

OBPWO 2022.01 – Thema 2: samenwerking tussen buitengewoon en gewoon onderwijs in functie van trajecten op maat voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

Realiseren van onderwijs op maat en meer inclusief onderwijs: Een onderzoek naar kwaliteitsvolle samenwerkingsverbanden tussen gewoon en buitengewoon onderwijs

Beleidssamenvatting juni 2024

Een onderzoek uitgevoerd in opdracht van
het Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Overheid

Promotoren:

Prof. Dr. Elke Struyf (coördinator)
Prof. Dr. Sara Nijs (copromotor)

Onderzoeksmedewerkers:

Liesbet Claeys
m.m.v. Dr. Melinda Mađarević
m.m.v. Hajar Bensellam

Beleidssamenvatting

Inhoudstafel

Beleidssamenvatting.....	1
1. Contextualiseren en conceptuele kaders.....	2
2. Onderzoeksvragen	9
3. Methodologie	9
4. Resultaten.....	10
4.1. Luik 1: Analyse van overstappen van buitengewoon naar gewoon onderwijs binnen hetzelfde onderwijsniveau op basis van drie cohorten.....	10
4.2. Luik 2: Vormen en kenmerken van samenwerkingspraktijken.....	14
5. Reflecties bij het onderzoek en de onderzoeksopzet	28
5.1. Sterktes en beperkingen van het onderzoek	28
5.2. Vervolgonderzoek.....	29
6. Beleidsaanbevelingen	30
6.1. Beleidsaanbevelingen voor de Vlaamse overheid.....	31
6.2. Beleidsaanbevelingen voor de onderwijskoepels en -netten	35
6.3. Beleidsaanbevelingen voor de pedagogische begeleidingsdiensten	35
6.4. Beleidsaanbevelingen voor scholengemeenschappen, -groepen en de schoolbesturen ..	36
6.5. Aanbevelingen voor scholen en hun teams	37
6.6. Aanbevelingen voor leersteuncentra en leerondersteuners	39
6.7. De rol van andere schoolnabije en externe partners.....	39
7. Referentielijst.....	40

1. Contextualiseren en conceptuele kaders

In deze beleidssamenvatting wordt het rapport van het OBPWO-onderzoek 22.01, getiteld 'Realiseren van onderwijs op maat en meer inclusief onderwijs: Een onderzoek naar kwaliteitsvolle samenwerkingsverbanden tussen gewoon en buitengewoon onderwijs' samengevat. Het onderzoek startte op 1 oktober 2022 en kende een duurtijd van 18 maanden.

Internationaal wordt er al decennialang gestreefd naar kwaliteitsvol onderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Om de rechten van deze groep leerlingen te garanderen, werden internationale verdragen opgesteld zoals de UNESCO Verklaring van Salamanca (1994). In 2006 werd vervolgens het VN-Verdrag voor de Rechten inzake Personen met een Handicap opgesteld. In artikel 24 van dat verdrag wordt specifiek aandacht geschonken aan een volledige en gelijke participatie in het onderwijs van personen met een handicap. Deze twee internationale verdragen zijn juridisch bindend en liggen aan de grondslag van de realisatie van een inclusief onderwijssysteem voor alle landen die het verdrag ondertekend hebben. In 2009 ratificeerde België het VN-Verdrag en engageerde zich om een inclusief onderwijssysteem te realiseren. In 2015 werd daarom het M-decreet (Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften) ingevoerd om zo geleidelijk aan stappen te zetten richting een meer inclusief onderwijssysteem in Vlaanderen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Een volgende belangrijke stap in de richting van de realisatie van meer inclusief onderwijs is dat dit recht op redelijke aanpassingen in 2021 werd opgenomen in artikel 22ter van de Belgische Grondwet. In dit artikel staat vermeld dat iedere persoon met een handicap recht heeft op volledige inclusie in de samenleving, ook in het onderwijs.

Deze internationale verdragen en de verankering van het recht op volledige inclusie en participatie in de samenleving in de Belgische Grondwet vormen een sterke wettelijke basis waarbinnen **inclusief onderwijs geen vrijblijvende keuze** meer is, maar een doel om expliciet na te streven.

Hefbomen in het Vlaamse beleid om de samenwerking tussen het buitengewoon en gewoon onderwijs te faciliteren

Om de samenwerking tussen het BuO en GeO te faciliteren werden de afgelopen jaren hefbomen gecreëerd in het Vlaamse onderwijsbeleid.

Het M-decreet: Met de introductie van het M-decreet in 2015 werd aan leerlingen met SOB het recht toegekend om zich in te schrijven in een school voor gewoon onderwijs (GeO), evenals het recht op redelijke aanpassingen. De toepassing van redelijke aanpassingen voor leerlingen met SOB moet ervoor zorgen dat de toegang tot en participatie in GeO wordt gemaximaliseerd en doorverwijzingen naar buitengewoon onderwijs (BuO) eerder een uitzondering op de regel worden. De implementatie van het M-decreet verliep echter moeizaam (zie o.a. Commissie Brinkman, 2021; Commissie Struyf, 2019; Struyf, Verschueren, Bogaert & Bodvin, 2019b). De Vlaamse Regering keurde daarom op 25 juni 2021 de conceptnota Leersteun goed. In september 2023 ging het nieuwe decreet leersteun in voege.

In het kader van het **M-decreet** werden nochtans stimulansen gegeven om de terugkeer van BuO naar het GeO te faciliteren. Zo was tot en met schooljaar 2022-2023 het verslag voor type basisaanbod bijvoorbeeld slechts twee jaar geldig (omzendbrief BaO/2007/02). Een inschrijving in type basisaanbod moest door de klassenraad en het CLB na het tweede schooljaar steeds geëvalueerd worden waarbij de

ouders twee mogelijkheden kregen: (1) of de leerling keerde terug naar het gewoon onderwijs binnen het gemeenschappelijk curriculum of met een individueel aangepast curriculum (IAC), (2) of het traject in het buitengewoon onderwijs werd voortgezet. Bij de tweede mogelijkheid vond er een nieuwe evaluatie plaats na twee schooljaren. Deze maatregel zou de terugkeer naar het gewoon onderwijs moeten faciliteren voor deze leerlingen. Type basisaanbod had echter in schooljaar 2017-2018 het grootste aandeel leerlingen in het buitengewoon onderwijs (24.0%); dit steeg tot 36.8% in schooljaar 2020-2021.

Het **decreet leersteun** implementeert een nieuw leersteunmodel met leersteuncentra voor de ondersteuning van scholen voor GeO en stuurt daarnaast aan op meer samenwerking tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs voor het organiseren van begeleiding op maat van leerlingen en het stimuleren van een terugkeer naar gewoon onderwijs. Het ondersteuningsmodel (in voege sinds 2017-2018) maakte samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs reeds mogelijk, via bilaterale samenwerkingen of via de ondersteuningsnetwerken. Opeenvolgende onderzoeken tonen echter aan dat de schotten tussen gewoon en buitengewoon onderwijs hoog blijven, ook na introductie van het ondersteuningsmodel (zie o.a. Commissie Struyf, 2019). Daar waar verwacht wordt dat het buitengewoon onderwijs in haar onderwijsaanpak steeds afstemming behoudt met het gewoon onderwijs, met het oog op een overstap naar het gewoon onderwijs, zijn er geen indicaties dat leerlingen vlot bewegen tussen de beide onderwijsvormen in functie van de optimale ontwikkeling van hun leerkansen. Vooral de overstap van leerlingen vanuit het buitengewoon onderwijs naar het gewoon onderwijs binnen hetzelfde onderwijsniveau blijkt erg beperkt.

Daarom wil de overheid via het **decreet leersteun** (geïmplementeerd op 1 september 2023) expliciet inzetten op het stimuleren van de overstap naar het gewoon onderwijs zodat leerlingen vlotter kunnen bewegen tussen buitengewoon en gewoon onderwijs. Deze beweging wil de overheid faciliteren door onder meer volgende initiatieven te bevorderen:

- deeltijdse lesbijwoning in beide contexten mogelijk te maken;
- individueel aangepaste curricula (IAC) toe te passen in zowel het gewoon als het buitengewoon onderwijs;
- de verwachting op te leggen dat scholen BuO en GeO nauwer gaan samenwerken om begeleiding op maat van leerlingen te realiseren en van scholen voor BuO te verwachten dat ze actief inzetten op een terugkeer naar het GeO.

Daarnaast wordt binnen decreet leersteun verder ingezet op ondersteuning van het gewoon onderwijs via het leersteunmodel. De ondersteuningsnetwerken en bilaterale samenwerkingen voor type 2, 4, 6 en 7 worden vervangen door ondersteuning (leersteun) vanuit leersteuncentra. Elk leersteuncentrum dient onderwijskundige expertise, handicap-specifieke expertise en expertise op vlak van inclusie en coaching in huis te hebben om zo kwaliteitsvolle leersteun of ondersteuning te bieden. Vanuit deze expertise dienen ze leersteun te bieden aan leerlingen met SOB, de betrokken leerkracht(en) en het schoolteam. De ondersteuning dient zoveel mogelijk te gebeuren in de eigen klas.

Het ondersteuningsmodel en het leersteunmodel scheppen een kader voor samenwerking tussen scholen voor BuO en GeO. De evaluatie van het ondersteuningsmodel bood een eerste zicht op de samenwerking tussen scholen en ondersteuningsnetwerken. De vormen van samenwerking die zijn ontstaan in het kader van het ondersteunings- of leersteunmodel vallen echter buiten de scope van dit onderzoek. De samenwerkingen binnen het ondersteuningsmodel werden immers intensief bestudeerd door onderwijsinspectie in hun terreinverkenningen (Onderwijsinspectie, 2019, 2020) en werden

uitgebreid geëvalueerd door de Commissie Struyf (2019). De samenwerkingen binnen het leersteunmodel zijn pas sinds 1 september 2023 ingegaan en zijn nog niet gevorderd genoeg om mee te nemen in dit onderzoek.

In kader van het decreet leersteun werd eveneens een onafhankelijke commissie voor inclusief onderwijs opgericht. Deze commissie heeft in het schooljaar 2023-2024 het mandaat om een advies te formuleren over de evolutie naar een (nog) meer inclusief onderwijssysteem. Daarnaast wordt er ook gekeken naar welke rol het buitengewoon onderwijs kan spelen in deze evolutie (Artikel 58 §3, decreet leersteun).

De commissie Struyf (2019) stelde bij de evaluatie van het ondersteuningsmodel vast dat lokale samenwerkingsinitiatieven tussen scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs opgezet worden om hun onderwijs gezamenlijk te organiseren of trajecten op maat van leerlingen aan te bieden. Een voorbeeld hiervan zijn de zogenaamde één-campus-initiatieven, waar een school voor buitengewoon onderwijs een vestigingsplaats inricht op de campus van een school voor gewoon onderwijs (of omgekeerd) zodat leerlingen ingeschreven in het buitengewoon onderwijs deeltijds les kunnen volgen in het gewoon onderwijs. Dergelijke initiatieven zouden de terugkeer van buitengewoon naar gewoon onderwijs mogelijk kunnen faciliteren. Toch geeft dit geen garantie dat er sprake is van een (intensieve) samenwerking of zelfs een inclusieve schoolwerking tussen beide. De commissie stelde tegelijk vast dat er geen overzicht is van dit soort samenwerkingen noch kennis over de inhoud en de vorm van deze samenwerkingen. Dit onderzoek wil daaraan bijdragen en nagaan in welke mate samenwerkingsvormen tussen gewoon en buitengewoon onderwijs al dan niet inclusie bevorderend zijn. Daarbij zijn we voornamelijk geïnteresseerd in meer intensieve vormen van samenwerking waarbij onderwijs gezamenlijk wordt vormgegeven, kwaliteitsvolle trajecten op maat van leerlingen worden aangeboden en zodoende ook een vlottere overstap van buitengewoon onderwijs naar gewoon onderwijs mogelijk wordt gemaakt. In een gerichte literatuurstudie werd daarom gezocht in internationale literatuur naar kaders die inspirerend zijn om de samenwerking tussen scholen in functie van de ondersteuning voor leerlingen met SOB te onderzoeken.

Theoretische kaders

In een onderzoek naar de percepties van schoolteams ten opzichte van de implementatie van het M-decreet geven de leraren aan meer complexe zorgnoden te ervaren. Niet alleen van leerlingen die eerst in het BuO ingeschreven waren, maar ook leerlingen in het GeO: *“Leraren ervaren in het algemeen een stijging van meer en complexe zorgnoden, ook van leerlingen die voor de invoering van het M-Decreet reeds in het gewoon onderwijs zaten.”* (Struyf et al., 2019b, p. 159). Om tegemoet te komen aan de complexe zorgnoden van leerlingen, roepen verschillende onderzoekers op om de samenwerking tussen scholen voor GeO en scholen voor BuO met expertise omtrent deze complexe noden te versterken (Avissar, 2018; King-Sears et al., 2015; Rose, 2012; Shaw, 2017). Kwaliteitsvol onderwijs en de kwaliteit van het lesgeven is niet langer de taak van een individuele leerkracht (Carroll, 2009).

De evolutie naar een ‘multi-track approach’ en een continuüm van onderwijssettings

Op basis van de richtlijnen van het Europees Referentiekader voor inclusief onderwijs worden leerkrachten aangemoedigd om niet alleen schoolintern samen te werken (met collega's,

zorgcoördinatoren of leerlingenbegeleiders), maar ook met schoolexterne partners (zoals ondersteuners of partners uit welzijn) (European Agency for Special Education and Inclusive Education, 2003). De samenwerking tussen scholen voor GeO en BuO is dan ook een voorwaarde om toe te werken naar een inclusief onderwijssysteem. De situatie in Vlaanderen wordt gekenmerkt door een two-track benadering. Dit wordt door *the European Agency for Development in Special Needs Education* (2003) omschreven als een onderwijsbeleid waar twee verschillende onderwijssystemen bestaan naast elkaar voor leerlingen met SOB. Scholen voor buitengewoon onderwijs, zoals we deze in Vlaanderen kennen, vormen een groot aandeel in deze benadering. Internationaal kiezen echter steeds meer landen voor een *one-track of multi-track approach* om de grenzen tussen beide onderwijssystemen weg te nemen (*one-track*) of te vervagen (*multi-track*), en meer inclusief onderwijs mogelijk te maken. Een volledig inclusief onderwijssysteem vraagt om een one-track approach waarbij alle leerlingen met SOB onderwijs volgen binnen één onderwijssysteem. We zien echter dat andere landen kiezen (zoals Denemarken, Frankrijk, Oostenrijk en Ierland) voor een multi-track approach waarbij men een grote variëteit aan ondersteuningsvormen richting meer inclusief onderwijs combineert (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003). In internationale literatuur worden verschillende ondersteunings- en samenwerkingsvormen uit een multi-track approach beschreven (Avisar, 2018; de Boer & Nijs, 2022; de Boer et al., 2023; Mastropieri & Scruggs, 2018; Norwich, 2008; Paulsrud & Nilholm, 2023; van Veen et al., 2018). Dit wordt uitgebreid toegelicht in hoofdstuk 2 van het onderzoeksrapport.

