunt – een doorgaande ontwikkelingslijn voor elk kind – te blijven nastreven (Agodi, 2025).

Het huidige gesplitste systeem – waarin kinderopvang en kleuteronderwijs gescheiden functioneren – zorgt voor meerdere overgangsmomenten die het welbevinden en leren van kinderen kunnen belemmeren. De Doorgaande Lijn wilde deze breuklijnen overbruggen en streven naar een geïntegreerde praktijk waarin zorg, spel en leren samenkomen. Dit vraagt niet enkel pedagogische afstemming, maar ook beleidsmatige en regelgevende coherentie (Agodi, 2025).

Voor kinderen betekent De Doorgaande Lijn een vermindering van abrupte overgangen en een beter afgestemde pedagogiek tussen kinderopvang en kleuteronderwijs. Waar kinderopvang historisch vooral gericht was op zorg en welbevinden, ligt in het kleuteronderwijs de nadruk op leren. Onderzoek (Vandenbroeck et al., 2016; 2024; MeMoQ) toont dat kinderopvang sterk scoort op emotionele ondersteuning maar nog groeikansen heeft in educatieve begeleiding. Een geïntegreerde aanpak kan deze kloof helpen overbruggen en een rijker ontwikkelingsklimaat creëren (Agodi, 2025).

Ook voor gezinnen biedt het project grote meerwaarde. Het huidige versnipperde systeem van opvoedingsondersteuning – met afzonderlijke loketten voor welzijn, onderwijs en opvoedingsvragen – maakt het moeilijk voor ouders om hun weg te vinden (Vandenbroeck & Devlieghere, 2024). Ouders zijn vragende partij voor meer overzicht m.b.t. de mogelijkheden voor kinderopvang dat rekening houdt met de eigenheid van hun kind, lokale loketten en huizen van het kind kunnen daar een waardevolle rol vervullen (VBJK, 2022). Er is meer aandacht nodig voor coördinatie en continuïteit tussen het voorschoolse, schoolse en buitenschoolse netwerk binnen een traject (VBJK, 2022). Bovendien versterkt het gesplitste systeem sociale ongelijkheden: voorzieningen voor kinderen jonger dan drie jaar worden vooral gebruikt door gezinnen met hogere inkomens en opleidingsniveaus (OESO Family Database; HIVA, 2009; 2013; 2019). Een Doorgaande Lijn wil deze ongelijkheden verkleinen door ouderparticipatie en wederkerigheid centraal te stellen. Ouderbetrokkenheid blijkt immers een sterke positieve invloed te hebben op de ontwikkeling van kinderen (Hirst et al., 2011).

Voor professionals biedt het project kansen om de kloof in kwalificaties, arbeidsvoorwaarden en professionalisering tussen kinderopvang en kleuteronderwijs te verkleinen (OECD, 2006). In Vlaanderen hebben kinderbegeleiders een kwalificatie op VKS-niveau 4, terwijl kleuterleerkrachten op niveau 6 zitten (Agodi, 2025). Beide sectoren kampen bovendien met personeelstekorten, werkdruk en ziekteverzuim (Teppers et al., 2023; Van Gils et al., 2022; VDAB, 2025). Door samenwerking en ont-schotting kunnen expertise en ondersteuning beter gedeeld worden, wat de kwaliteit en duurzaamheid van het werk ten goede komt.

De Doorgaande Lijn overstijgt de grenzen van afzonderlijke sectoren en beoogt een maatschappelijke verandering in de manier waarop Vlaanderen omgaat met jonge kinderen. Een sterke en samenhangende basisstructuur garandeert het recht op kansrijk opgroeien voor elk kind, vermindert ongelijkheid, en kan de druk op beide sectoren verlichten. Door te investeren in samenwerking, wederkerigheid

en gedeelde verantwoordelijkheid, draagt De Doorgaande Lijn bij aan een meer inclusieve, rechtvaardige en toekomstgerichte samenleving.

Het eindrapport met aanbevelingen (Agodi, 2025) verwijst o.a. naar (1) een verder verfijning van het ontwikkelde praktijkmodel binnen een continuüm van samenwerking, (2) investering in interprofessionele samenwerking aan de hand van basisopleiding en ondersteuningstrajecten binnen multidisciplinaire teams, (3) bevorderen van afstemming en samenwerking met ouders i.f.v. het creëren van een diversiteit sensitieve leeromgeving en het vroegtijdig signaleren van ondersteuningsnoden (4) opzoeken van samenwerking met lokale partners en (5) verbeterde beeldvorming van professionals en diverse profielen.

Van M-decreet naar Scholen voor iedereen

Het M-decreet werd goedgekeurd in maart 2014 en trad in werking op 1 september 2015. Door het principe van inclusiever onderwijs te introduceren, wilde de overheid met de invoering van het decreet het systeem van doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs tegengaan. Het hoofddoel was om meer leerlingen met een beperking toe te laten in het gewoon onderwijs, met de nodige ondersteuning (EASNIA, 2021). Vervolgens werd in 2017 het ondersteuningsmodel uitgewerkt. Het werd geïnstalleerd als een project (Vlaanderen, 2025). Het M-decreet leek een eerste stap in de implementatie van internationale wetgeving rond inclusie in onderwijs maar de implementatie verliep moeizaam, mede door de complexe financieringssystemen voor onderwijs aan kinderen met specifieke noden (Commissie Struyf, 2021; De Witte, 2019). Onderzoek toont bovendien aan dat de sociale ongelijkheid toeneemt wanneer de complexiteit van zorgsystemen verhoogt (Sebrechts, 2020). Het M-decreet leek haar momentum gemist te hebben en de beweging naar apart onderwijs werd verdergezet (De Vroey, 2022).