De diverse samenwerkingsvormen tussen BuO en GeO, die in de literatuur worden beschreven, hebben vaak tot doel om een meer inclusief onderwijssysteem te creëren. In de beschrijving ervan zijn er verschillen wat betreft de *fysieke plaats* waar de ondersteuning georganiseerd wordt (Avisar, 2018), *welke ondersteuning* een school voor BuO kan bieden aan een school voor GeO (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2019; Paulsrud & Nilholm, 2023), of een *combinatie* van welke ondersteuning, op welke plaats en door wie kan geboden worden (Mastropieri & Scruggs, 2018; de Boer & Nijs, 2022). De *multi-track approach* van verschillende ondersteuningsvormen en onderwijssettings wordt door verschillende onderzoekers (Mastropieri & Scruggs, 2018; Stehlik, 2011; De Boer & Nijs, 2022) op een *placement continuüm* of een continuüm van de organisatie van ondersteuning geplaatst. Bij deze continua worden de inclusieve settings (ondersteuning in het GeO) en de meer gesegregeerde settings (BuO) als twee uitersten en tegenovergestelden geplaatst. Tussen deze twee uiteindes situeren zich dan de hoger beschreven vormen van samenwerking tussen scholen voor GeO en BuO om ondersteuning te bieden aan leerlingen met SOB. Deze continua kunnen een statische indruk geven, waarbij er gesproken wordt van 'levels' die de leerling moet doorlopen voordat ze van inclusief onderwijs kunnen genieten.

Norwich (2008) besluit dat dergelijke eendimensionale modellen, waarbij het GeO en BuO tegenover elkaar gesteld worden, plaats moeten maken voor een **multidimensionaal model**, met '*flexible interacting continua of provision*'. Dit model biedt de mogelijkheid om kwaliteitsvolle en gepaste ondersteuning te voorzien voor leerlingen met SOB door rekening te houden met meerdere dimensies. Norwich (2008) en Norwich en Gray (2007) onderscheiden hierbij vijf dimensies.

- 1) **Positieve identificatie van leerlingen met SOB:** Hoe kunnen we kinderen met SOB identificeren? Deze dimensie stelt de vraag op welke manier we kinderen of leerlingen met SOB of een handicap in de maatschappij benoemen of onderscheiden.

- 2) **Participatie:** Aan welke activiteiten kunnen leerlingen met SOB deelnemen? Het verwijst niet alleen naar academisch maar ook naar sociale participatie.
- 3) **Placement:** Waar leren de leerlingen? In een aparte school, aparte klas, dezelfde klas...?
- 4) **Curriculum:** Wat leren de leerlingen? Welke onderwijs- of ontwikkelingsdoelen worden er gesteld? Welke aanpassingen in het didactische proces worden toegepast?
- 5) **Bestuur en beleid:** Wie beslist er over de ondersteuning? Welke beleid wordt er gevoerd?

Naar het realiseren van inclusieve samenwerkingsvormen

Onder welke condities kan in een samenwerkingsvorm of een vorm van ondersteuning inclusief onderwijs gerealiseerd worden? In eerste instantie kunnen we hiervoor de richtlijnen van de European Agency for Special and Inclusive Education (EASIE) raadplegen. Dit Europees agentschap stelde een werkdefinitie of operationele definitie op die bepaalt wanneer een onderwijssetting inclusief is: *“an inclusive setting refers to education where the child/learner with SEN follows education in mainstream classes alongside their mainstream peers for the largest part – 80% or more – of the school week.”* (EASIE, 2018, p. 11) Aan de hand van deze werkdefinitie werd de norm gelegd op het onderwijzen van leerlingen met SOB waarbij het hele programma van deze leerlingen zich afspeelt in een school voor gewoon onderwijs. Daarbinnen dient de leerling voor **minimaal 80% van de lestijd** aan te sluiten bij (les)activiteiten samen met leeftijdsgenoten zonder SOB. Aanvullend biedt deze richtlijn de mogelijkheid om 20% van de lestijd specifieke ondersteuning te geven aan deze leerlingen met SOB in kleinere groepen of via een één-op-één ondersteuning (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003).

Scholen BuO en GeO die inzetten op samenwerking en gezamenlijke ondersteuning van leerlingen met SOB dienen steeds na te denken hoe inclusie concreet vorm kan krijgen. De Boer et al. (2022) vatten vervolgens samen wat belangrijke pijlers van inclusief onderwijs zijn:

*“Inclusief onderwijs betekent dat alle leerlingen **samen leren in eenzelfde schoolomgeving**. Het verwijst naar een onderwijssysteem waarin scholen hun infrastructuur, pedagogisch-didactisch handelen en aanbod **afstemmen op alle leerlingen**. Op die manier zorgen scholen ervoor dat elke leerling zich thuis voelt in de school en **maximaal kan participeren** aan het onderwijs. (...) Onder inclusief onderwijs verstaan we dan: het aanpassen en realiseren van het onderwijs aan de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van leerlingen, die onderwijs krijgen op een reguliere (**thuisnabije**) school of school voor gewoon onderwijs, om zodoende te komen tot een optimale cognitieve en sociale ontwikkeling.”* (p. 7)

Inclusief onderwijs is volgens Thomazet (2009) een **proces** waarbij de school steeds opnieuw oplossingen moet zoeken om het onderwijs aan alle leerlingen aan te passen. Volgens Wienen (2023) dient het proces van inclusiviteit **geen eindpunt** te hebben, maar is het een uitkomst van kwaliteitsvol én heel goed onderwijs waarbij dit bestaat uit twee kerngedachten: (1) elke leerling als deel van een pedagogische relatie van hoge verwachtingen, (2) waarbij de leerkrachten zich steeds inzetten voor de ontwikkeling van onderwijs, de lessen, de doelstellingen, de kwaliteitsbewaking. *“Steeds beter worden in het gegeven van onderwijs vanuit context-benadering van inclusiviteit leidt tot meer inclusie”* (Wienen, 2023, p. 106). Vanuit het pleidooi van Wienen is niet zo zeer de individualiteit een stap naar inclusief onderwijs, maar ligt de focus op **gemeenschappelijkheid**. Wienen verwijst dan ook naar de twee modellen waaruit inclusie een specifieke invulling krijgt: het medisch-individuele model en het sociale model van inclusie. Het laatste model gaat er aan de hand van de context-benadering vanuit dat de context beslist of een bepaald gedrag of houding afwijkend is, maar ook dat die context waarin een

leerling zich bevindt veranderlijk is. Bij die context spelen ook andere professionals uit de context van de school en de thuisomgeving van de leerling een rol (jeugdhulp, welzijnsmedewerkers, ouders).

Interprofessionele samenwerking

Op basis van de literatuurstudie blijkt het van groot belang dat scholen voor BuO en GeO samenwerken om te streven naar (1) het realiseren van kwaliteitsvol onderwijs voor leerlingen met SOB, (2) de overstap tussen BuO en GeO vlot en succesvol te laten verlopen en (3) de realisatie van een meer inclusief onderwijssysteem. In de internationale literatuur omtrent samenwerking, in functie van het realiseren van meer inclusief onderwijs, vinden we meer stemmen terug die pleiten voor verregaande **interprofessionele samenwerking** (Paulsrud & Nilholm, 2023; Wienen en de Boer, 2022; Hedegaard-Soerensen et al., 2018; Wiedebusch et al., 2022). In de Vlaamse context van de samenwerking tussen BuO en GeO gaat het dan om samenwerking binnen de school (aangeduid met schoolinterne samenwerking, tussen leraren en met leden van het zorgteam), samenwerking met schoolexterne partners binnen de onderwijssector (zoals CLB's, leersteuncentra, scholen BuO, PBD's) en met schoolexterne partners van andere sectoren, zoals welzijn en gezondheidszorg (therapeuten, revalidatiecentra, multifunctionele centra, of vanuit globale individuele ondersteuning). Deze laatste samenwerking is complexer, omdat deze kan worden bemoeilijkt door onder meer andere wet- en regelgeving.

Interprofessioneel samenwerken komt tot stand door een **interactie tussen meerdere (onderwijs)professionals met verschillende achtergronden en expertise die een interpersoonlijk proces aangaan om samen begeleiding en ondersteuning te bieden**. Het proces is geen statisch proces waarbij een strikt stappenplan gevolgd wordt. Taken en rollen die opgenomen worden in de samenwerking kunnen veranderen. De professionals formuleren bij deze samenwerking een **gemeenschappelijke visie**. Vanuit deze gedeelde visie worden dan vervolgens **gezamenlijke doelstellingen** geformuleerd en wordt samen een zorgplan opgesteld. Daarbij is sprake van een gedeelde verantwoordelijkheid. Het samenwerken zorgt voor een complementariteit van kennis, vaardigheden en ervaring waarbij de professionals elkaars expertise erkennen en gelijkwaardig achten. Volgens Vyt (2012) vereist deze manier van werken *inzicht in de deskundigheid van de andere disciplines en de bereidheid de eigen werkzaamheden ter discussie te stellen* (p. 12). Men heeft dus elkaars kennis en expertise nodig om complexe problemen en situaties te begrijpen en deze aan te pakken (De Waal, 2018). Hiervoor worden interprofessionele overlegmomenten structureel ingebouwd. Aansluitend is **voortdurende afstemming** een belangrijke voorwaarde in deze samenwerkingsrelatie. De interactie tussen professionals bij interprofessionele samenwerking is dus niet beperkt tot het uitwisselen van informatie en ideeën (De Waal, 2018).

Volgens Schuman (2018) verwijst de term interprofessionele samenwerking niet uitsluitend naar samenwerking tussen professionals uit een andere discipline, maar ook naar samenwerking binnen hetzelfde beroep, zoals bijvoorbeeld tussen leerkrachten BuO en GeO. Binnen dit onderzoek hanteren we de term interprofessionele samenwerking ook op die manier, omdat we niet enkel kijken naar de samenwerking tussen professionals van verschillende disciplines (samenwerking tussen leraren en therapeuten), maar ook tussen leerkrachten GeO en leerkrachten BuO. In de context van het evolueren naar meer inclusief onderwijs, beklemtonen De Schauwer et al. (2022) dat in het interprofessioneel overleg ook de ervaringskennis van ouders en leerlingen – die als volwaardige partners mee aan tafel

moeten zitten – serieus wordt genomen en gewaardeerd. Hun stem doet ertoe en krijg gewicht (De Schauwer, Van de Putte & Schuman, 2022).

Randvoorwaarden om (inter)professioneel samenwerken mogelijk te maken

Om (interprofessionele) samenwerking over onderwijscontexten (en met welzijnspartners) mogelijk te maken, dient er aan een aantal randvoorwaarden te worden voldaan (de Waal, 2018; Rijdsdijk et al., 2018; de Boer, Struyf, Nijs & Doolaard, 2022). Op basis van deze literatuur worden succesfactoren of randvoorwaarden van interprofessionele samenwerking geïdentificeerd en geordend op vijf niveaus: individueel en interpersoonlijk niveau, team-, (inter)organisatie- en nationaal niveau:

Op **individueel en interpersoonlijk niveau** is het belangrijk dat individuele professionals gemotiveerd zijn om hun expertise met andere teamleden te delen en gezamenlijk verantwoordelijkheid te nemen. Zij moeten willen leren en reflecteren op het eigen en elkaars handelen, steeds vanuit een wederzijds vertrouwen en met respect. Het wederzijds vertrouwen en respect worden als een van de belangrijkste voorwaarden gezien voor een succesvolle interprofessionele samenwerking. Aansluitend dienen professionals de balans te vinden tussen hun professionele autonomie en de wederzijdse afhankelijkheid van collega's.

Succesfactoren op **teamniveau** kunnen worden onderverdeeld in factoren gerelateerd aan het teamproces en aan de teamstructuur. **Teamprocessen** betreffen de sociale factoren zoals het formuleren van duidelijke doelen ('Waarom gaan we samen dit proces aan?') en het hebben van een gedeelde visie of missie. Het gemeenschappelijke doel en gezamenlijke verantwoordelijkheid verbinden met een focus op het leren van de leerling blijkt hierbij van grote verbindende waarde. Om een samenwerking te laten evolueren is reflexiviteit, het vermogen van een team om kritisch te kijken naar de samenwerking en deze aan te passen, ook een belangrijke randvoorwaarde. Teamvergaderingen, duidelijke protocollen en de heldere rolverwachtingen dragen bij aan de sociale factoren. Deze worden ook door de Commissie Struyf (2019) aangehaald in het onderzoek naar de evaluatie van het ondersteuningsmodel.

Factoren gerelateerd aan de **teamstructuur** hebben betrekking op de wijze waarop het team wordt samengesteld en gefaciliteerd (vb. teamgrootte, en – samenstelling). Fysieke nabijheid (werken op één locatie) en een gezamenlijke werkplek maken onderling formeel en informeel contact makkelijker zodat teamleden elkaar leren kennen. De team- en werkstructuren moeten volgens Vyt (2012) het samen overleggen en leren mogelijk maken.

Een succesfactor op **organisatieniveau** betreft de organisatiestructuur waarbij er wordt gezorgd voor een eenduidige en eigen administratieve procedure, budget en financieringsstromen en op elkaar afgestemde informatiesystemen en databases, arbeidsvoorwaarden en -omstandigheden. Harmonisering hiervan leidt ertoe dat alle teamleden dezelfde rechten en plichten hebben. Wat betreft de organisatiecultuur is het van belang dat er gedeelde waarden zijn en betrokkenheid is van professionals en organisaties.

Factoren op extern of **landelijk niveau** zijn onder andere wetgeving en beleid, financiering en aansturing vanuit de overheid. De wijze van financiering kan erg verschillen voor de leden van een interprofessioneel team en daardoor tot ongelijkheid leiden (Hesjedal et al., 2015).

2. Onderzoeksvragen

Op basis van de context van het Vlaamse beleid omtrent ondersteuning voor leerlingen met SOB en theoretische situering van het onderzoek werd het onderzoeksdoel geformuleerd en werden onderzoeksvragen opgesteld. We delen het onderzoek op in twee luiken:

Luik 1 bestaat uit een kwantitatieve studie waarin een analyse uitgevoerd werd van leerlingenloopbanen van leerlingen die de overgang maken van buitengewoon naar gewoon onderwijs binnen hetzelfde onderwijsniveau. Aan de hand van deze studie trachten we een antwoord te formuleren op volgende onderzoeksvragen:

- OV1.1: In welke mate gebeurt een overstap van buitengewoon naar gewoon onderwijs binnen hetzelfde onderwijsniveau? Zijn er bepaalde types (of opleidingsvormen) waaruit deze overstap vaker wordt gemaakt?
- OV1.2: Wat zijn kenmerken van leerlingen die de overstap maken van buitengewoon naar gewoon onderwijs (binnen hetzelfde onderwijsniveau)? Op welke leeftijd wordt de overstap vooral gemaakt?
- OV1.3: Wat zijn kenmerken van scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs waar deze leerlingen in hun onderwijstraject schoollopen? In welke mate speelt geografische en/of bestuurlijke nabijheid van de scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs een rol?

Luik 2 omvat de analyse van kenmerken, vormen en praktijken van samenwerking tussen scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs. Daarbij richten we ons op volgende vragen:

- OV2.1: Welke vormen van samenwerking tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs bestaan er?
- OV2.2: Hoe krijgt deze samenwerking concreet vorm?
- OV2.3: Hoe wordt de samenwerking ervaren door de diverse betrokkenen? Wat zijn kritische succesfactoren en cruciale randvoorwaarden voor een kwaliteitsvolle samenwerking? Welke drempels zijn er?
- OV2.4: In welke mate dragen deze vormen van samenwerking bij tot meer inclusief onderwijs?

3. Methodologie

Het doel van deze studie was tweeledig: enerzijds zicht krijgen op het aantal leerlingen dat de overstap maakt van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs binnen hetzelfde onderwijsniveau en anderzijds zicht krijgen op de samenwerkingsvormen tussen gewoon en buitengewoon onderwijs. Naast de literatuurstudie, werden er vier deelstudies (DS) opgezet waarbij kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden werden gecombineerd: (1) de analyse van administratieve data verzameld en aangeleverd door het Departement Onderwijs en Vorming (DS1), (2) een grootschalige bevraging (DS2), (3) online diepte-interviews (DS3), en (4) een casestudie onderzoek (DS4). De uitwerking en verantwoording van deze studies worden beschreven in dit hoofdstuk. We kozen voor een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden. Op die manier krijgen we – in de breedte – een overzicht van de schoolloopbanen van leerlingen die de overstap maken van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs en van bestaande samenwerkingsvormen tussen scholen buitengewoon en gewoon onderwijs. Daarnaast verkrijgen we – in de diepte – inzicht in de ervaringen van betrokken actoren met de samenwerking en een diepgaandere beschrijving van succes- en risicofactoren.

Via de analyse van de beschikbare administratieve data (DS1) werd een overzicht verkregen van schoolloopbanen van leerlingen die in het Vlaamse onderwijs de overstap maken van het BuO naar het GeO en hoe deze overstap samenhangt met bepaalde leerling- en schoolkenmerken. Verder zorgde de grootschalige kwantitatieve bevraging (DS2) waar 110 scholen voor buitengewoon onderwijs aan deelnamen, voor een breed perspectief op de bestaande samenwerkingsvormen tussen gewoon en buitengewoon onderwijs in Vlaanderen.

Aan de hand van de kwalitatieve onderzoeksmethoden, de online diepte-interviews met 37 scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs (DS3) en het casestudie onderzoek bij 11 samenwerkingen tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs (DS4), kregen we een meer diepgaand inzicht in (1) de verklarende mechanismen van de overstap tussen het BuO en GeO, (2) de ervaringen van betrokken actoren bij een samenwerking zoals onderwijsprofessionals, leerling en ouders en (3) een meer diepgaand begrip van de succes- en stimulerende factoren en de belemmerende factoren. Aan het casestudie onderzoek namen 59 onderwijsprofessionals, 23 leerlingen en 21 ouders deel (n=103).

Hieronder geven we per onderzoeksluik een antwoord op de onderzoeksvragen. Waar relevant trianguleren we data. Dit wil zeggen dat we inzichten uit de verschillende dataverzamelmethode geïntegreerd samenbrengen.

4. Resultaten

De beleidssamenvatting beperkt zich tot de belangrijkste conclusies per onderzoeksvraag. Voor de meer gedetailleerde onderzoeksresultaten wordt u doorverwezen naar de hoofdstukken in het rapport: hoofdstuk 4 voor de analyse van de administratieve data van leerling loopbanen, hoofdstuk 5 voor de grootschalige survey en online diepte-interviews en hoofdstuk 6 voor het casestudie onderzoek.

4.1. Luik 1: Analyse van overstappen van buitengewoon naar gewoon onderwijs binnen hetzelfde onderwijsniveau op basis van drie cohorten.

In dit luik stonden drie onderzoeksvragen centraal (zie hieronder). De focus van de onderzoeksvragen en analyses ligt op de overstap van het buitengewoon naar gewoon onderwijs *binnen hetzelfde onderwijsniveau op basis van drie geboortecohorten (2002, 2003 en 2004)*. Toch gaven de analyses ook informatie over trends van overstappen tussen de onderwijsniveaus. Voor het kleuteronderwijs zijn er bijna geen doorverwijzingen naar het BuO. We stellen een sterke stijging van doorverwijzingen van GeO naar BuO doorheen het lager onderwijs. Deze stijging van doorverwijzingen van GeO naar BuO neemt af naar het einde van het lager onderwijs. Met de overstap naar het secundair onderwijs, zet zich een sterke daling in van het aantal leerlingen ingeschreven in het BuO: van 7,3% wanneer de leerlingen 12 jaar oud zijn tot 4,3% wanneer ze 13 jaar oud zijn. Daarna stijgt het aantal leerlingen ooit ingeschreven in het buitengewoon onderwijs opnieuw. Deze trend is zichtbaar in de drie cohorten.

OV1.1: In welke mate gebeurt een overstap van buitengewoon naar gewoon onderwijs binnen hetzelfde onderwijsniveau? Zijn er bepaalde types (of opleidingsvormen) van waaruit deze overstap vaker wordt gemaakt?

De kans dat een leerling, die ooit ingeschreven is in het BuO, doorheen zijn/haar schoolloopbaan binnen eenzelfde onderwijsniveau de overstap van BuO (terug) naar GeO (met of zonder een bepaalde

verslaggeving) maakt, is **erg klein: dit is het geval voor minder dan 2% van de leerlingen in het kleuter en lager onderwijs en slechts voor iets meer dan 5% voor de leerlingen in het secundair onderwijs**. Dit concluderen we uit de analyses van de administratieve data.

- De kans op een overstap van het BuO naar het GeO is het kleinst in het kleuteronderwijs. Over de cohorten heen maken gemiddeld 19 leerlingen of 1,8% van de leerlingen die ooit ingeschreven zijn in het BuO in het kleuteronderwijs de overstap van het BuO naar het GeO. Ook in de lagere school wordt de overstap niet frequent gemaakt. Over de drie geboortecohorten heen maken gemiddeld 1,9% of 415 leerlingen die ooit ingeschreven zijn in het BuO in het lager onderwijs de overstap van het BuO naar het GeO. Daarnaast is de mate waarin leerlingen in het secundair onderwijs een overstap maken van het BuO naar het GeO ook erg beperkt, maar binnen dit onderwijsniveau vindt de overstap al iets vaker plaats. Gemiddeld 5,4% van de leerlingen of 738 leerlingen geboren in 2002, 2003 of 2004, die ooit ingeschreven zijn in het BuO in het secundair onderwijs, maakt de overstap. Voor het secundair onderwijs valt verder op dat bijna 10% van deze leerlingen meer dan 1x een overstap van BuO naar GeO maakt gedurende zijn/haar secundaire schoolloopbaan maakt.
- De kans dat een leerling, eens die is ingeschreven in het BuO, in het BuO blijft in hetzelfde onderwijsniveau, is dus veel groter: gemiddeld 98,2% in het kleuteronderwijs, 98,1% in het lager onderwijs en 94,6% in het secundair onderwijs.
- De meeste leerlingen die een overstap maken van het BuO naar het GeO binnen hetzelfde onderwijsniveau blijven wel na die overstap in het GeO. Dit is zo voor respectievelijk 100% van de overstappen in het kleuteronderwijs, gemiddeld 79,8% van de overstappen in het lager onderwijs en 92,4% van de overstappen in het secundair onderwijs. Voor iets meer dan 20% van de leerlingen uit het lager onderwijs en bijna 10% van de leerlingen uit het secundair onderwijs geldt dus dat ze maar tijdelijk in het GeO verblijven en terug naar het BuO keren.

De scholen die deelnamen aan de **online diepte-interviews** erkennen ook dat overstappen binnen hetzelfde onderwijsniveau zelden gemaakt worden. Wanneer een overstap gebeurt, vindt deze voornamelijk plaats *tussen de onderwijsniveaus*, dus bij de overgang van het buitengewoon lager naar het gewoon secundair onderwijs. Daar zetten scholen *BuBaO* ook actief op in.

We concluderen ook dat overstappen vaker gebeuren vanuit bepaalde **types of opleidingsvormen**:

- In het kleuteronderwijs zien we dat de overstap vooral gemaakt wordt vanuit **type 7** (gemiddeld 8 leerlingen of 41,9%), maar ook vanuit **type 3** (15,6%). Deze twee types hebben een groter aandeel in de groep leerlingen die de overstap maakt, in tegenstelling tot de groep leerlingen die de overstap niet maakt. Uit type 2, 4 en 6 worden zelden tot nooit overstappen gemaakt.
- In het lager onderwijs komen 4 op 5 leerlingen die de overstap maakt van het BuO naar het GeO uit **type 1 en 8** (nu type basisaanbod) (gemiddeld 82,8%). Uit andere types wordt de overstap zelden gemaakt. Omdat dit pas sinds de invoering het M-decreet in voege ging, was er nog geen sprake van type 9 wanneer de leerlingen uit de bestudeerde cohorten in het lager onderwijs zaten.¹
- Wat het secundair onderwijs betreft zien we dat er voornamelijk overstappen worden gemaakt vanuit **type basisaanbod** (en type 1) 43,2% en **type 9**, namelijk 35,3%. Ook uit **type 3** worden

¹ Drie participanten die deelnamen aan de **telefonische interviews** beamen dat de overstappen vroeger meer frequent gebeurden vanuit type 1 en 8 naar het gewoon onderwijs. Sinds de verandering naar type basisaanbod lijken de overstappen minder frequent te gebeuren.

overstappen gemaakt, maar in mindere mate (16,5%). Een nadere analyse binnen de cohorten toont aan dat er een dalende trend is van overstappen uit type basisaanbod van cohorte 2002 naar cohorte 2004, maar een stijgende trend van het aantal overstappen vanuit type 9. Uit de andere types (2, 4, 6 en 7) worden zelden overstappen gemaakt. De leerlingen die de overstap maken, komen voornamelijk uit **opleidingsvorm 3** (57,9%) en **opleidingsvorm 4** (39,2%). Ook hierbij wordt er een daling geregistreerd tussen de cohorten voor opleidingsvorm 3. Uit cohorte 2002 zijn er nog 62,7% van de leerlingen die de overstap maakt vanuit deze opleidingsvorm. In cohorte 2003 daalt dit naar 56,3% en in cohorte 2004 naar 54,7%. Voor opleidingsvorm 4 zien we een omgekeerde beweging en stijgt het aantal overstappen van 34% in cohorte 2002 naar 43,8% in cohorte 2004. Uit de opleidingsvormen 1 en 2 worden zelden overstappen naar het GeO gemaakt. Verder blijkt uit de data dat de meeste leerlingen, gemiddeld 65,2%, na de overstap een voltijds programma volgen.

OV1.2: Wat zijn kenmerken van leerlingen die de overstap maken van buitengewoon naar gewoon onderwijs (binnen hetzelfde onderwijsniveau)? Op welke leeftijd wordt de overstap vooral gemaakt?

Per overstap binnen hetzelfde onderwijsniveau werd er vervolgens nagegaan welke kenmerken deze leerlingen hebben, die de overstap maken van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs.

Geslacht blijkt geen rol te spelen in het wel of niet maken van de overstap. Er zijn zowel voor het kleuteronderwijs (KO), lager (LO) als secundair onderwijs (SO) wel (veel) meer jongens die de overstap maken, maar er zitten ook meer jongens in het BuO. Voor KO gaat het om gemiddeld 63,2% jongens tegenover 31,6% meisjes; voor LO 62,9% jongens en 37,1% meisjes; voor SO 70,2% jongens tegenover 29,8% meisjes. Deze verhoudingen zijn gelijkaardig aan de leerlingenpopulatie in het BuO die de overstap niet maakt.

Wat **OKI-indicatoren** betreft, stellen we vast dat de groep leerlingen die de overstap maakt in het kleuter- of lager onderwijs doorgaans aantikt op geen of slechts één indicator. Voor het secundair onderwijs geldt dat leerlingen die de overstap maken, aantikken op 1 (27,4%) of 2 (25,4%) indicatoren. Wanneer leerlingen de overstap maken in het lager of secundair onderwijs en aantikken op bepaalde OKI-indicatoren tikken ze aan op het opleidingsniveau van de moeder (LO: 34%; SO: 47,9%) en het krijgen van een schooltoelage (LO: 36,7%; SO: 61%). De leerlingen die geen overstap maken, tikken vaker aan op meerdere indicatoren. Voor het kleuteronderwijs gaat het dan voornamelijk over het opleidingsniveau van de moeder en het spreken van een andere thuistaal dan het Nederlands. Voor het lager onderwijs gaat het dan voornamelijk over het spreken van een andere thuistaal dan het Nederlands en wonen in een buurt met een verhoogde schoolse vertraging. Voor het secundair onderwijs maken leerlingen die aantikken op thuistaal minder frequent de overstap.

Wat **leeftijd** en **schoolse vertraging** betreft, stellen we het volgende vast:

- In het kleuteronderwijs wordt de overstap binnen hetzelfde onderwijsniveau voornamelijk gemaakt op de leeftijd van **4 jaar** (dit is het geval voor gemiddeld 56% van de overstappers). Deze leerlingen zijn voornamelijk geboren in de eerste helft van het kalenderjaar (bijna 60% van de leerlingen die de overstap maken).
- In het lager onderwijs stappen de leerlingen voornamelijk over wanneer ze **6 jaar** oud zijn (51,1%); op andere leeftijden wordt de overstap maximaal door 12% van de leerlingen gemaakt. Wanneer de leerlingen 6 jaar oud zijn, hebben ze reeds het eerste (leer)jaar in het buitengewoon onderwijs

gevolgd of hebben ze een verlengde schoolloopbaan in het kleuteronderwijs gehad (eventueel speelleerklas). De meeste leerlingen zijn geboren in de laatste maanden van het kalenderjaar (kwartiel 4, oktober-december), gemiddeld 34,8%. Wanneer ze de overstap maken, komen de leerlingen vaak in het eerste leerjaar terecht (gemiddeld 52,4%). Hierbij aansluitend stellen we vast dat 73,8% van de leerlingen, die de overstap maakt, **één jaar schoolse vertraging** heeft. In combinatie met de maand waarin de leerlingen geboren zijn, kan dit duiden op de nood die leerlingen hebben (geboren in het najaar) om een jaar langer in het kleuteronderwijs te blijven.

- In het secundair onderwijs maken de leerlingen voornamelijk de overstap op **14 jaar** (gemiddeld 22,6%), **15 jaar** (28,7%) en **16 jaar** (20,7%). In tegenstelling tot het kleuter- en lager onderwijs is er geen duidelijke geboortemaand of kwartaal waarin de leerlingen geboren zijn die de overstap naar het GeO maken. Wanneer de leerlingen de overstap hebben gemaakt, komen ze voornamelijk in het tweede jaar van het secundair onderwijs terecht (gemiddeld 38,4%); 18,7% van de leerlingen maakt de overstap naar het eerste jaar en 17,8% naar het derde jaar. Dus bijna 75% van de leerlingen die de overstap naar het GeO maakt, komt terecht in de lagere jaren van het secundair onderwijs. Deze leerlingen hebben vermoedelijk **één of twee jaar schoolse vertraging**, maar gezien de missende data of niet geregistreerde data kan dit niet met zekerheid aangetoond worden. Voor het buitengewoon onderwijs en methodeonderwijs wordt bijvoorbeeld schoolse vordering niet geregistreerd.

OV1.3: Wat zijn kenmerken van scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs waar deze leerlingen in hun onderwijstraject school lopen? In welke mate speelt geografische en/of bestuurlijke nabijheid van de scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs een rol?

Aan de hand van de administratieve data werd nagegaan of de bestuurlijke én geografische nabijheid tussen de scholen voor BuO en GeO, die betrokken zijn bij een overstap, een rol spelen in het faciliteren van een overstap binnen hetzelfde onderwijsniveau.

Op vlak van **bestuurlijke nabijheid** concluderen we dat voor de drie onderwijsniveaus geldt dat de meeste scholen voor BuO en GeO die een overstap voor leerlingen binnen eenzelfde onderwijsniveau faciliteren, de bestuurlijke nabijheid op vlak van onderwijsnet, scholengemeenschap of -groep, inrichtende macht, het CLB of ONW (voor secundair onderwijs) geen rol speelt. De meeste scholen delen niet hetzelfde kenmerk.