In 2023 kwam het Leersteundecreet. Met het leersteundecreet wil de overheid expliciet inzetten op het stimuleren van de overstap naar het gewoon onderwijs (Struyf, 2024). De beweging in scholen van expertisedeling en het vormen van ondersteuningsnetwerken -die ingezet werd dankzij het M-decreet- wil de overheid de onderwijszorg voor alle kinderen verder inbedden (De Vroey, 2022). Het leersteunmodel is gebaseerd op een zorgcontinuüm van brede basiszorg en verhoogde zorg waar scholen mee aan de slag moeten en kent de pedagogische begeleidingsdiensten (PBD) en Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) een prominente en proactieve rol toe om kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding te garanderen.

Bij de uitrol van het decreet Leersteun, kreeg een onafhankelijke Commissie Inclusief Onderwijs de vraag om een advies te formuleren over de evolutie naar een nog meer inclusief onderwijs en de rol van gewoon en buitengewoon onderwijs (Commissie Inclusief Onderwijs, 2024). De commissie definieert een inclusief onderwijssysteem als “een kwaliteitsvol onderwijssysteem waarin elke leerling naar een school naar keuze kan gaan en daar samen met leeftijdsgenoten leert en participeert.”

De commissie geeft aan dat door de schoolkeuze naar voren te schuiven, ouders van leerlingen met een handicap en/of specifieke onderwijsbehoeften hun kind naar een school in de buurt laten gaan, net zoals alle andere kinderen en dat zonder voorwaarden. De commissie pleit voor de realisatie van een inclusief onderwijs tegen 2040 en stelt voor om te werken met periodes van vijf jaar die samenvallen met de opeenvolgende legislaturen. Momenteel is de voorbereidingsfase gestart en werkt de Vlaamse regering aan een consultatienota, dan kunnen scholen vanaf 2026 een pionierschool worden. De eerste fase zou lopen tot 2028, vervolgens start de overgangsfase en de implementatiefase (Vlaamse regering, 2025).

7. Conclusie

De contextanalyse maakt duidelijk dat Vlaanderen zich bevindt in een overgangsfase van een sectoraal georganiseerd ondersteuningssysteem naar een geïntegreerd model waarin kinderopvang, onderwijs en welzijn gezamenlijk verantwoordelijkheid opnemen voor inclusie.

Wanneer de internationale literatuur en de Vlaamse beleidsontwikkelingen samen worden beschouwd, ontstaat een opvallend consistente visie op inclusie. Zowel wetenschappelijk onderzoek als recente beleidskaders vertrekken vanuit het uitgangspunt dat duurzame inclusie niet gerealiseerd wordt door gespecialiseerde voorzieningen alleen. De kwaliteit van inclusie wordt in belangrijke mate bepaald door de sterkte van reguliere basisvoorzieningen en de mate waarin verschillende actoren erin slagen hun expertise te bundelen binnen duurzame samenwerkingen. Kinderopvang, kleuteronderwijs, ouders, CLB's, pedagogische begeleidingsdiensten, RTH-aanbieders, lokale besturen en welzijnsorganisaties beschikken elk over een deel van de noodzakelijke expertise. Pas wanneer deze expertise complementair wordt ingezet, ontstaat een duurzaam inclusieve praktijk.

RTH wordt niet langer uitsluitend beschouwd als aanbieder van handicapspecifieke begeleiding, maar als een partner die inclusieve competenties helpt ontwikkelen binnen reguliere voorzieningen (VAPH, 2025). RTH wordt daarom expliciet een verbindende actor die handicapspecifieke expertise inzet om de inclusieve capaciteit van kinderopvang en kleuteronderwijs duurzaam te vergroten (VAPH, 2025). Deze visie sluit aan bij internationale inzichten over samenwerking en systeemversterking, waarbij gespecialiseerde professionals vooral functioneren als coaches, kennisdelers en partners van reguliere teams.

8. Opstap naar werkpakket 2

In alle domeinen en sectoren blijkt de nood naar expertise met betrekking tot samenwerkingen tussen alle betrokken partners uit basisvoorzieningen en handicapspecifieke voorzieningen groot. Om die samenwerking vorm te geven en tools aan te reiken, worden inzichten, aanbevelingen uit dit hoofdstuk samengebracht tot een conceptueel kader dat afgetoetst wordt via de werkateliers met het werkveld.

Binnen dit conceptueel kader staan drie actoren centraal: het kind en zijn netwerk, de basisvoorziening en de RTH-aanbieder. Inclusie ontstaat niet door één van deze actoren afzonderlijk, maar door hun voortdurende afstemming. De operationalisering van het conceptueel kader gebeurde in samenwerking met praktijkwerkers uit onderwijs en welzijn tijdens werkateliers. Daarbinnen werd verder onderschreven dat de samenwerking tussen RTH-aanbieder en basisvoorziening voor jonge kinderen wordt gedragen door zes kernprincipes: het erkennen en delen van expertise, een positieve en dynamische beeldvorming rond inclusie, gedeelde verantwoordelijkheid, het centraal stellen van de rechten van het kind, meerlagige communicatie en een gelijkwaardig partnerschap met ouders. Deze principes vormen de noodzakelijke voorwaarden om inclusie duurzaam te verankeren in de dagelijkse werking van kinderopvang en kleuteronderwijs. Het voorgestelde conceptuele kader werd doorheen werkatelier vertaald naar een praktisch handelingskader in de vorm van een draaiboek waarin samenwerking en reflectie centraal staan.