Wat de **geografische nabijheid** betreft, tonen de resultaten dat voor elk onderwijsniveau het grootste deel van de scholen (meer dan 60% van de kleuterscholen en 80% van de scholen lager en secundair onderwijs) op **meer dan 10 km van elkaar** liggen. Op het niveau van het lager onderwijs is er wel een groei in meer nabijheid tussen scholen zichtbaar voor de drie geboortecohorten. In cohorte 2002 lagen 3,6% van de scholen die betrokken waren bij een overstap op minder dan 500 meter afstand van elkaar, in cohorte 2004 steeg dit aantal naar 7,7%. Dit is meer dan een verdubbeling. Over de cohorten heen is dit gemiddeld 5,2% van de scholen. Voor het secundair onderwijs was dit gemiddeld 3,8%.

Op basis van de resultaten concluderen we dat de geografische nabijheid tussen een school voor BuO en GeO niet noodzakelijk zorgt voor meer doorverwijzing of overstappen van het BuO naar het GeO. Er wordt in het lager onderwijs wel een stijging geregistreerd van meer nabije vestigingsplaatsen van BuO en GeO op een afstand van minder dan 500 meter.

4.2. Luik 2: Vormen en kenmerken van samenwerkingspraktijken

In het tweede luik van het onderzoek stond het breder verkennen van de samenwerkingen tussen het buitengewoon en gewoon onderwijs centraal. Naast het uitbouwen van een samenwerking in het kader van het faciliteren van de overstap tussen buitengewoon en gewoon onderwijs, kunnen scholen nog vanuit andere motieven samenwerken.

OV2.1: Welke vormen van samenwerking tussen scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs bestaan er?

In dit onderzoek ligt de focus niet op samenwerking in het kader van het ondersteuningsmodel of leersteun, maar op lokale samenwerkingsinitiatieven tussen scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs om hun onderwijs gezamenlijk te organiseren of trajecten op maat van leerlingen aan te bieden.

Om zicht te krijgen op mogelijke samenwerkingsvormen werd in een eerste fase op basis van een verkennende literatuurstudie een typologie opgesteld van **zeven prototypische samenwerkingen tussen buitengewoon en gewoon onderwijs** die we via een **survey** voorlegden aan alle scholen voor buitengewoon onderwijs, om een zicht te krijgen op welke samenwerkingsvormen er gangbaar zijn in het Vlaamse onderwijs:

- 1) Intensieve samenwerking op schoolniveau: een school voor BuO en een school voor GeO werken zeer intensief samen met oog op het realiseren van een meer inclusieve leeromgeving.
- 2) Intensieve samenwerking op klasniveau: een leerkracht BuO en een leerkracht GeO geven samen les met oog op het realiseren van een meer inclusieve leeromgeving.
- 3) Inrichting van een klas voor BuO op een campus van een school voor GeO
- 4) Deeltijdse lesbijwoning van leerlingen BuO in een school voor GeO, al dan niet in combinatie met extra ondersteuning door een leerkracht BuO aan de leerling BuO of de leerkracht GeO.
- 5) Het delen van kennis en expertise met leerkrachtenteam(s) van een school voor GeO (op structurele of ad-hoc basis)
- 6) Samenbrengen van leerlingen uit een school voor BuO en GeO door schoolactiviteiten of informele ontmoetingen (op structurele of ad-hoc basis)
- 7) Het (al dan niet wederzijds) delen van infrastructuur en materiaal (op structurele of ad-hoc basis)

De samenwerkingsvormen die we onderscheiden, kunnen we situeren op een continuüm van meer naar minder intensief. Sommige van deze samenwerkingsvormen bieden alvast interessante opstappen naar inclusief onderwijs (zie ook later, bij onderzoeksvraag OV2.4).

In totaal verzamelden we via de **survey** bij 110 scholen informatie over hun samenwerking, wat neerkomt op een **responsgraad van 32,4%**. Het gaat om 69 (of 62,7%) scholen buitengewoon basisonderwijs (BuBaO) en 41 (of 37,3%) scholen buitengewoon secundair onderwijs (BuSO). Om de representativiteit van de 110 deelnemende scholen na te gaan, werd deze steekproef van deelnemende scholen vergeleken met de populatie, en dit voor verschillende kenmerken. Een representatieve steekproef is immers noodzakelijk om generaliserende uitspraken te kunnen doen. Op basis van onze analyse concluderen we dat de steekproef **voldoende representatief** is voor de populatie en dit wat

betreft onderwijsniveau en onderwijsstructuur, onderwijsnet, types buitengewoon onderwijs, opleidingsvormen voor het buitengewoon secundair onderwijs, en geografische spreiding volgens provincies. Over de onderwijsniveaus heen, is er immers voor deze verschillende kenmerken geen significant verschil tussen de populatie en de deelnemende scholen. Gezien een responsgraad van 32,4% dienen we voorzichtig te zijn met het generaliseren van de resultaten.

Op basis van de survey concluderen we dat vooral **het delen van kennis en expertise** (samenwerkingsvorm 5) (35% van de scholen), **het delen van infrastructuur en materiaal** (samenwerkingsvorm 7) (33%), **en het samenbrengen van leerlingen BuO en GeO** (samenwerkingsvorm 6) (31%) voorkomen en georganiseerd worden in Vlaanderen. Ongeveer **1 op 3 scholen** voor BuO die de survey invulden zet hierop in. Het gaat hierbij dus om minder intensieve vormen van samenwerking.

Veel minder frequent zetten scholen in op **meer intensieve samenwerkingsvormen** zoals een intensieve samenwerking op school- en klasniveau (samenwerkingsvorm 1 en 2). Deze vormen worden door slechts **1 op 10 scholen** (respectievelijk 12 scholen of 11% en 9 scholen of 8%) aangehaald. Het zijn wel deze meer intensieve samenwerkingsvormen (voornamelijk op schoolniveau) waar scholen geïnteresseerd in zijn om deze in de toekomst op te starten of die ze aan het opstarten zijn (23 of 21% van de deelnemende scholen). Tot slot zien we dat 19% van de scholen (of 20 scholen) deeltijdse lesbijwoningen in het gewoon onderwijs mogelijk maakt (samenwerkingsvorm 4) en 16% van de scholen geeft aan een klas voor buitengewoon onderwijs op een campus van het gewoon onderwijs in te richten (samenwerkingsvorm 3). Acht scholen hebben aangeduid dat ze inzetten op alle samenwerkingsvormen. Dit zijn voornamelijk scholen die inzetten op een intensieve samenwerking op schoolniveau waarin de andere samenwerkingsvormen vervat zitten.

Over het algemeen blijkt dat nog veel scholen voor BuO **geen samenwerking** aangaan met een school voor GeO. Dit is op het moment van de bevraging het geval voor **4 op 10 van de deelnemende scholen** (45 scholen of 41%; N_BuBaO = 30 en N_BuSO = 15). Bijna 1 op 4 scholen (24 scholen of 22%) heeft nog nooit met een school voor GeO samengewerkt en geeft niet aan dit in de toekomst van plan te zijn.

In de volgende paragraaf beschrijven we de diverse samenwerkingsvormen meer in detail.

OV2.2: Hoe krijgen deze samenwerkingen concreet vorm?

Om zicht te krijgen op hoe de samenwerkingen concreet vorm krijgen, maken we vooral gebruik van inzichten uit de telefonische interviews en het casestudieonderzoek. In het casestudie onderzoek waren we voornamelijk geïnteresseerd in de meer intensieve vormen van samenwerking waarbij onderwijs gezamenlijk wordt vormgegeven, kwaliteitsvolle trajecten op maat van leerlingen worden aangeboden en zodoende ook een vlottere overstap van buitengewoon onderwijs naar gewoon onderwijs mogelijk te maken. Vandaar dat meer dan de helft van de 11 bestudeerde casussen hierop inzetten.

We starten met een beschrijving van de samenwerkingsvormen die het meest frequent voorkomen. In dit samenvattend hoofdstuk halen we maar enkele opvallende zaken aan. Voor meer details omtrent deze samenwerkingen (Wie was de initiatiefnemer? Wie zijn de betrokkenen? Hoeveel ervaring hebben

de scholen met deze samenwerkingsvorm? Welke concrete doelen willen de scholen met de samenwerking bereiken? Hoe verliep het proces om tot deze samenwerking te komen?) verwijzen we naar de hoofdstukken 5 en 6.

Delen van kennis en expertise

Het delen van kennis en expertise wordt het meest frequent aangeduid als vorm van samenwerking waarop het BuO inzet: 35% van de scholen die de survey invulden, geeft aan dat de samenwerking zich hierop richt. Scholen voor BuO en GeO zetten in op deze samenwerking vanuit de idee dat het delen van kennis en expertise – vaak ook omschreven als ‘samen professionaliseren’ – een belangrijke voorwaarde is om leerlingen met SOB in het gewoon onderwijs te houden of om leerlingen vanuit het BuO les te laten volgen in het GeO, kortom om kwaliteitsvolle onderwijstrajecten voor leerlingen te kunnen creëren. Verder blijkt dat deze samenwerking niet als unieke samenwerking georganiseerd wordt. Het delen van kennis en expertise komt vooral voor in combinatie met een andere samenwerking. Dit bleek ook uit het casestudieonderzoek, want het delen van kennis en expertise kwam in alle casussen ter sprake.

In de typologie werd deze samenwerkingsvorm breed geformuleerd en verwees deze naar zowel eenmalige ad hoc initiatieven als structureel uitgebouwde samenwerkingen. We zien beide vormen terugkomen. Dat het delen van kennis en expertise zich op verschillende manieren kan manifesteren, blijkt ook uit de telefonische interviews en het casestudieonderzoek (zie hoofdstuk 5 en 6). Verschillende voorbeelden zijn: **vormingen** omtrent specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen gerelateerd aan ASS, gedrags- en emotionele problematieken of rond handelingsplanning voor scholen GeO; **Lerende netwerken** waar scholen BuO en GeO samenkomen om kennis uit te wisselen; **Collegiale visitaties en schoolbezoeken** tussen scholen voor BuO en GeO, om elkaars werking te leren kennen; **Observaties** worden ook ingezet op casusniveau waarbij een collega uit het buitengewoon onderwijs met specifieke expertise (bijvoorbeeld vanuit type 3 of type 9) in een klas van het GeO komt om de leerkracht te ondersteunen of samen naar een oplossing te zoeken voor een complexe ondersteuningsbehoefte.

Samenbrengen van leerlingen

Verder zetten scholen BuO in op het samenbrengen van leerlingen uit BuO en GeO: 31% van de scholen die de survey invulden, geeft aan dat de samenwerking zich hierop richt. Deze samenwerkingsvorm werd in de prototypische samenwerking beschreven als: *"Leerlingen uit een school voor BuO en leerlingen uit een school voor GeO voeren gezamenlijke activiteiten uit."* In de concrete uitwerking kunnen we twee varianten onderscheiden: (1) De school voor BuO en GeO organiseren schoolactiviteiten zoals uitstappen naar musea, sportdagen of andere gezamenlijke activiteiten, waaraan zowel leerlingen van het GeO als het BuO participeren. (2) De school faciliteert informele ontmoetingen tussen leerlingen GeO en BuO via een gedeelde speelplaats of de organisatie van gezamenlijke voor- en naschoolse opvang.

Het samenbrengen van leerlingen wordt door scholen voor GeO en BuO vanuit verschillende types georganiseerd. In het casestudieonderzoek ging het om leerlingen secundair onderwijs ingeschreven in opleidingsvorm 2 Type 2 en type 9. Als belangrijk doel voor deze samenwerking wordt aangehaald een

bijdrage te leveren aan het verminderen van negatieve stereotypingen en vooroordelen t.o.v. leerlingen met een beperking of specifieke onderwijsbehoeften.

Delen van infrastructuur en materiaal

Ook het delen van infrastructuur en materiaal werd benoemd als (samenwerkings)vorm: 33% van de scholen die de survey invulden, geeft aan dat de samenwerking zich hierop richt. Het gaat om het gebruik van klaslokalen en praktijklokalen, turnzalen, eetzaal of de speelplaats of het delen van materiaal zoals ICT-middelen zoals tablets, laptops, of andere hulpmiddelen. Het delen van infrastructuur en materialen gaat vaak samen met andere (meer intensieve) samenwerkingsvormen. Wanneer dit niet het geval is (en dit komt ook voor) blijft de samenwerking beperkt tot afspraken maken tussen directies BuO en GeO over het gebruik en de financiële kost die gepaard gaat met het gebruik van het materiaal of de lokalen.

Vervolgens werden ook vier meer intensieve samenwerkingen onderzocht die meer zijn geformaliseerd en structureel ingebouwd in de werking van de scholen (Gerdes et al., 2020; 2021; van Zaalen et al., 2018):

Inrichten van een klas voor BuO op een campus GeO

Het inrichten van een klas voor BuO op een campus van een school voor GeO wordt door 16% van de scholen die de survey invulden gerealiseerd. Op basis van de telefonische interviews en het casestudieonderzoek concluderen we dat het hier zelden om één klas gaat, maar dat er doorgaans meerdere klassen ingericht worden, vaak in het kader van één-campusinitiatieven (zie ook verder). Een school voor BuO richt dan een vestigingsplaats op, op een campus voor GeO. De BuO-werking op de school voor GeO worden ook 'integratieklassen', 'nestklassen', 'OV4-werking' en 'type 9-werking of anti-werking' genoemd (als het over leerlingen ingeschreven met een type 9 verslag gaat). Het zijn voornamelijk scholen voor type 9 en OV4 in het secundair onderwijs die hierop inzetten, maar andere types als type basisaanbod, type 3 en 7 komen ook voor.

In deze samenwerkingsvorm zitten diverse varianten vervat:

- (1) Het kan gaan om een gescheiden en aparte werking, waarbij de oprichting van de klas(sen) voor BuO geen impact heeft op de schoolwerking van het GeO. In dat geval wordt enkel infrastructuur gedeeld.
- (2) Daarnaast kwamen we een variant op het spoor waar de BuO-werking wel op de school voor GeO doorsijpelt via regelmatige contactmomenten tussen leerkrachten én leerlingen, bijvoorbeeld via de pedagogische studiedag, het delen van dezelfde speelplaats, of 'integratiemomenten', waar leerlingen uit het GeO en BuO samen participeren aan activiteiten (zoals het schoolfeest).
- (3) Tot slot kan het oprichten van een BuO klas dienen als opstap of tussenstap naar het gezamenlijk inrichten van lessen met leerlingen uit het GeO. In dat geval zien we dat de leerlingen 'uit de BuO klas' in meerdere of mindere mate aansluiten bij de lessen van het GeO, naargelang hun specifieke onderwijsbehoeften.

Deeltijdse lesbijwoningen

Deeltijdse of gedeeltelijke lesbijwoning vindt in tegenstelling tot de vorige samenwerking plaats op niveau van een individuele leerling. 19% van de BuO-scholen die de survey invulden, maakt deeltijdse lesbijwoningen voor hun leerlingen mogelijk. Uit de interviews en de casestudies blijkt dat deeltijdse lesbijwoningen ook in de omgekeerde richting plaatsvinden: leerlingen uit het GeO met een IAC- of OV4-verslag die lessen bijwonen in het BuO. Op deze manier worden hybride trajecten gecreëerd voor leerlingen die bestaan uit volgen van de lessen in het BuO en in het GeO.

Een leerling participeert aan lessen in het GeO meestal met als doel om de mogelijkheid te verkennen om een overstap te maken naar de andere onderwijsvorm. Deeltijdse lesbijwoningen worden zowel georganiseerd door scholen die gelegen zijn op dezelfde campus als door scholen die niet op eenzelfde locatie liggen. Beide vormen houden een andere organisatie in, en brengen andere succesfactoren en drempels met zich mee. Wanneer scholen niet op dezelfde locatie of nabij gelegen zijn, speelt de kwestie van leerlingenvervoer en de verplaatsing van de leerling een rol, maar ook het afstemmen van de lessenroosters, het inhalen van de gemiste lessen en de begeleiding van de leerling naar de andere school. Hiervoor moet de nodige afstemming en organisatorisch denkwerk verricht worden. Op basis van de survey weten we dat bij 65% van de scholen die deeltijdse lesbijwoningen mogelijk maakt (n=20) een leerkracht de leerling mee begeleidt tijdens de lesbijwoning. Verder moet er op de school voor GeO voor voldoende en aangepaste ondersteuning gezorgd worden voor de leerling, en dit vraagt soms specifieke expertise en nood aan professionalisering. Deeltijdse lesbijwoningen worden voornamelijk georganiseerd voor leerlingen ingeschreven met een (IAC-verslag) verslag type 9 en OV 4-verslag, maar er zijn ook casussen vanuit de andere types.

Uit de survey en de telefonische interviews blijkt dat sommige scholen snuffelstages ook beschouwen als deeltijdse lesbijwoning. Dit zijn echter twee verschillende zaken. Snuffelstages of een verkennende leerlingenstage biedt leerlingen de kans om een studierichting te verkennen gedurende maximaal één week. Deeltijdse lesbijwoningen kunnen structureel ingebouwd worden in het traject van een leerling. Leerlingen uit het GeO kunnen voor maximaal de helft van de lestijd lessen bijwonen in het BuO. Leerlingen uit het BuO kunnen gedurende maximaal twee jaar voltijds lessen bijwonen in het GeO. De scholen geven echter aan dat er gelijkaardige doelen nagestreefd worden: de leerlingen laten kennis maken met het BuO of GeO, een andere studierichting of kennismaken met een andere school.

50% (n=10 scholen) van de scholen die aangeven in te zetten op deeltijdse lesbijwoningen, doet dit in combinatie met een andere meer intensieve samenwerkingsvorm (zie volgende paragraaf) en zijn meestal op één campus gelegen.

Intensieve samenwerking op school- of klasniveau

Een intensieve of meer doorgedreven samenwerking op school- of klasniveau wordt voornamelijk georganiseerd door scholen voor BuO en GeO die gevestigd zijn op éénzelfde campus. Deze samenwerkingen worden ook één-campusinitiatieven genoemd. De scholen kunnen twee autonome scholen of een vestigingsplaats (van een hoofdschool voor BuO of GeO) zijn. De samenwerking wordt zowel door scholen voor basisonderwijs als secundair onderwijs georganiseerd. Als we kijken naar de types die de scholen voor BuO en GeO inrichten, zijn dit voornamelijk scholen met types basisaanbod, type 3 en type 9 (type 4 en 7 komen ook elk twee keer voor). In het secundair onderwijs wordt de

samenwerkingsvorm voornamelijk georganiseerd voor leerlingen ingeschreven in OV 4. Door samen te werken hopen de scholen kwaliteitsvolle inclusieve onderwijstrajecten aan te bieden voor alle leerlingen, en in het bijzonder voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

De samenwerking heeft een doorgedreven karakter die de hele schoolwerking en organisatie van beide (administratieve) scholen omvat. Het proces van de samenwerking richt zich dan ook op het op zoek gaan naar raakvlakken waarop er kan samengewerkt worden. Op beleidsniveau wordt er door de scholen samen een schoolvisie en pedagogisch project ontwikkeld en op lerarenniveau zetten onderwijsprofessionals (leerkrachten en paramedisch personeel) stappen naar het worden van één team waarin expertise en kennis gebundeld wordt (zie ook hoger: samenwerkingsvorm delen van kennis en expertise). De concrete uitwerking van de samenwerkingen is soms verschillend per casus, maar de volgende kerngedachten en uitgangspunten worden herkend in alle zes casussen die we diepgaand bestudeerd hebben:

- Administratief zijn de scholen twee aparte entiteiten met een apart instellingsnummer, maar ze willen allen functioneren als één organisatie. Ze maken dan ook werk van één gemeenschappelijke onderwijsvisie met hierbij aansluitend één onderwijsbeleid waarbij één team verantwoordelijk is voor alle leerlingen van de campus (ongeacht of ze ingeschreven zijn in GeO of BuO).
- De aparte regelgeving voor BuO en GeO (verschillend personeelsbeleid, leerlingenvervoer, schoolreglementen, andere onderwijsdoelen, verschillende taal...) staat deze werking echter sterk in de weg.
- De aanleiding van een samenwerking startte niet bij elke school vanuit een visie op inclusief onderwijs en een inclusieve grondhouding, maar vanuit externe factoren zoals plaatsgebrek of overschot aan plaats in de school voor BuO of GeO. Deze visie, doelstellingen en houding zijn gegroeid (en groeien nog steeds) gedurende het proces van de verdere ontwikkeling van de samenwerking.
- Om het onderwijs vorm te geven, maken de scholen gebruik van verschillende school- en klasstructuren (flexibele mengvormen) die uitgaan van de meest geschikte setting voor de leerlingen. Dit kunnen gemengde klassen zijn van leerlingen BuO en GeO, niveaugroepen voor wiskunde en Nederlands, maar ook heterogene groepen voor projectwerk of richting specifieke vakken in secundair onderwijs. Op campusniveau zijn er ook scholen die klassen voor BuO oprichten waarmee ze tegemoet willen komen aan leerlingen die meer nood hebben aan een kleinere klasgroep. Zo willen de scholen flexibel spelen met onderwijscontexten die aangepast zijn aan de noden van de leerlingen. Daarnaast worden ook individuele trajecten voor leerlingen mogelijk gemaakt die afwijken van de klasgroep (lesbijwoningen in een andere school voor BuO of GeO, halftijds onderwijs of time-out projecten).
- Er wordt per leerling en per klasgroep gekeken naar de onderwijscontext die het beste bij de leerling past en welke ondersteuning leerlingen en leerkrachten nodig hebben. Zo wordt er op verschillende scholen ingezet op co-teaching waar leerkrachten BuO en GeO samen lesgeven. In het secundair onderwijs wordt via een getrapte schoolstructuur in toenemende mate gewerkt naar samen-lesmomenten. Bijvoorbeeld: leerlingen volgen in de eerste graad apart les, in de tweede graad worden enkele gezamenlijke lesmomenten georganiseerd en in de derde graad volgen de leerlingen samen les of maken leerlingen van BuO de overstap naar het GeO.

Afsluitende reflecties bij de samenwerkingsvormen

Samenwerkingen tussen scholen voor BuO en GeO worden meestal georganiseerd binnen scholen van eenzelfde scholengemeenschap of -groep, behorend tot eenzelfde onderwijskoepel of -net. Sommige scholen voor BuO ervaren dit als een drempel gezien er niet altijd een nabije school voor GeO van dezelfde koepel of net is. Ook omgekeerd is niet binnen elke scholengemeenschap of -groep een school voor BuO aangesloten. Het toewerken naar een intensieve samenwerking en het delen van kennis en expertise is niet altijd voor de hand liggend. Toch hebben we vastgesteld dat een scholengemeenschap of -groep vaak een cruciale rol speelt in het faciliteren van de samenwerking tussen scholen voor BuO en GeO.

Bij de verschillende samenwerkingsvormen spelen voornamelijk schoolinterne actoren een cruciale rol. De schoolinterne actoren bestaan uit de leerkrachten BuO en GeO, de leerlingen, het zorgteam en paramedisch personeel en de directies. Deze teams zijn interprofessioneel van karakter, maar werken daarom niet noodzakelijk interprofessioneel samen. Daarnaast worden ook de ouders betrokken, met als doel om samen het leerproces van hun kind op te volgen. De betrokkenheid van schoolexterne actoren is enerzijds sterk afhankelijk van de samenwerking en anderzijds van het netwerk van externe professionals die de leerling bijkomend ondersteunt. In de intensieve samenwerkingen die plaatsvinden op één campus zien we dat er interessante stappen richting interprofessioneel samenwerken worden gezet. Vooral in de casussen waar reeds lange tijd sprake is van een intensieve samenwerking (in hoofdstuk 6 aangeduid met cluster 4 scholen) worden bijvoorbeeld klassenraden en zorgoverleg georganiseerd waar niet alleen de betrokken leerkrachten van GeO en BuO, zorgcoördinator of orthopedagoog, maar ook externe therapeuten aan deelnemen. Bij deze overlegmomenten komen verschillende onderwijsprofessionals, ondersteuners, therapeuten, ouders en ander betrokken partners uit het netwerk (bv. thuisbegeleiding) van de leerling samen. Vanuit deze verschillende perspectieven en expertise en vanuit de concrete ondersteuningsnoden van de leerling denken ze samen na welke gemeenschappelijke doelen gesteld kunnen worden om de leerling zo kwaliteitsvol mogelijk te ondersteunen. Toch geven scholen aan dat ze ***schoolnabije of externe partners*** nog meer in de samenwerking kunnen betrekken. Sinds de implementatie van het leersteunmodel is een nauwe samenwerking en regelmatige afstemming tussen de leerondersteuners, scholen voor GeO (en ook de scholen voor BuO met doorgedreven intensieve samenwerking met een school voor GeO) wenselijk. De scholen voor GeO hebben de regie over de leertrajecten van leerlingen. De inzet van leersteun wordt in overleg met het leersteuncentrum bepaald volgens de ondersteuningsnoden die er zijn. Het leersteuncentrum heeft vervolgens de regie over het inzetten van de leerondersteuners. Verschillende scholen geven aan nog te zoeken naar hoe leersteun het best afgestemd kan worden om dit zo efficiënt mogelijk in hun werking te kunnen inzetten en integreren. Daarnaast worden ook CLB-medewerkers vermeld als partner. De manier waarop deze betrokken zijn en de rol die deze mensen opnemen, is sterk afhankelijk per casus. Bij sommige scholen is het CLB-anker wekelijks aanwezig op de school, bij anderen is dit één keer per maand. Wel ervaren de scholen BuO en GeO het als een meerwaarde wanneer ze aangesloten zijn bij eenzelfde CLB.

OV2.3: Hoe wordt de samenwerking ervaren door de diverse betrokkenen? Wat zijn kritische succesfactoren en cruciale randvoorwaarden voor een kwaliteitsvolle samenwerking? Welke drempels zijn er?

Naast de concrete uitwerking van de samenwerkingsvormen werden doorheen het onderzoek (in de survey, online diepte-interviews en casestudie onderzoeken) succesfactoren en drempels geïdentificeerd. In de survey werden deze breed bevestigd en vervolgens verder verkend in de interviews en cases. De horizontale analyse van de cases vormt de basis voor de beschrijving van randvoorwaarden, succesfactoren en drempels. Dit werd aangevuld met informatie uit de survey en de diepte-interviews.

Cruciale succesfactoren en randvoorwaarden

Een samenwerking tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs dient allereerst te starten vanuit een **gemeenschappelijk visie** die concreet vertaald wordt naar een **beleid en doelstellingen** die de scholen willen bereiken. Er dienen samen antwoorden geformuleerd te worden op vragen als: *Waarom willen we samenwerken? Hoe tonen we dit in het beleid van de scholen? Welke stappen willen we hiervoor zetten? Wat willen we nastreven met de samenwerking?* Bij het expliciteren van deze visie is het niet onbelangrijk om ook na te denken over de visie op inclusief onderwijs. Daarnaast bleken de doelen van een samenwerking dynamisch van karakter te zijn en dienen ze steeds geëvalueerd en bijgesteld te worden. In de survey haalt 44% van de scholen een 'gedeelde onderwijsvisie en gemeenschappelijke doelen' aan als een cruciale succesfactoren.

Het proces van de samenwerking tussen scholen wordt gekenmerkt door een **samenspel van top-down en bottom-up mechanismen** waarbij het idee om een samenwerking op te starten doorgaans voortkomt vanuit de scholengemeenschap of -groep, de inrichtende macht of de directies van BuO of GeO. Bij de verder concrete uitwerking en het uitdenken van de klijntijnen van de samenwerking wordt de verantwoordelijkheid dan bij de scholen zelf gelegd en gaan de onderwijsprofessionals de verandering van onderuit of *bottom-up* verder uitwerken. Het is cruciaal dat deze twee, hand in hand, het proces van de samenwerking vormgeven: de klijntijnen van de scholengemeenschap, -groep of inrichtende macht van de scholen vormen het breder kader, maar de regie om de samenwerking verder te operationaliseren en uit te werken, ligt bij de onderwijsprofessionals.

In het casestudie onderzoek werden vervolgens succesfactoren onderscheiden die het **proces en de (door)ontwikkeling van de samenwerking** tussen de twee scholen voeden en die zorgen voor **engagement en bereidheid** bij de schoolteams. Een geëngageerd schoolteam werd door 62% van de scholen in de survey aangehaald als een bevorderlijke factor. Toch bleek het niet evident om engagement en bereidheid in een team te creëren. De scholen in de casestudies benoemen enkele processen die hieraan kunnen bijdragen:

- Een eerste aspect is het **transparant en helder communiceren** over de aanleiding en de doelstelling bij de start van de samenwerking. In de online interviews worden ook het maken van **duidelijke afspraken** als een cruciale randvoorwaarde benoemd.
- Een tweede is **stapsgewijs** aan de slag gaan met (de uitwerking van) de samenwerking via werkvormen waarbij niet alleen schoolinterne maar ook externe partners betrokken worden. In de

casussen worden werkvormen en vergaderstructuren zoals kernteams, denktanks en werkgroepen gebruikt. **Inpraak, autonomie en eigenaarschap** van de betrokken partners zijn hierbij cruciaal.

- Om de samenwerking concreet uit te werken en school- en klasstructuren te transformeren, is een **schoolcultuur** waar leerkrachten **samen mogen experimenteren** met werkvormen een grote meerwaarde.
- In de casussen werd in het eerste jaar van de samenwerking voornamelijk gewerkt met leerkrachten die **vrijwillig** wilden starten met het project. Vaak zijn dit leraren met veel **ervaring** in het BuO of ervaring met zorgtrajecten in het GeO. Via het **olievlekprincipe** en succeservaringen van de leerkrachten kan het idee van de samenwerking groeien bij de andere leerkrachten. Het is bovendien cruciaal dat het project gedragen wordt vanuit een **gemeenschappelijke verantwoordelijkheid**. 32% van de deelnemende scholen aan de vragenlijst identificeren deze gezamenlijke verantwoordelijkheid als een bevorderende factor.
- Aansluitend bij de bevorderende factor 'stapsgewijs aan de slag gaan met de voorbereiding van de samenwerking' is ook het **geleidelijk uitrollen** van de samenwerking in de praktijk wenselijk. In de implementatiefase is het niet haalbaar om te ambiëren om alle plannen in één keer te willen uitvoeren. Via een doelgericht beleid met duidelijke en concrete stappen voor de onderwijsprofessionals wordt de samenwerking verder uitgerold.
- Tenslotte ervaren de scholen **externe procesbegeleiding** bij de opstart en uitwerking van samenwerking als een hefboom. Scholen vragen zich af of pedagogische begeleidingsdiensten en leersteuncentra hier een rol in kunnen opnemen.