Bijlage 4. Referentielijst bij werkpakket 1

- Books
 - DECET/ISSA Working Group in Professionalism. (2011). *Diversity and Social Inclusion Exploring Competences for Professional Practice in Early Childhood Education and Care*. DECET and ISSA.
 - De Mets, J., Peleman, B., Seghers, M., Vervaeke, V., & Van Laere, K. (2018). *Warm, welkom en wederkerig. Naar een goede ouder-schoolsamenwerking. Inspiratieboek voor kleuteronderwijs*. VBJK / SDL / UGent.
 - De Schauwer, E., Van de Putte, I., & Schuman, H. (2022). Samenwerking met leerlingen en ouders in een inclusieve leeromgeving. In A. de Boer, E. Struyf, S. Nijs, & S. Doolaard (Eds.), *Samen inclusief onderwijs realiseren. Een wetenschappelijk handboek voor professionals binnen en buiten het onderwijs* (pp. 163–181). Acco.
 - De Waal, V. (2018). *Interprofessioneel werken en innoveren in team. Samenwerken in nieuwe praktijken*. Coutinho.
 - Dewaele, C., Reynaert, D., Christens, W., Laevaert, T., Spiessens, K., Vreven, E., & De Maeyer, J. (2026). *Reach out 2. Praktijkboek outreachend werken*. Gompel & Svacina.
 - Dierickx, E., & Koelman, A. (2025). *Kleuterleerkracht 2.0. Het naslagwerk voor kwaliteitsvol kleuteronderwijs*. Academia Press.
 - European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2016). *Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples*. (P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné and M. Kyriazopoulou, eds.). Odense Denmark.
 - European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Inclusive Early Childhood Education: Literature Review*. (F. Bellour, P. Bartolo and M. Kyriazopoulou, eds.). Odense Denmark.
 - MeMoQ. (2015). *Een pedagogisch raamwerk voor de kinderopvang van baby's en peuters*. Kind & Gezin.
 - Mertens, C., Seghers, M., De Mets, J., De Maegd, K., & Kerchhove, C. (2021). *Kan onderwijs zonder welzijn? En vice versa?* Mammoet.
 - Oberhuemer, P., & Schreyer, I. (Eds.). (2024). *Early childhood workforce profiles across Europe: 33 country reports with key contextual data*. State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy.
 - Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces* (Vlaamse editie). Acco.
 - Vandenbroeck, M., & Devlieghere, J. (2024). *Het gezin is dood: Leve het gezin: Van verdeelde naar gedeelde opvoedingsverantwoordelijkheid* (2e ed.). Gompel & Svacina.
 - Van Laere, K. (2017). *Conceptualisations of care and education in early childhood education and care*.
 - Vens, N., Vandenbroeck, M., Vervaeke, V., & Van der Mespel, S. (2023). *Inclusie van kinderen met specifieke ondersteuningsbehoeften. Een leidraad voor inclusieve kinderopvang*. VBJK.
 - VLOR. (2022). *De toekomst van het onderwijs aan jonge kinderen. Een strategische verkenning*. Politeia

- e-book/online book
 - Moss & Mitchell (2024). *Early Childhood in the Anglosphere. Systematic failings and transformative possibilities*. UCL Press. DOI: [10.14324/111.9781800082533](https://doi.org/10.14324/111.9781800082533)
 - Underwood, K. (2013). *Everyone is welcome: Inclusive early childhood education and care*. DOI: [10.32920/24150450](https://doi.org/10.32920/24150450)
- Journal articles
 - Dionne, C., Paquet, A., Lemire, C., & Girard, S. (2023). Inclusion in Quebec childcare centers: Financial support, adaptation, and training. *Frontiers in Education*, 2023(8), Article 1241618. DOI: [10.3389/feduc.2023.1241618](https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1241618)
 - De Vroey, A. (2022). Brede basiszorg, ondersteuning en buitengewoon onderwijs. Transitie of stand-still? *Welwijs*, 33(3), 19–23.
 - De Schauwer, E.; Vandenbussche, H.; Van Hove, G. (2023), Everything is there, but they don't bring it to your front door..." An analysis of the perception of early childcare by parents of children with disabilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(5). DOI: [10.1080/1350293X.2022.2159999](https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2159999)
 - Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: Reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2). DOI: [10.1080/09669760.2014.909309](https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309)
 - Ginner Hau, H.; Selenius, H.; & Björck Åkesson, E. (2022) A preschool for all children? – Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International Journal on Inclusive Education*, 26(1). DOI: [10.1080/13603116.2020.1758805](https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805)
 - Hurley, J., & Horn, E. (2010). Family and professional priorities to inclusive early childhood settings. *Journal of Early Intervention*, 32(5). DOI: [10.1177/1053815110385650](https://doi.org/10.1177/1053815110385650)
 - Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4). DOI: [10.1177/1053815111430094](https://doi.org/10.1177/1053815111430094)
 - Pratte, G., Trottier, N., Couture, M., Beaudoin, A. J., & Camden, C. (2024). *Proposed framework and knowledge synthesis of services delivered by specialized professionals in childcare settings: A scoping review*. *Child: Care, Health and Development*, 50(4). DOI: [10.1111/cch.13282](https://doi.org/10.1111/cch.13282)
 - Salminen, J. (2017). Early childhood education and care system in Finland. *Nauki o Wychowaniu*. *Studia Interdyscyplinarne*, 2(5), 135–154. DOI: [10.18778/2450-4491.05.09](https://doi.org/10.18778/2450-4491.05.09)
 - Schraepen, B. (2023). Leersteundecreet: Meer of minder van hetzelfde? *Welwijs*, 34(4), 6–9.
 - Schraepen, B., Walravens, L. & Vanhaverbeke, M. (2023). Inclusie, je kunt er niet vroeg genoeg mee beginnen, *Lokaal*, november, 50-52.
 - Van Havermaet, J., Daelman, S., Van Hove, G., & De Schauwer, E. (2025). A counter-narrative: The world according to the white cane. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 27(1). 162–172. DOI: [10.16993/sjdr.1222](https://doi.org/10.16993/sjdr.1222)
 - Zabeli, N., & Gjelač, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*, 7(1), DOI: [10.1080/2331186X.2020.1791560](https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560)
- Reports & policy documents
 - AHOVOKS. (2025). *Onderwijsdoelen*. Geraadpleegd op 29 oktober 2025, van <https://onderwijsdoelen.be/modernisatie-basisonderwijs?onderwijsstructuur=KO>
 - Commissie Inclusief Onderwijs. (2024). *Evolutie naar scholen voor iedereen. Advies van de onafhankelijke Commissie Inclusief Onderwijs*. Onderwijs Vlaanderen.