Naast deze factoren die het proces van de samenwerking faciliteren, ervaren scholen voor BuO en GeO die intensief samenwerken het bieden van **gezamenlijke ondersteuning en begeleiding van de leerlingen** (zowel uit GeO als BuO) als meerwaarde. Het onderwijspersoneel uit de casussen is hier ook het meest trots op. Typisch voor deze gezamenlijke ondersteuning is dat zorgteams (administratief verbonden aan BuO of GeO) expertise bundelen en elkaar als **professionals versterken**. Het personeel van de zorgteams is in de verschillende scholen samengesteld uit professionals met expertise als logopedist, ergotherapeut, kinesist, (school)psycholoog, zorgcoördinator en leerkracht GeO of BuO. In de online interviews wordt nog toegevoegd dat de samenwerking vertrekt vanuit de belangen van alle leerlingen, het deze gezamenlijke ondersteuning kracht bij zet: *"We doen het voor onze kinderen."*

Verbonden aan deze gezamenlijke ondersteuning, vormen **kennisdeling en co-creatie van kennis vaak een hoeksteen** van de samenwerking, aldus de scholen in de casestudies. Het is de meest ingezette samenwerkingsvorm (35%) door scholen voor BuO in Vlaanderen. Deze hoeksteen wordt in alle casussen aangehaald als een belangrijke succesfactor, maar ook als groeipunt. Een onderdeel van de kennis- en expertisedeling is de installatie van een **leer- en professionaliseringscultuur** op school. Zo een open leercultuur installeren, waarbij leraren niet enkele rond de tafel zitten en spreken over leerlingen, maar ook in elkaars klassen komen observeren, blijkt niet vanzelfsprekend. Stimulerende factoren hierbij zijn de ondersteuning en het bevorderen van deze cultuur door de directie en het beleidsteam. In de survey haalt ook 59% van de scholen aan dat professionalisering van de onderwijsprofessionals een cruciale succesfactor is voor een kwaliteitsvolle samenwerking. Aansluitend vinden 62% van de scholen in de survey dat het respect voor elkaar en elkaars expertise een belangrijke voorwaarde is om samen te werken.

Ook **geografische nabijheid van de scholen** speelt een belangrijke rol in het succesvol uitwerken van de samenwerking. 38% van de scholen hebben dit aangeduid in de survey als bevorderende factor. Dit is

echter geen evidentie aangezien scholen voor BuO en GeO niet altijd dicht bij elkaar liggen. Uit verschillende casussen blijkt wel de **maakbaarheid van de samenwerking**. In de casussen werd een vestigingsplaats of een autonome school voor BuO of GeO opgericht op de campus van een reeds bestaande school. Op deze manier werd er fysieke nabijheid tussen scholen gecreëerd.

Tenslotte wordt **structurele financiering** genoemd als hefboom om de samenwerking voor te bereiden en uit te bouwen. In verschillende casussen worden er vanuit de scholengemeenschappen middelen vrijgemaakt om de samenwerking tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs en de onderwijsvernieuwing die hiermee gepaard gaat, te stimuleren. Zowel in de casussen als de online interviews halen de respondenten aan dat er hier nog een belangrijke rol is weggelegd voor de overheid om deze samenwerking en onderwijsvernieuwing te stimuleren.

Belemmerende factoren

Uit het onderzoek blijkt dat het uitbouwen van samenwerking gepaard gaat met **weerstand**. Dit wordt benoemd in de casussen, en ook 70% van de scholen in de survey benoemt dit belemmerend. Om een samenwerking succesvol uit te bouwen, is het belangrijk van bij de start te **beluisteren** wat de **achterliggende betekenis is van deze weerstand** (bv. angst voor het onbekende, handelingsverlegenheid, afwijken van de vertrouwde manier van werken, gevoel van gebrek aan autonomie en inspraak...). De weerstand kan beluisterd en opgevangen worden via verschillende kanalen en initiatieven zoals personeelsvergaderingen, maar ook denktanks en werkgroepen. Voor ouders worden er ouderavonden en informatiemomenten georganiseerd waar ze steeds terecht kunnen met vragen.

Wanneer de visies van beide scholen niet stroken met elkaar is het moeilijker om een samenwerking uit te bouwen. 58% van de scholen in de survey ziet **het niet hebben van dezelfde onderwijsvisie en (onderwijs)doelen** als een belemmerende factor.

Bij de uitwerking van een samenwerking wordt er, door de scholen in de casussen, en ook de survey (34%) gebotst op verschillen in en **onaangepaste regelgeving**. Scholen die via één-campusinitiatieven nauw en intensief samenwerken om samen onderwijs te bieden aan leerlingen als één school voelen hier de meeste hinder van. Verschillen in regelgeving omtrent leerlingenvervoer, voor- en naschoolse opvang, minimumdoelen en personeelsbeleid (bv. verschil in te presteren uren, maar ook geen paramedische beroepen in het GeO) zijn voorbeelden die genoemd worden.

Hierbij aansluitend halen scholen in de diepte-interviews het **gebrek aan een gemeenschappelijke taal**, om over onderwijs te praten, aan als belemmerende factor. Dat is het gevolg van een onaangepaste en niet afgestemde regelgeving. Er wordt verwezen dan naar het verschil in ontwikkelingsdoelen en eindtermen of handelingsplanmatig werken.

Het bieden van gezamenlijke ondersteuning en begeleiding aan leerlingen – wat hoger genoemd werd als sterkte van de samenwerking – wordt gehinderd door het verschil in het **financieringsmechanisme** dat geënt is op het hebben van een attest voor een bepaald type, een GC-, IAC-, of OV4-verslag. Deze verschillende financiering past niet bij de werking van één-campusinitiatieven. Scholen laten leerlingen administratief niet overstappen naar het GeO, omdat dit ten nadele is van de schoolinterne ondersteuning die voor de leerling beschikbaar is.

Tot slot geven de scholen aan dat de **uitgebouwde samenwerking**, waar de afgelopen schooljaren sterk in geïnvesteerd werd, **onder druk** komt te staan door het lerarentekort, de stijgende complexiteit van ondersteuningsnoden van leerlingen (zowel in het BuO als in het GeO) en het stijgende leerlingenaantal in het BuO. Het lerarentekort zorgt voor een beperkte tijd om te professionalisering, en de complexiteit van de ondersteuningsnoden van leerlingen vragen juist om extra professionalisering.

In het theoretisch kader werden randvoorwaarden voor een succesvolle samenwerking tussen professionals door de Waal (2018) opgedeeld in vier niveaus: individueel en interpersoonlijk, teamniveau, organisatieniveau en landelijk niveau. Voor het realiseren van een samenwerking tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs situeren de succesfactoren en drempels zich op al deze niveaus. Voornamelijk op het niveau van de school als organisatie en het teamniveau kan de overheid een belangrijke rol spelen in het faciliteren van de processen door het wegwerken van de drempels die de scholen ervaren. De overheid dient een aangepaste regelgeving te creëren die de drempels op landelijk niveau voor de scholen wegneemt. In paragraaf 7.3. worden daarom voor verschillende beleidsmakers in het Vlaamse onderwijsveld, ook de Vlaamse overheid, aanbevelingen geformuleerd.

OV2.4: In welke mate dragen de samenwerkingsvormen bij aan het realiseren van inclusief onderwijs?

Samenwerkingen tussen gewoon en buitengewoon onderwijs werden onderzocht in het licht van het realiseren van inclusief onderwijs. In Hoofdstuk 2 wordt beschreven wat verstaan kan worden onder inclusief onderwijs (2.2.1.3 Naar het realiseren van inclusieve samenwerkingsvormen). De richtlijnen van het European Agency for Special and Inclusive Education (EASIE) gaat uit van de tijd die een leerling met SOB doorbrengt in een onderwijssetting voor gewoon onderwijs. Om te spreken van inclusief onderwijs moet de leerling **minimaal 80% van de lestijd** aansluiten bij (les)activiteiten samen met leeftijdsgenoten zonder SOB (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003). Wienen (2023) stelt bij het definiëren van inclusief onderwijs geen tijdsaspect voorop maar omschrijft inclusief onderwijs als de **uitkomst van een goed of kwaliteitsvol onderwijs**. Thomazet (2009) beargumenteert dat het **een proces** is van aanpassen en realiseren van onderwijs rekening houdend met de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van leerlingen. De Boer en collega's (2022) benadrukken in het realiseren van inclusief onderwijs het **samen leren** en **maximaal participeren** in een **thuisnabije schoolomgeving**.

De Boer en Nijs (2022) halen aan dat scholen steeds zo veel mogelijk kansen moeten creëren om leerlingen met SOB te ondersteunen binnen het gewoon onderwijs. Inclusie hoeft **geen alles-of-niets verhaal** te zijn, ook kleine stappen en tussenvormen van samenwerkingen kunnen een bijdragen leveren aan een meer inclusieve onderwijsleeromgeving. Daarbij dient **gemeenschappelijkheid** voorop te staan waarin gewerkt wordt vanuit het sociale model van inclusie om zo in een veranderlijke context tegemoet te komen aan de noden van de leerling. In deze context kunnen diverse professionals vanuit hun expertise een bijdrage leveren (Wienen, 2023). Scholen BuO en GeO die inzetten op samenwerking en gezamenlijke ondersteuning van leerlingen met SOB dienen vanuit die gemeenschappelijkheid steeds na te denken over hoe inclusie concreet vorm kan krijgen.

Samenwerkingen tussen buitengewoon en gewoon onderwijs als opstap?

Er zijn geen ideaalbeelden van inclusief onderwijs die elke school moet nastreven, maar een school kan wel vanuit een inclusieve grondhouding met bovenstaande kerngedachten zo goed als mogelijk onderwijs aan alle leerlingen te geven. Of een samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs echt bijdraagt aan het realiseren van inclusief onderwijs is afhankelijk van de vooropgestelde doelstellingen, de concrete invulling en de ambitie van de scholen. We zien dat sommige scholen ervoor kiezen om hun schoolwerking en -structuren te **optimaliseren** binnen het bestaande gesegregeerd onderwijssysteem en zo op zoek gaan naar manieren om stappen naar elkaar toe te zetten. Andere scholen kiezen ervoor om vanuit een intensieve samenwerking hun schoolwerking en -structuren te **transformeren** en echt samen onderwijs te realiseren. Indien dit vanuit een gemeenschappelijkheid wordt gedaan kunnen zowel samenwerkingen waarin uitgegaan wordt van het optimaliseren dan wel transformeren in meer of mindere mate bijdragen aan een inclusieve onderwijsomgeving.

Zowel het inrichten van een klas voor BuO als de deeltijdse lesbijwoningen kunnen afhankelijk van de concrete invulling een opstap zijn naar het realiseren van een inclusieve samenwerking, maar hoeven geen noodzakelijke tussenstop te zijn. Deze samenwerkingsvormen mogen dus geen doel op zich zijn, maar de doelstelling moet steeds de noden en behoeften van de leerling centraal stellen.

Uit de online interviews en de casestudies werd vastgesteld dat de initiële aanleiding voor het oprichten van een klas, niet steeds start met het beogen van inclusie van deze leerlingen in een onderwijssetting voor gewoon onderwijs. Er waren eerder externe factoren (capaciteit gerelateerde problemen) die de aanleiding waren voor deze samenwerkingsvorm. Niet elke invulling van deze samenwerkingsvorm levert dus een bijdrage aan inclusieve trajecten. Een volledig aparte BuO-werking op een school voor GeO zonder dat er in toenemende mate integratie of inclusiementen voorzien worden, draagt niet bij aan een inclusieve leeromgeving. Een dergelijke invulling zorgt voor een nieuwe vorm van segregatie waarbij de scholen als eilandjes naast elkaar werken, zonder aansluiting of gemeenschappelijke momenten. BuO-klassen op een school voor GeO waar stapsgewijs toegewerkt wordt naar gemeenschappelijke lesmomenten en activiteiten, kunnen wel een opstap zijn. Ook bij het realiseren van deeltijdse lesbijwoningen is deze gemeenschappelijkheid een belangrijke voorwaarde om bij te dragen aan een meer inclusieve onderwijsomgeving; zo kunnen nestklassen (BuO) worden georganiseerd waarbij de leerlingen uit het BuO geleidelijk aan een deel van de lessen in de gewone klas bijwonen. Daarnaast zijn deeltijdse lesbijwoningen, die niet plaatsvinden in een school op éénzelfde campus, moeilijk te regelen op organisatorisch vlak (lessenroosters, leerlingenvervoer), maar ook van de leerling vergt het vaak een voorbereiding en een groot aanpassingsvermogen. Het steeds wisselen van school en omgeving kan de leerling ook stress bezorgen. Daarbij wordt door de participanten in het onderzoek de vraag gesteld of deze vorm van deeltijdse lesbijwoningen bijdragen aan een kwaliteitsvol onderwijstraject of eerder ruis vormen op het onderwijstraject van de leerling.

De intensieve samenwerkingen op schoolniveau kunnen een opstap zijn naar het realiseren van een inclusieve school. Deze samenwerkingen worden ook één-campusinitiatieven genoemd, maar niet elk initiatief is noodzakelijk op bovenstaande manier georganiseerd. Hierbij moeten we een duidelijk onderscheid maken tussen enerzijds scholen die op één campus liggen, waarbij de leerlingen door dezelfde schoolpoort komen, maar verder alles apart georganiseerd is. Anderzijds zijn er scholen die eveneens op dezelfde campus liggen en zoals de scholen uit de casussen (cluster 4) onderwijs voor de

leerlingen gezamenlijk organiseren waar nagedacht wordt hoe de school zich het best kan organiseren. Ze denken na over concrete stappen die ze kunnen zetten vanuit een gemeenschappelijke visie en doelen naar een inclusieve school die samen leven en samen leren mogelijk maakt.

Samenwerkingen tussen gewoon en buitengewoon onderwijs kunnen een context creëren om inclusief onderwijs te realiseren. Laagdrempelige samenwerkingen zoals kennisdeling en het samenbrengen van leerlingen zijn noodzakelijk bij het realiseren van inclusief onderwijs, maar dit is geen inclusie *an sich*, zeker wanneer de scholen een volledig separate werking blijven hebben. Deze vormen van samenwerking leiden niet direct naar inclusief onderwijs, maar kunnen wel een belangrijke eerste stap zijn in het toewerken naar inclusief onderwijs. Als beide scholen bereid zijn om vanuit een gedeelde visie op inclusie de schoolwerking te transformeren wordt echt samen leren en samen leven mogelijk gemaakt.

Om dit te bereiken werden op basis van OV2.3 cruciale randvoorwaarden geformuleerd. Om vanuit de samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs effectief stappen te zetten richting inclusief onderwijs is het belangrijk te vertrekken vanuit een inclusieve grondhouding om zo een gemeenschappelijke visie, waarin de visie op inclusief onderwijs een belangrijke plaats dient in te nemen, uit te bouwen. Deze visie zal vertaald moeten worden naar concreet beleid en doelstellingen. Bij een dergelijk ingrijpend transformatieproces waarbij twee organisaties fusioneren is goede begeleiding onontbeerlijk. Inclusief onderwijs wordt hier gezien als een groeiend en dynamisch proces waarin steeds meer stappen naartoe gezet kunnen worden. Het lijkt voor de scholen niet eenvoudig om te definiëren wat deze stappen concreet kunnen zijn. Begeleiding hierbij wordt door de scholen als een succesfactor ervaren. In het zetten van stappen, zijn ook hindernissen beschreven die ervoor zorgen dat een samenwerking tussen BuO en GeO niet bijdraagt aan inclusief onderwijs. Hier gaat de volgende paragraaf dieper op in.

Hindernissen om inclusief onderwijs te realiseren

De samenwerking tussen het BuO en GeO komt tot stand wanneer twee autonome scholen (organisaties) beslissen om de krachten te bundelen. Er zijn ook scholen voor BuO of GeO die vanuit hun werking een school opstarten. Deze start van de samenwerking heeft invloed op het intensieve proces dat afgelegd wordt in de samenwerking. Bij de eerste vorm van samenwerking moeten twee organisaties toegroeien naar elkaar, en werken aan één visie, één team, één schoolcultuur, gelijke gewoontes, waarden en normen enzoverder. Deze samenwerkingen roepen vaak heel wat **weerstand** op in de lerarenteams waarbij er een proces van een wij-zij verhaal moet evolueren naar een wij-verhaal. In het onderzoek getuigden participanten over samenwerkingen waarbij het wij-verhaal uitbleef en er uiteindelijk werd beslist om de samenwerking stop te zetten. Het fusioneren van twee organisaties is geen evident proces en dient goed begeleid te worden. Wanneer er geen intensieve begeleiding plaatsvindt, kan de samenwerking eerder een hindernis worden voor kwaliteitsvol onderwijs dan een opstap naar inclusie.

De **termen integratie en inclusie** worden door elkaar gebruikt. De scholen duiden gezamenlijke lesmomenten aan met 'inclusie uren', 'inclusiedagen of -week' of 'integratiemomenten'. Het uitgangspunt en de concrete uitwerking van een integratiemodel of inclusiemodel voor onderwijs zijn echter sterk verschillend. Integratie focust op het integreren (fysiek, academisch of sociaal) van

leerlingen in een setting van het gewoon onderwijs (Thomazet, 2009): *“It should be noted, however, that sometimes admission to an ‘ordinary’ school is in fact admission to a special section of an ordinary school, with an independent entrance and little mixing of the students: this practice is also known as ‘intégration’.”* Integratie is gebaseerd op het principe waarbij elke leerling zoveel mogelijk onderwezen wordt in een setting voor gewoon onderwijs, maar het veronderstelt ook dat alleen leerlingen die in staat zijn om aan te sluiten bij het gemeenschappelijk curriculum de lessen samen met andere leerlingen kunnen volgen. Het fundamenteel verschil met inclusie is dat de scholen voor gewoon onderwijs hun onderwijs moeten aanpassen aan de noden van alle leerlingen zodat deze hieraan maximaal kunnen participeren (fysiek, academisch én sociaal).

In diverse casussen stelt men voorop om zowel voor leerlingen uit het GeO als voor deze uit het BuO te denken vanuit kansen, en met hoge én realistische verwachtingen. Dit dient in een onderwijscontext te gebeuren die op dat moment bij die leerling past. Op die manier zetten scholen die reeds lange tijd doorgedreven samenwerken (de cluster 4 scholen uit het casestudieonderzoek) sterk in op flexibiliteit. Toch ziet men ook in deze scholen inclusie **niet voor iedereen haalbaar**. Hierbij aansluitend stellen we vast dat de doorgedreven één-campusinitiatieven tussen scholen voor BuO en GeO voornamelijk georganiseerd worden voor leerlingen ingeschreven **in type basisaanbod, type 3 en type 9 en in het secundair onderwijs voor OV4**. Doorheen de gesprekken wordt vaak aangehaald dat inclusie en de doorgedreven één-campusinitiatieven enkel lukken voor een specifieke doelgroep leerlingen uit het BuO met name zij die **cognitief sterk genoeg** zijn. Het denken over inclusie wordt nog altijd gestuurd vanuit een medisch-individueel model dat enkel geschikt lijkt voor ‘de sterkere BuO-leerlingen’ die zich kunnen aanpassen aan grotere klassen.

Verder blijven in de visie van **inclusief onderwijs de scholen voor buitengewoon onderwijs een belangrijke rol spelen** voor leerlingen die geen les kunnen volgen in grote groepen of waar een beschermde en veilige omgeving een meer geschikte setting lijkt. Het tweedelige onderwijssysteem blijft ook in de visie naar inclusief onderwijs verder doorwerken. Enkele scholen halen tijdens online interviews aan dat we in de visie naar inclusief onderwijs eerder op zoek moeten gaan naar een **gezamenlijke rol** tussen BuO en GeO. Deze scholen ijveren voor een onderwijscontinuüm of onderwijscontexten waarbij zowel het gewoon als buitengewoon onderwijs een plaats krijgen, maar ook alle onderwijsvormen daartussenin.

Een andere hindernis is de visie en focus op de samenwerking tussen BuO en GeO in het decreet leersteun: *“in de samenwerking van scholen voor buitengewoon onderwijs met scholen voor gewoon onderwijs wordt toegewerkt naar de mogelijkheid tot terugkeer van leerlingen naar het gewoon onderwijs.”* (Artikel 109, decreet leersteun). De nadruk bij deze samenwerking ligt sterk op de overstap of ‘terugkeer’ die leerlingen van het BuO naar GeO dienen te maken. De scholen dienen daarbij zelf afspraken te maken. De focus op de terugkeer van het BuO naar het GeO in het Vlaamse onderwijsbeleid is ingegeven vanuit de duidelijke segregatie tussen scholen BuO en GeO. Binnen dit onderzoek werd de samenwerking breder geïnterpreteerd. De focus van de samenwerking tussen het BuO en GeO dient eerder te liggen op het creëren van gezamenlijk kwaliteitsvol onderwijs gericht op het aanpassen van het onderwijs aan de noden van de leerlingen. De doelstelling van de samenwerking mag niet uitsluitend het maken van een overstap zijn.

In het theoretisch kader werd verwezen naar de definitie van European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) die vooropstelt om leerlingen met SOB voor minimaal 80% van de lestijd te laten aansluiten bij (les)activiteiten samen met leeftijdsgenoten zonder SOB. Aanvullend biedt deze richtlijn de mogelijkheid om 20% van de lestijd specifieke ondersteuning te geven aan deze leerlingen met SOB in kleinere groepen of via een één-op-één ondersteuning. Deze richtlijn van 80% is ingegeven als een ‘streefdoel’ naar volledige inclusie en is het minimum om te bepalen of we een onderwijscontext kunnen beschouwen als een vorm van inclusief onderwijs. In dit onderzoek werden tal van onderwijscontexten onderzocht waarbij scholen op campus- en schoolniveau onderwijs vormgeven voor al hun leerlingen. Daarbinnen is in verschillende mate apart onderwijs en ondersteuning mogelijk voor bepaalde groepen leerlingen.

5. Reflecties bij het onderzoek en de onderzoeksopzet

5.1. Sterktes en beperkingen van het onderzoek

Een eerste sterkte van het onderzoek is de ‘**mixed methods**’ methodologie. Het empirisch onderzoek werd uitgevoerd via triangulatie van dataverzamelmethode waarin zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens verzameld werden. Door de combinatie van zowel kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksmethoden kon de samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs zowel in de breedte als in de diepte worden bestudeerd. Op deze manier kregen we inzicht in de variëteit aan samenwerkingen, maar ook in de complexiteit van deze samenwerkingen.

Er zijn echter nog data beschikbaar waarop meer diepgaande analyses zouden kunnen worden uitgevoerd. Dit geldt in het bijzonder voor de administratieve data aangeleverd door het departement onderwijs en vorming. Om de vooropgestelde onderzoeksvragen te beantwoorden hebben we ons, ook gezien de beschikbare tijd en mankracht, beperkt tot beschrijvende analyses. De aangeleverde omvangrijke dataset bevat echter nog informatie die in dit onderzoek niet werd geanalyseerd. De rijke dataset zou nog op een meer diepgaande manier onderzocht kunnen worden (zie vervolgonderzoek).

In de tweede deelstudie werd getracht om via een grootschalige online survey alle scholen voor buitengewoon onderwijs te bevragen over de samenwerkingsvormen met het gewoon onderwijs. Deze bevraging werd ingevuld door 33% van de scholen. Via de non-respons analyse gaven verschillende scholen aan dat er een moeite is in het veld omtrent het invullen van vragenlijsten en deelname aan allerlei onderzoeken van verschillende instellingen (beleidsonderzoek, doctoraten, masterthesissen...). Daarom lijkt het opportuun om vanuit de verschillende onderzoeksinstellingen na te denken over hoe we samen met de scholen op zoek kunnen gaan naar tijdsefficiënte manieren om onderzoek te doen en data te verzamelen.

Een tweede sterkte is dat we de verschillende stappen en beslissingen, genomen tijdens het onderzoek niet enkel hebben afgestemd met senioronderzoekers en de promotoren van het project, maar ook met experts vanuit beleid en praktijk. Hiervoor werden een stuurgroep en klankbordgroep opgericht die mee instonden voor de kwaliteitsbewaking van het onderzoek. Deze groepen kwamen doorheen het onderzoek meerdere keren samen met als doel samen na te denken over het verloop van het onderzoek en de resultaten die de verschillende deelstudies opleverden. De resultaten van de verticale analyse van

elke casus werden bovendien via een proces van ‘membercheck’ ter discussie voorgelegd aan de betrokken onderwijsprofessionals die deelnamen aan het groepsgebesprek in het casestudie onderzoek.

In het huidige onderzoek stond de samenwerking tussen het buitengewoon en gewoon onderwijs centraal. In de interviews werden vragen gesteld vanuit dit perspectief. Deze vragen induceerden een bepaalde taal waarbij we vaak verwezen naar de tweedeling van het buitengewoon en gewoon onderwijs (Bijvoorbeeld: Hoe werd dit ervaren door het team gewoon onderwijs? Hoe wordt het onderwijs ingericht voor de leerlingen buitengewoon onderwijs?). We beseffen dat sommige vraagstellingen wat in strijd zijn met de visie die sommige scholen voor BuO en GeO hebben om de kloof te dichten en de grenzen tussen de onderwijssystemen te doen vervagen. Op hun school spreken ze over ‘het team leerkrachten’ en ‘onze leerlingen’. Op die manier doen we in de beschrijving van de cases soms onrecht aan de taal die de betrokkenen in de dagelijkse praktijk gebruiken, waarbij ze niet meer verwijzen naar de specifieke onderwijscontext van gewoon en buitengewoon onderwijs.

Vanuit dit exploratief onderzoek werden de samenwerkingsinitiatieven tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs zo breed mogelijk in kaart gebracht. Hierbij werden voornamelijk samenwerking gevonden vanuit scholen die onderwijs organiseren voor leerlingen met een attest voor type basisaanbod, type 3 en type 9. Voor types 2, 4, 6 en 7 werden geen samenwerkingen diepgaand onderzocht in het casestudie onderzoek. Dit hiaat dient verder onderzocht te worden. Daarnaast merken we op dat voornamelijk schoolinterne actoren participeerden aan de deelstudies. De deelname van schoolexterne actoren, zoals leerondersteuners, CLB-ankers, externe therapeuten of hulpverleners was gering. Gezien de tijdsbeperkingen namen slechts een beperkt aantal ouders en leerlingen deel aan het casestudieonderzoek. We moeten dus voorzichtig zijn om de verzamelde getuigenissen van betrokken leerlingen en ouders te generaliseren. De betrokkenheid van schoolexterne actoren in de samenwerking tussen BuO en GeO kan, net als de ervaringen van ouders en leerlingen, nog nauwkeuriger onderzocht worden.

5.2. Vervolgonderzoek

Antwoorden op onderzoeksvragen brengen in elk onderzoek opnieuw andere vragen met zich mee. Ook de beperkingen van het onderzoek kunnen leiden tot nieuwe onderzoeksvragen. Om verdere stappen te zetten in de analyse van samenwerkingen tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs met als doel om meer inclusief onderwijs te realiseren, formuleren we tot slot nog enkele mogelijke thema’s voor verder vervolgonderzoek:

- Zoals hoger reeds aangehaald, bieden de aangeleverde administratieve data mogelijkheden tot meer diepgaande statistische analyses. Op basis van de beschrijvende analyses en het verkennen van mogelijkheden zou er bijvoorbeeld nog gekeken kunnen worden naar de relatie tussen de overstappen die gemaakt worden door leerlingen uit scholen verbonden aan een specifieke onderwijskoepel en het beleid dat de koepel voert naar inclusief onderwijs. Ook zou er verder verkend kunnen worden of er een verband is tussen het onderwijsnet, de OKI-kenmerken en de overstappen die leerlingen maken.
- Vanuit dit exploratief onderzoek werden de samenwerkingsinitiatieven tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs zo breed mogelijk in kaart gebracht. Hierbij werden voornamelijk samenwerking gevonden vanuit scholen die onderwijs organiseren voor leerlingen met een attest voor type basisaanbod, type 3 en type 9. Voor types 2, 4, 6 en 7 werden geen

samenwerkingen diepgaand onderzocht in het casestudie onderzoek. Er zou nog diepgaand onderzoek uitgevoerd kunnen worden naar (mogelijke) samenwerkingen voor deze doelgroep leerlingen. Hoe kan een samenwerking tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs bijdragen aan een inclusieve leeromgeving voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften gerelateerd aan deze types?

- In het casestudie onderzoek werd het proces van de samenwerking tussen scholen voor BuO en GeO verkend en hoe deze samenwerking tot stand is gekomen. Een nog diepgaander onderzoek naar deze veranderingsprocessen in bijvoorbeeld doorgedreven samenwerkingen kan bijdragen aan het begrip hoe we inclusieve scholen in Vlaanderen kunnen stimuleren.
- Op basis van de empirische onderzoeken werden kansen voor interprofessionele samenwerking tussen professionals uit het buitengewoon en gewoon onderwijs geïdentificeerd. Ook dit thema behoeft meer diepgaand onderzoek naar de mechanismen en processen die plaatsvinden bij het interprofessioneel samenwerken. Hierbij dienen ook schoolexterne actoren (zoals CLB's, leerondersteuners, het MFC, en ook externe hulpverleners zoals de thuisbegeleiders, psychologen, psychiaters, enzoverder) en hun ervaringen belicht te worden. Hierbij kan nagegaan worden hoe een interprofessionele samenwerking kan bijdragen aan kwaliteitsvolle ondersteuning en onderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in een onderwijscontext die bij hen past.
- Ook de scholen met een doorgedreven en intensieve samenwerking stellen zich de vraag hoe ze zelf kunnen nagaan of hun onderwijs kwaliteitsvol is voor elke leerling en hoe ze dit kunnen meten vanuit een brede kijk op de ontwikkeling van leerlingen. Mogelijks kan vervolgonderzoek scholen ondersteunen om hun eigen onderwijskwaliteit te monitoren en bijsturen waar nodig.
- In het casestudie onderzoek werden voornamelijk intensieve samenwerkingsvormen op één campus onderzocht. De overheid gaf, via het decreet leersteun, impulsen om deeltijdse lesbijwoningen meer mogelijk te maken van het BuO naar het GeO. Hoewel we weten dat diverse scholen inzetten op deze samenwerkingsvorm, was er geen school bereid om mee te werken aan het casestudie onderzoek. Met betrekking tot deze samenwerkingsvorm is meer onderzoek nodig naar hoe deze concreet wordt uitgevoerd en wat hierbij ervaren hindernissen en sterktes zijn.
- Tenslotte werd in dit onderzoek vanuit een exploratieve bril de bijdrage van de samenwerkingen tussen BuO en GeO naar het realiseren van inclusief onderwijs onderzocht. Gezien de brede focus van het onderzoek kan er nog meer diepgaand onderzoek gevoerd worden naar de concrete hefboomen die een samenwerking tussen BuO en GeO kan bieden met oog op de realisatie van inclusief onderwijs. Daarnaast is het zinvol om te onderzoeken op welke manier scholen gewoon onderwijs via doorgedreven samenwerking met leersteuncentra samen inclusief onderwijs kunnen realiseren.

6. Beleidsaanbevelingen

De centrale doelstelling van het onderzoek was het verwerven van inzichten van mogelijke vormen van samenwerkingen tussen scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs, met oog op:

- Gezamenlijk én kwaliteitsvol onderwijs;
- Kwaliteitsvolle trajecten op maat van leerlingen;
- Een vlotte overstap van buitengewoon naar gewoon onderwijs mogelijk te maken en
- Het buitengewoon en gewoon onderwijs dichter bij elkaar te brengen.