- Dumčius, R., Peeters, J., Hayes, N., Van Landeghem, G., Siarova, H., Peciukonytė, L., Cenerić, I., & Hulpia, H. (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: [10.13140/2.1.3429.5040](https://doi.org/10.13140/2.1.3429.5040)
- Edulex. (2022). *Inschrijvingsrecht en aanmeldingsprocedures in het gewoon basisonderwijs*. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document/15986>
- Edulex. (2025). *Personeelsformatie scholen in het gewoon basisonderwijs*. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13615>
- European Commission. (2020). *Toolkit for inclusive early childhood education and care*.
- Goffin, K. Valsamis, D., Carpentier, M., Faes, K., Verhaeghe, N. (2023). *Onderzoek naar kinderopvang voor baby's en peuters en tewerkstelling in Vlaanderen*. Viona Onderzoeksprogramma – departement Werk en Sociale Economie en Opgroeien.
- Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V. & Cavanagh, S. (2011). *Transition to primary school: a review of the literature*. Canberra: Commonwealth of Australia. DOI: [10.13140/RG.2.1.3122.3448](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3122.3448)
- Juchtmans, G. & Blondé, M. (2018). *D'n Opvang Oostende: hoe een sociaal-inclusieve en kwaliteitsvolle kinderopvang vormgeven?* Kinderopvang d'n Opvang vzw.
- Kind & Gezin. (2014). *Een pedagogisch raamwerk voor de kinderopvang van baby's en peuters*. <https://www.opgroeien.be/sites/default/files/intern/pedagogische-raamwerk.pdf>
- Kind & Gezin. (2023). *Subsidies in de inclusieve kinderopvang*. <https://www.kindengezin.be/sites/default/files/2021-05/subsidie-inclusieve-opvang-brochure.pdf>
- Muijs, D., Bortels, H., et al. (2025). *Kennisrijke minimumdoelen in het Vlaams basisonderwijs*. AHOVOKS.
- OECD. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. OECD Publishing. DOI: [10.1787/9789264035461](https://doi.org/10.1787/9789264035461)
- Opgroeien. (2023). *Toekomstplan voor de Vlaamse kinderopvang van baby's en peuters. Tussentijdse stand van zaken en voorstellen voor de begroting 2024*. Brussel: Opgroeien.
- Opgroeien (2024). *Een toekomstplan voor de Vlaamse kinderopvang*. Brussel: Opgroeien.
- Onderwijs Vlaanderen voor onderwijsprofessionals. (2025). *Nieuwe minimumdoelen basisonderwijs*. <https://www.vlaanderen.be/onderwijsprofessionals/lesgeven-en-begeleiden/opleidingsinhouden/opleidingsinhouden-basisonderwijs/nieuwe-minimumdoelen-basisonderwijs>
- Onderwijs Vlaanderen, (2016), Actieplan kleuterparticipatie. *Elke kleuter telt*. Brussel. <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/actieplan-kleuterparticipatie-bijlage-PB-12-12-2016.pdf>
- Statistiek Vlaanderen, (2025) *Leerling-leerkrachtratio*. <https://www.vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/onderwijs-en-vorming/leerling-leerkrachtratio>
- Struyf, E., Nijs, S. (2023), *Realiseren van onderwijs op maat en meer inclusief onderwijs: Een onderzoek naar kwaliteitsvolle samenwerkingsverbanden tussen gewoon en buitengewoon onderwijs*. OBPWO-onderzoek. Brussel.
- Teppers, E., Schepers, W., & Van Regenmortel, T. (2019). *Het gebruik van en de behoefte aan kinderopvang voor baby's en peuters jonger dan 3 jaar In het Vlaamse Gewest*. Leuven: Steunpunt Welzijn, Volksgezondheid en Gezin.
- UNESCO. (2021). *Inclusion in early childhood care and education: Brief on inclusion in education*.

- UNIA. (2019). *Naar een inclusief onderwijssysteem in België. Inspiratie en voorbeelden.*
- Van Gils, N., De Visscher, K. & Biessen, E. (2022). *Wij, kinderbegeleiders. Rapport van het PWO-onderzoek Jobbeleving in de opvang van baby's en peuters.* Antwerpen: Karel de Grote Hogeschool.
- VAPH, 2023. *Rechtstreeks toegankelijke hulp. Laagdrempelige ondersteuning.*
https://www.opgroeien.be/sites/default/files/tool-documents/rth_editie_juni_2023_webversie.pdf
- Vlaamse Regering. (2025). *Visienota stappenplan richting een inclusiever onderwijs.*
<https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/visienota-stappenplan-richting-inclusiever-onderwijs.pdf>
- Vlaamse regering. (2025). *Nota van de Vlaamse Regering Visienota over de vaststelling van kwaliteitsvolle minimumdoelen in het basisonderwijs*, 3 maart 2025. Vlaams parlement.
- Vlaanderen. (2025). *Aanwezigheid kleuters in kleuteronderwijs.*
<https://www.vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/onderwijs-en-vorming/aanwezigheid-kleuters-in-kleuteronderwijs>
- Vlaamse regering. (2023). *Ontwerp van decreet over de organisatie van een geïntegreerd gezins- en jeugdhulpbeleid.*
https://vroegennabij.be/sites/default/files/documenten/vroegennabij_decreet_VR.pdf
- Vlaamse regering. (2025). *Visienota stappenplan richting een inclusiever onderwijs.*
<https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/visienota-stappenplan-richting-inclusiever-onderwijs.pdf>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Onderwijsinspectie (2019). *Kwaliteitsvolle kleuterparticipatie. Een onderzoek en een bron van inspiratie.* Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, <https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2022-06/Kwaliteitsvolle%20kleuterparticipatie%20%282019%29%20-%20LR.pdf>
- Opgroeien. (2021). *Vroeg en Nabij: cirkel kinderopvang. Eindrapport van de strategische cirkel kinderopvang in het kader van de inspiratienota 'vroeg en nabij'. Naar een geïntegreerd beleid voor kinderen, jongeren en gezinnen binnen welzijn, volksgezondheid en gezin.*
- Opgroeien (26 december, 2021). *Vroeg en Nabij.*
- <https://www.vroegennabij.be/sites/default/files/2022-04/vroeg-en-nabij-inspiratienota.pdf>
- VLOR (2024). *Fundamenten van onderwijs aan jonge kinderen Voor elk kind een sterke start.* [advies]. VLOR.
- West, D., & Vanderfaellie, J. (2025). *Van een eerste vermoeden naar ondersteuning bij kinderen met een beperking.* Steunpunt Welzijn, Volksgezondheid en Gezin.
- Websites (no date/ author)
 - Prodia. (n.d.). *Prodia.* Geraadpleegd op 8 mei 2026, van <https://prodiagnostiek.be/>
 - Toppunt. (n.d.). *Toppunt Gent.* Geraadpleegd op 8 mei 2026, van https://www2.topungent.be/index_home.php
 - Ouders voor Inclusie. (n.d.). *Inschrijven met een verslag: hoe gaat dat?* Geraadpleegd op 8 mei 2026, van <https://oudersvoorinclusie.be/inschrijven-met-een-verslag-hoe-gaat-dat/>
 - Early childhood education and care (n.d.). <https://education.ec.europa.eu/education-levels/early-childhood-education-and-care>

Bijlage 5. Samenvatting onderzoeksresultaten werkpakket 2

Deze bijlage biedt een inhoudelijke samenvatting van de data-analyse binnen werkpakket 2. Binnen werkateliers werd aan de hand van brede vragen uitgewisseld om dan meer doelgericht aan een draaiboek te beginnen bouwen. Binnen werkatelier 1 en werkatelier 2 kregen daartoe zowel in de Brusselse als Gentse groep de centrale thema's (later krachtvelden) vorm. Binnen werkatelier 3 en 4 werden die krachtvelden door beide groepen uitgewerkt en geconcretiseerd zoals vandaag opgenomen in het draaiboek. Deze bijlage biedt een samenvatting met betrekking tot centrale vragen doorheen de werkateliers met praktijkwerkers uit onderwijs, kinderopvang en welzijn.

1. Hoe beschrijven praktijkwerkers in welzijn, kinderopvang en onderwijs hun rol in het realiseren van inclusie voor jonge kinderen?

Participanten beschrijven hun rol niet als één vaste functie, maar als een rol die andere vormen aanneemt naargelang context en relatie. RTH-aanbieders spreken vooral over zichzelf als meedenkers, bruggenbouwers en expertise-delers: ze zoeken mee wat mogelijk is binnen regelgeving, brengen handicapspecifieke expertise binnen en ondersteunen ouders in het maken van hun onderwijskeuze. De deelnemers beschrijven hun rol als het aanreiken van concrete tips en hulpmiddelen voor begeleiders en leerkrachten: pictogrammen, communicatie-aanpassingen, structuur, observaties, uitleg over gedrag, autisme, SMOG, emotionele ontwikkeling... Ze zien zichzelf als iemand verbindt. Iemand die partners samenbrengt rond het kind: ouders, kinderopvang, school, RTH, inclusiecoaches, CLB en andere betrokkenen. Ze helpen "over de muurtjes" kijken en zoeken verbinding tussen sectoren. Kinderopvang-actoren benadrukken vooral hun rol in het dagelijks waarmaken van inclusie: kinderen welkom heten, samen laten spelen en leren, ouders nabij begeleiden en inclusie "gewoon" maken in de werking. Vooral professionals vanuit kinderopvang dragen heel sterk uit dat het hun rol is iedereen welkom te laten zijn. Dat vraagt afstemmen op maat van het kind: op maat van het kind: niet vertrekken van standaardaanbod, maar van wat het kind nodig heeft: communicatiestijl, tempo, prikkelgevoeligheid, ontwikkelingsniveau, draagkracht, context thuis, enzovoort.

Een tweede rode draad is dat de rol sterk samenhangt met partnerschap met ouders. Hier betreft het de rol om ouders proactief te informeren, mogelijkheden zichtbaar te maken, taal te helpen vinden en hen te ondersteunen in hun positie tegenover voorzieningen. Verschillende deelnemers geven aan dat hun mandaat niet formeel ontstaat, maar groeit uit vertrouwen. Wie dicht bij ouders staat, kan moeilijke boodschappen brengen, bezorgdheden delen en samen zoeken naar wat helpend is. Het gaat om een "relationeel verworven rol": rollen ontstaan door nabijheid, vertrouwen en gedeelde verantwoordelijkheid. Van daaruit kunnen ondersteuners meezoeken naar wat passend is voor een gezin.

Daarnaast komt sterk naar voren dat professionals hun rol ook zien als het versterken van anderen. Kinderopvangverantwoordelijken investeren in het professionaliseren van kinderbegeleiders; CIK- en inclusiecoaches ondersteunen teams in basiskwaliteit, oudercommunicatie en brede beeldvorming; RTH-aanbieders brengen praktische tips binnen op de werkvloer. Niet alleen vanuit kennis over handicap, maar ook het versterken van een pedagogische basis, het omgaan met ouders, observeren, signaleren en professioneel handelen benoemen. Deelnemers benadrukken dat dit best niet top-down gebeurt, maar via nabijheid, observatie, meedraaien en samen zoeken.

2. Wat maakt het mogelijk die rol te vervullen binnen de samenwerking in het traject van een kind?

De belangrijkste voorwaarde is om niet alleen het kind te ondersteunen maar het kind in zijn context, het kind in zijn groep/klas, het kind en zijn gezin. Ondersteuning vanuit RTH moet ertoe leiden dat opvang/school het de volgende keer meer zelf kan. Duurzaamheid betekent dus kennis en vertrouwen achterlaten in de basisvoorziening. Expertise structureel delen met teams: via coaching op de werkvloer, “op de koffie”-formules, outreach, mee aanwezig zijn op overlegmomenten en informele contacten. Herhaling en nabijheid verlagen de drempel en maken leren blijvend.

Daarnaast vragen veel professionals de ruimte om buiten de lijntjes te kleuren. Participanten geven aan dat inclusieve ondersteuning vaak vraagt om verder te gaan dan strikt afgebakende taken: meegaan naar gesprekken met externe instanties, contact leggen met scholen of CLB's, ouders helpen navigeren in de sociale kaart, of basisvoorzieningen ondersteunen wanneer niemand anders die rol opneemt. Die ruimte hangt sterk af van directies, organisaties, regelgeving en partners.

Een volgende voorwaarde is vertrouwen en continuïteit. Zowel met ouders als met teams is nabijheid essentieel. Informele vormen van ondersteuning, meedraaien op de werkvloer of laagdrempelig casussen bespreken, verlagen de drempel om hulp te vragen. Ook waarderen werken blijkt cruciaal: vertrekken van wat al goed loopt, kleine haalbare aanpassingen voorstellen en ondersteuning vertalen naar de concrete context. Het opbouwen van vertrouwen en continuïteit komt ook interprofessionele netwerken ten goede: men duidt op het belang van relaties tussen voorzieningen opbouwen. Duurzaamheid groeit uit vaste netwerken en korte lijnen tussen opvang, school, buitenschoolse opvang, Huis van het Kind enzovoort. Waar die relaties al bestaan, verloopt samenwerking sneller en steviger. Op die manier raakt succesvolle samenwerking ook ingebed in visie, teamwerking, administratieve tijd, overlegstructuren en gewone procedures voor alle kinderen.

Tot slot is gedeelde verantwoordelijkheid nodig. Deelnemers wijzen erop dat inclusie niet lukt wanneer elke actor enkel zijn eigen afgebakende taak uitvoert. Er is nood aan afstemming tussen kinderopvang, ouders, RTH, CIK, CLB, school, leersteun en alle andere betrokken partners binnen en overheen trajecten. In gezinnen met meervoudige noden is er bovendien vaak nood aan iemand die het overzicht bewaart, omdat ouders die coördinerende rol niet altijd zelf kunnen opnemen. Praktijkwerkers duiden de nood aan aanklappend en langdurig betrokken blijven: duurzaamheid vraagt opvolging, ook wanneer het goed gaat. Niet te snel loslaten. Onderdeel daarvan is ook het overdraagbaar maken van informatie. Er wordt veel potentieel gezien in kindportretten, paspoorten, portfolio's en overdrachtsdocumenten met concrete handelingsadviezen: wat helpt dit kind, hoe communiceer je best, wat werkt wel/niet? Eigenaarschap van deze documenten moet bij ouders liggen, zo geven praktijkwerkers aan.

Tegelijk benoemen deelnemers duidelijke belemmeringen. GDPR, beroepsgeheim, VAPH-registraties, “punten en potjes”, wachtlijsten en functiegrenzen maken het moeilijk om flexibel te handelen vanuit de noden van het kind en het gezin. Deelnemers ervaren dat systemen vaak vertrekken vanuit “wat kunnen we aanbieden?” in plaats van “wat heeft dit kind nodig?”. Vooral RTH- en GIO-medewerkers botsen op registratie- en financieringslogica's die niet altijd passen bij langdurige, relationele of contextgerichte ondersteuning.

Tenslotte geven professionals aan dat een inclusieve mindset geen ‘gegeven’ is, het moet ondersteund worden door professionele reflectie en vraagt voor voortdurend aanscherpen van de eigen blik en houding.

3. Wanneer is een inclusief traject volgens deelnemende praktijkwerkers geslaagd?

Een traject wordt als geslaagd ervaren wanneer het kind erbij mag horen en welkom blijft, ook wanneer de ondersteuning complex en veeleisend is. Voor sommige deelnemers is het meest fundamentele criterium dat een kind ergens mag zijn, zich veilig voelt, tot spelen en leren komt. Het gaat erom dat ouders niet telkens “nee” krijgen maar dat er samen gezocht wordt naar manieren waarop deelname toch mogelijk wordt.

Een tweede criterium is dat alle betrokkenen op dezelfde lijn komen. Dat betekent niet dat er geen hobbels zijn, maar wel dat ouders, opvang, school, RTH, thuisbegeleiding en andere partners uiteindelijk tot een gedeeld beeld komen van wat nodig is. Geslaagde samenwerking vraagt transparantie, openheid en gezamenlijke besluitvorming. Open en transparantie communicatie is dan ook een belangrijk thema: deelnemers koppelen succes aan moeilijke dingen kunnen benoemen zonder het contact te verliezen. Ook taalgebruik en timing zijn belangrijk: ouders meenemen zonder hen kwijt te raken. Aan partnerschap met ouders wordt voortdurend gewerkt zodat ouders zich erken, gehoord en ondersteund voelen. Ouders houden de regie in handen.

Deelnemers noemen ook krachtgerichtheid als essentieel. Een traject is geslaagd wanneer ouders en professionals opnieuw kunnen zien wat wél lukt, wanneer het geloof in het kind behouden blijft en wanneer niet enkel problemen centraal staan. Positieve beeldvorming, kindportretten of overgangsdOCUMENTEN helpen om de sterktes, noden en werkzame aanpakken van een kind mee te nemen naar nieuwe contexten.

Tot slot is een traject geslaagd wanneer de ondersteuning duurzaam wordt en er continuïteit ontstaat. Dat betekent dat kennis niet verdwijnt wanneer een professional weggaat, maar ingebed raakt in het traject van het kind en in de basisvoorziening. Zo groeit de context van het kind mee. De school en de opvang ontwikkelen meer vertrouwen en zien kansen om zich inclusiever te gaan opstellen. Geslaagde samenwerking blijkt ook uit warme overdrachten tussen opvang, school en buitenschoolse opvang. Wanneer informatie, aanpak en vertrouwen kunnen meegaan, wordt de overstap zachter.

4. Wat zijn elementen die de samenwerking tussen RTH-aanbieders en basisvoorzieningen voor jonge kinderen beïnvloeden?

1. Iedereen ambassadeur voor inclusie: Respondenten beschrijven hun rol als veel meer dan het bieden van specialistische ondersteuning. Ze zien zichzelf als pleitbezorgers voor de rechten van jonge kinderen om deel te nemen aan reguliere opvang en onderwijs. Inclusie is voor hen het uitgangspunt, waarbij voortdurend wordt gezocht naar manieren om de context aan te passen in plaats van het kind. Tegelijkertijd klinkt een sterke realiteitszin. De huidige organisatie van opvang, onderwijs en ondersteuning maakt inclusie zeer uitdagend. Wachtlijsten, regelgeving, beperkte middelen en sectorale grenzen zorgen ervoor dat ouders soms kiezen voor alternatieven, hoewel zij inclusie als ideaal blijven beschouwen. Dat willen ambassadeurs voor inclusie tegengaan vanuit de vraag: ‘hoe kan het wel?’. Respondenten benadrukken dat inclusie niet mag worden herleid tot fysieke aanwezigheid in een reguliere setting. De vraag is steeds of een kind werkelijk kan participeren en zich kan ontwikkelen en wat daarvoor nodig is.
2. Bouwen aan sterk partnerschap met ouders: Partnerschap met ouders wordt beschouwd als een fundamentele voorwaarde voor kwaliteitsvolle ondersteuning. Verschillende deelnemers geven zelfs aan dat dit geen afzonderlijk thema is, maar de basis vormt van alle andere processen. Partnerschap wordt omschreven als: samenwerken op het tempo van ouders; aansluiten bij hun

prioriteiten; investeren in een duurzame vertrouwensrelatie; ouders erkennen als constante factor in het leven van het kind. Respondenten benadrukken dat ouders niet altijd onmiddellijk klaar zijn voor ondersteuning. Professionals moeten daarom tijd nemen om vertrouwen op te bouwen, ruimte laten voor weerstand en voortdurend zoeken naar wat ouders op dat moment wel nodig hebben. Partnerschap betekent niet dat ouders eenvoudigweg deelnemen aan een traject, maar dat zij als gelijkwaardige partner worden erkend. Ook wanneer ouders weinig zichtbaar zijn of moeilijk bereikbaar lijken, blijft het de opdracht van professionals om verbinding te blijven zoeken.

3. Investeren in dynamische beeldvorming: Beeldvorming wordt beschreven als een voortdurend gezamenlijk proces waarbij verschillende perspectieven worden samengebracht. Professionals benadrukken dat: gedrag altijd contextgebonden is; kinderen zich thuis anders kunnen gedragen dan in opvang of school en ouders en professionals vaak verschillende beelden hebben van hetzelfde kind. Daarom is het noodzakelijk om actief verschillende contexten met elkaar te verbinden. Goede beeldvorming ontstaat pas wanneer ervaringen van ouders, kinderopvang, school en ondersteuning naast elkaar worden gelegd. Er wordt benadrukt dat uitgebreide beeldvorming vaak onvoldoende leidt tot concrete verandering in de praktijk, wat de nood benadrukt om sterker in te zetten op vertaling naar actie en op het formuleren van enkele gedeelde, haalbare doelen op langere termijn. Respondenten wijzen erop dat beeldvorming veel breder gaat dan ontwikkelingskenmerken alleen. Ook sociale context, armoede, thuistaal, verwachtingen van ouders, rouwprocessen en eerdere ervaringen kleuren hoe een kind wordt begrepen. Daarnaast wordt beeldvorming gezien als iets dynamisch. Instrumenten zoals kindpaspoorten, portretten en overgangsdOCUMENTEN kunnen helpen, maar mogen nooit statisch worden gebruikt. Ze moeten evolueren samen met het kind en steeds opnieuw gezamenlijk worden opgebouwd.
4. Deelnemen aan gelaagde afstemming: Respondenten beschrijven afstemming als veel meer dan formeel overleg. Goede samenwerking ontstaat vooral door voortdurende, dagelijkse communicatie tussen alle betrokkenen. Gelaagde afstemming omvat: informele contacten; dagelijkse uitwisseling; formeel multidisciplinair overleg; afstemming tussen organisaties; duidelijke afspraken over informatie-uitwisseling. Professionals benadrukken dat niet elk gesprek op hetzelfde moment of via hetzelfde kanaal kan plaatsvinden. De relatie bepaalt wanneer gevoelige thema's besproken kunnen worden. Daarnaast wordt gewezen op belangrijke belemmeringen: beroepsgeheim; GDPR; onduidelijkheid over mandaten; gebrek aan gedeelde digitale systemen. Verschillende deelnemers verwijzen naar de nood aan instrumenten waarmee ouders zelf toestemming kunnen geven over welke informatie met welke partners gedeeld wordt. Gelaagde afstemming wordt dus niet gezien als een administratief proces, maar als een continu relationeel proces.
5. Expertise erkennen en benutten: Een van de sterkste boodschappen de werkateliers is dat expertise verspreid zit over alle betrokkenen. Respondenten benadrukken dat expertise aanwezig is bij: ouders; kinderbegeleiders; leerkrachten; RTH-medewerkers; andere hulpverleners. Er is veel expertise aanwezig bij verschillende partners, maar deze wordt nog onvoldoende gedeeld en geïntegreerd, onder meer doordat sectoren elkaar onvoldoende kennen en bepaalde perspectieven (zoals kinderopvang of thuissituatie) onderbenut blijven. De rol van RTH verschuift daardoor van expert die oplossingen aanreikt naar partner die bestaande expertise versterkt. Belangrijke elementen hierbij zijn: eerst observeren en aansluiten; samen zoeken naar haalbare oplossingen; expertise vertalen naar de concrete groepscontext; vertrekken vanuit wat al goed loopt. Respondenten geven aan dat expertise pas benut kan worden wanneer er wederzijds vertrouwen

ontstaat. Dat vertrouwen creëert een relationeel mandaat om adviezen te geven. Ook wordt benadrukt dat expertise breder is dan handicapspecifieke kennis. Ze omvat eveneens: context begrijpen, netwerk versterken, ouders ondersteunen, teams coachen, omgaan met complexe ontwikkelingsvragen.

6. Streven naar gedeelde verantwoordelijkheid: Gedeelde verantwoordelijkheid vormt wellicht het meest terugkerende thema in beide gesprekken. Toch blijft dit het moeilijkste thema om volledig te vatten. Respondenten beschrijven hoe zij voortdurend over de grenzen van hun eigen opdracht heen werken. Zij begeleiden ouders naar OCMW, huisarts, gevangenis of andere diensten wanneer dat nodig is voor het kind. Deze gedeelde verantwoordelijkheid steunt op: investeren in duurzame relaties, elkaar kennen, lokale netwerken, vertrouwen tussen organisaties. Tegelijk signaleren respondenten belangrijke risico's. Enerzijds bestaat het gevaar dat gedeelde verantwoordelijkheid onduidelijk wordt en uiteindelijk niemand zich verantwoordelijk voelt. Hoewel partners elkaar rond de tafel brengen, blijft samenwerking vaak steken in afstemming in plaats van gezamenlijke actie. Dit wijst op een spanningsveld tussen afbakenen en verbinden: te strikte rolomschrijvingen belemmeren inclusie, terwijl te veel partners de slagkracht verminderen. Vertrouwen en relationele afstemming blijken hierin cruciaal, net als het doelgericht beperken van het aantal betrokken actoren. Daarom benadrukken zij het belang van duidelijke taakverdeling en expliciete afspraken over wie welke acties opneemt. Anderzijds ervaren zij dat gedeelde verantwoordelijkheid vaak wordt bemoeilijkt door aspecten als versnippering van hulpverlening, verschillende regionale werkwijzen, wachtlijsten, beperkte mandaten en gebrek aan coördinatie. Verschillende deelnemers geven aan dat trajecten met meervoudige hulpvragen nood hebben aan iemand die het overzicht bewaart en de verschillende partners blijft verbinden. Zij missen vaak een trajectbegeleider die verantwoordelijkheid kan opnemen over organisatiegrenzen heen.

5. Conclusie

Over de zes thema's heen komt één centrale boodschap telkens terug: inclusieve ondersteuning is in de eerste plaats relationeel werk. Respondenten leggen veel minder nadruk op methodieken of protocollen dan op het opbouwen van vertrouwen, wederzijds erkennen van expertise, gezamenlijke beeldvorming en langdurige samenwerking met ouders en partners. Tegelijk wijzen zij erop dat deze relationele manier van werken voortdurend onder druk staat door structurele beperkingen zoals regelgeving, sectorale grenzen, capaciteitstekorten en wachtlijsten. Het toekomstige draaiboek zou volgens hen dan ook niet alleen praktische handvatten moeten bieden, maar vooral reflectieve processen moeten ondersteunen die samenwerking, gedeelde verantwoordelijkheid en inclusieve besluitvorming mogelijk maken, zowel binnen samenwerking met ouders als in interprofessionele samenwerking.