Om deze doelstellingen op verschillende beleidsniveaus na te streven, worden op basis van de bevindingen uit het onderzoek beleidsaanbevelingen geformuleerd om de samenwerking tussen het buitengewoon en gewoon onderwijs en in het verlengde hiervan meer inclusief onderwijs te stimuleren en te faciliteren. We formuleren beleidsaanbevelingen naar beleidsmakers én onderwijsmakers: (6.1.) Vlaamse overheid, (6.2.) Onderwijskoepels en -netten en hun pedagogische begeleidingsdienst, (6.3.) Scholengemeenschappen, -groepen en schoolbesturen, (6.4.) Schoolteams en (6.5.) Leersteuncentra (6.6.). Tenslotte worden ook andere (school)externe actoren (6.7.) opgeroepen om vanuit hun werking na te denken hoe ze de samenwerking met oog op het realiseren van inclusief onderwijs kunnen stimuleren en faciliteren.

6.1. Beleidsaanbevelingen voor de Vlaamse overheid

Formuleer en expliciteer een duidelijke en doelgerichte **visie op inclusief onderwijs**.

Visie op inclusief onderwijs

In dit onderzoek werd ingegaan op hoe samenwerkingen tussen BuO en GeO kunnen leiden tot meer inclusief onderwijs in Vlaanderen. Scholen geven aan dat er op het Vlaamse onderwijsniveau geen duidelijk visie geëxpliciteerd is rond (de evolutie naar) inclusief onderwijs noch welke stappen hieromtrent genomen dienen te worden. Dit maakt het voor hen moeilijk om zich op deze manier te organiseren. Met het decreet leersteun werden eerste stappen gezet om de samenwerking tussen de beide onderwijssystemen te stimuleren, maar uit de bevraging van het onderzoek blijkt dat nog veel scholen voor BuO geen enkele samenwerking hebben met scholen uit het GeO, naast deze via het vroegere ondersteuningsmodel en het huidige leersteunmodel.

Een heldere en doelgerichte visie op inclusief onderwijs zal de onderwijskoepels, scholengemeenschappen en -groepen, scholen en hun besturen een kader geven van waaruit zij (op operationeel niveau) aan de slag kunnen gaan met het uitwerken van inclusief onderwijs. In deze visie dient er aandacht geschonken te worden aan de gemeenschappelijke rol van het buitengewoon en gewoon onderwijs in het streven naar inclusief onderwijs. In het uitwerken van deze Vlaanderen brede visie op inclusief onderwijs is het belangrijk dat het advies omtrent de evolutie naar inclusief onderwijs van de Onafhankelijke Commissie Inclusief Onderwijs ter harte wordt genomen.

Evolueer vanuit de **visie op inclusief onderwijs** naar een **eengemaakt onderwijssysteem** waarin verschillende onderwijsactoren samenwerken om flexibele onderwijscontexten te creëren die kwaliteitsvol en inclusief onderwijs realiseren.

Een eengemaakt onderwijssysteem

In het huidige onderzoek werden enkele prototypische samenwerkingsvormen naar voor geschoven die vanuit een duidelijke focus en visie op inclusief onderwijs kunnen bijdragen aan een gemeenschappelijke rol tussen scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs. De verschillende samenwerkingsvormen zijn geen modellen voor inclusief onderwijs, maar kunnen dienen als inspiratie voor scholen om samen de krachten te bundelen en vanuit gemeenschappelijkheid onderwijs vorm te geven om de grens tussen het buitengewoon en gewoon onderwijs te doen vervagen. Op basis van het

onderzoek werden verschillende voorbeelden van samenwerkingen tussen scholen BuO en GeO beschreven die samen stappen zetten richting inclusief onderwijs en dit vanuit een 'multi-track benadering'. Hierin wordt niet ingezet op één model maar worden verschillende keuzes gemaakt, naargelang de ondersteuningsnoden van leerlingen. Op die manier ontstaat een heel flexibele schoolorganisatie, waar klasdoorbrekend gewerkt wordt, in combinatie met deeltijdse lesbijwoningen, en waar voor leerlingen met ernstige onderwijsnoden een veilige (en soms aparte) onderwijscontext wordt gecreëerd. Een leerling kan zo ook flexibel wisselen tussen de onderwijscontexten voor wat meer of minder ondersteuning.

In de evolutie naar een eengemaakt onderwijs waarin verschillende onderwijscontexten flexibel ingezet worden en met elkaar samenwerken om kwaliteitsvol en inclusief onderwijs op maat te bieden, is het afstappen van de strikte scheiding tussen gewoon en buitengewoon onderwijs noodzakelijk. Ook in het taalgebruik dient de nadruk te liggen op kwaliteitsvol 'onderwijs' voor alle leerlingen in plaats van op het benoemen van de context waarin dit wordt gerealiseerd (die we vandaag benoemen als 'de context van gewoon onderwijs' of 'de context van het buitengewoon onderwijs'). Het creëren van een dergelijk eengemaakt onderwijssysteem vergt een duidelijke visie en doelstellingen op inclusief onderwijs, zoals eerder aangehaald.

Een mogelijke tussenstap: doorgedreven samenwerkingen tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs of tussen scholen voor gewoon onderwijs en leersteuncentra

In het decreet leersteun ligt de nadruk op de samenwerking tussen het BuO en GeO in functie van het faciliteren van de overstap van BuO naar GeO. Nochtans toont de analyse van de administratieve data van leerlingenloopbanen aan dat het aantal overstappen die gemaakt worden vanuit het buitengewoon naar gewoon onderwijs in het kleuter en lager onderwijs beduidend klein is. Op basis van drie geboortecohorten werd vastgesteld dat slechts 2 (!) procent van de leerlingen die ingeschreven zijn in het buitengewoon onderwijs binnen hetzelfde onderwijsniveau de overstap maakt naar het gewoon onderwijs. Voor het secundair onderwijs ligt dit aantal enigszins hoger, namelijk 5 procent.

Om toe te groeien naar een eengemaakt onderwijssysteem dienen samenwerkingen tussen scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs te worden gefaciliteerd en gestimuleerd. De samenwerking tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs mag niet louter gericht zijn op het faciliteren van de overstap van het BuO naar GeO, maar dient een bredere invulling te krijgen. Eén-campus initiatieven kunnen de administratieve overstap van het BuO naar GeO faciliteren zonder dat de schoolloopbaan onderbroken wordt of de leerling van school moet veranderen. Toch blijft men ook in dit systeem hangen in een 'tweesporensysteem', waarbij een leerling ingeschreven dient te worden in het BuO of het GeO. We bevelen dan ook aan dat de overheid stimulansen biedt aan scholen om via doorgedreven samenwerking inclusief onderwijs te realiseren. Naast doorgedreven samenwerking tussen scholen BuO en GeO (zoals beschreven in het casusonderzoek), dienen ook andere onderwijsactoren actief betrokken te worden. Ook leersteuncentra en hun ondersteuners spelen een cruciale rol in een onderwijssetting waar de flexibele onderwijscontexten gecreëerd worden.

Om deze intensieve samenwerkingen mogelijk te maken, dringen zich aanpassingen aan het regelgevend kader op.

Om één onderwijssysteem te creëren, dat niet bestaat uit twee gescheiden systemen zoals nu met het buitengewoon en gewoon onderwijs, zijn aanpassingen aan het regelgevend kader nodig. Op basis van de verschillende deelstudies werden immers tal van drempels en belemmerende factoren geïdentificeerd waar scholen BuO en GeO tegenaan botsen wanneer ze inzetten op een intensieve samenwerking. Vele hadden te maken met de soms sterk uiteenlopende regelgevende kaders voor GeO en BuO die doorgedreven samenwerking bemoeilijken. Tegelijk stellen we vast dat in het kader van het decreet leersteun er al belangrijke stappen werden gezet om taal en terminologie in regelgeving op elkaar af te stemmen, zoals het IAC (individueel aangepast curriculum) dat nu zowel in het gewoon als buitengewoon onderwijs als term gehanteerd wordt. Toch blijkt uit ons onderzoek dat oude terminologie in de praktijk nog blijft circuleren.

Op basis van de hoger beschreven belemmeringen (zie samenvattend antwoord op OV 2.3. *belemmerende factoren*) formuleren we volgende aanbevelingen: Scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs die doorgedreven samenwerken als één school moeten **één instellingsnummer** kunnen krijgen. Op dit moment heeft elke hoofdschool voor gewoon en buitengewoon onderwijs een apart instellingsnummer, met hieraan gekoppeld andere verplichtingen (zoals het opstellen van een schoolreglement). Scholen die willen evolueren naar één school pleiten dan ook voor één instellingsnummer. Er moet worden gewerkt aan een nieuwe identificatie waarin scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs als één organisatie worden beschouwd.

- De regelgeving met betrekking tot **leerlingenvervoer** dient te worden herbekeken in het licht van het eengemaakte onderwijssysteem. Alle leerlingen van het buitengewoon basis- en secundair onderwijs hebben vandaag recht op gratis busvervoer op voorwaarde dat ze naar de dichtstbijzijnde school gaan. Voor het gewoon onderwijs geldt deze regelgeving niet. Scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs, die onderwijs aanbieden op één-campus, worstelen hier echter mee wanneer ze inclusief onderwijs willen aanbieden aan leerlingen met complexe ondersteuningsnoden en deze willen inschrijven in de school voor gewoon onderwijs. Het recht op gratis leerlingenvervoer vervalt dan, ook al meent men dat de leerling hier nog nood aan heeft.
- De **personeelsregeling** dient te worden herbekeken. Deze is niet aangepast aan een (intensieve) samenwerking tussen het buitengewoon en gewoon onderwijs. Er zijn andere verplichtingen voor een personeelslid aangesteld aan een BuO school of een GeO school, ook op vlak van aantal uren lesopdracht. Er is de mogelijkheid om personeel te affecteren aan een scholengemeenschapsinstelling (zie omzendbrief BaO/2005/11 van 30/06/2005 (vlaanderen.be), maar het gebruik van deze regeling werd in de bestudeerde casussen niet vermeld.
- Naast het verschil in lesuren dient ook de **opdracht van een leerkracht herdacht** te worden. Deze wordt nu in het GeO benaderd vanuit lesuren. Vanuit het onderzoek beargumenteren we om te evolueren naar een geïntegreerd lespakket voor alle leerkrachten waar specifieke uren, naast het lesgeven, worden bedeed voor de lesvoorbereidingen (samen met collega's), het bijwonen van het (zorg)overleg voor leerlingen, en professionalisering.
- Scholen voor GeO moeten hun schoolteam kunnen versterken met profielen als psychologen, (ortho)pedagogen en paramedische beroepen, wat nu niet mogelijk is. **Interprofessionele**

samenwerking is een cruciale hefboom om inclusief onderwijs te realiseren en draagt bij aan de kwaliteit van onderwijstrajecten op maat van alle leerlingen.

- Verder pleiten we om dezelfde **doelenkaders** uit te werken voor het buitengewoon en gewoon onderwijs. Het verschil in minimumdoelstellingen blijkt een hindernis om samen te werken. Zo heeft het buitengewoon basisonderwijs ontwikkelingsdoelen na te streven en het gewoon basisonderwijs eindtermen te bereiken. Voor het buitengewoon secundair onderwijs (OV1, OV2 en OV3) zijn er eveneens ontwikkelingsdoelen. Scholen secundair onderwijs die een samenwerking hebben met een OV4-werking geven aan dat het hebben van dezelfde eindtermen de samenwerking kan faciliteren. Ook voor het buitengewoon en gewoon basisonderwijs dient er gestreefd te worden naar dezelfde doelenkaders en minimumdoelstellingen, weliswaar met het verschil in de mate waarin de doelen nagestreefd of gerealiseerd kunnen worden voor alle leerlingen.
- Een **geïntegreerde doorlichting** door onderwijsinspectie zal de samenwerking ten goede komen en zelfs faciliteren. Momenteel worden scholen voor buitengewoon onderwijs en gewoon onderwijs apart doorlicht. Dit leidt tot een gefragmenteerde evaluatie van de kwaliteit van het onderwijs bij scholen die een intensieve samenwerking hebben op één-campus, met weinig aandacht voor deze doorgedreven samenwerking. De onderwijsinspectie speelt een cruciale rol in het verder ontwikkelen en stimuleren van meer doorgedreven samenwerking tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs. Dit omvat het verzamelen van praktijkvoorbeelden tijdens schoolbezoeken aan scholen met een intensieve samenwerking op één campus.
- Het **financieringsmechanisme** op basis waarvan leerlingen **ondersteuning** krijgen dient hervormd te worden, waarbij er eenzelfde financiering geldt voor een leerling, ongeacht of deze ingeschreven is in het buitengewoon of het gewoon onderwijs. In het huidige financieringsmechanisme is (leer)ondersteuning geënt op het hebben van een GC-, IAC-, of OV4-verslag voor een bepaald type. Dit houdt geen rekening met de werking van één-campusinitiatieven. Uit het casestudie onderzoek wordt vastgesteld dat scholen leerlingen administratief niet altijd laten overstappen naar het GeO, omdat dit ten nadele is van de schoolinterne ondersteuning die voor de leerling beschikbaar is. Daarnaast wensen deze scholen de aanwezige 'BuO-expertise' ook in te zetten voor leerlingen uit het GeO als blijkt dat leerlingen daar nood aan hebben, zonder dat hiervoor een lange en formele procedure (van handelingsgericht diagnostisch traject) moet doorlopen worden. Via deze geïntegreerde werking kunnen scholen tegemoetkomen aan de specifieke onderwijsbehoeften van een grotere groep leerlingen.
- **Structurele financiering** kan processen van schoolvernieuwing en -ontwikkeling naar doorgedreven samenwerkingen mogelijk maken. Vanuit het onderzoek geven tal van scholen aan dat naast de scholengemeenschappen ook de Vlaamse beleidsmakers extra financiële impulsen zouden kunnen geven aan scholen die actief willen inzetten op het realiseren van inclusief onderwijs.

6.2. Beleidsaanbevelingen voor de onderwijskoepels en-netten

Expliciteer een **visie op inclusief onderwijs**.

Het is essentieel dat ook onderwijskoepels en -netten een duidelijke **visie op inclusief onderwijs expliciteren**. Deze visie zal richting geven aan praktijken die in de scholen uitgerold worden. De onderwijskoepels en -netten kunnen hiervoor vervolgens praktische richtlijnen uitwerken om hun scholen hierbij te ondersteunen. Eens deze beschikbaar zijn, is het belangrijk dat de visie op inclusief onderwijs van de onderwijskoepel afgestemd wordt op de Vlaamsbrede visie zoals geformuleerd door de overheid (zie hoger).

Daarnaast dienen de koepels en netten **een actieve rol te spelen in het begeleiden van scholen naar inclusief onderwijs**. Dit omvat het bieden van ondersteuning, inrichten van professionaliseringsmomenten en begeleiding van scholen om hen te helpen hun visie op inclusief onderwijs te operationaliseren. Ook scholen, die als tussenstap een samenwerking tussen het buitengewoon en gewoon onderwijs willen opstarten, moeten kunnen genieten van deze begeleiding. De pedagogische begeleidingsdiensten kunnen hierbij een proactieve rol opnemen (zie 7.3.3 Aanbevelingen voor de pedagogische begeleidingsdiensten).

Faciliteer het **leren kennen van elkaars werking** (tussen buitengewoon, gewoon onderwijs en leersteuncentra) en het **uitwisselen van praktijkvoorbeelden**.

Als opstap naar inclusief onderwijs kunnen verschillende tussenstappen genomen worden. Onderwijskoepels en -net kunnen als eerste stap de **kennismaking** tussen scholen voor buitengewoon onderwijs, gewoon onderwijs en leersteuncentra faciliteren via verschillende kanalen of platformen.

Zo werd bijvoorbeeld 'Hoge Doelen' als netoverschrijdend project opgestart waarbij de diverse pedagogische begeleidingsdiensten (OVSG, GO!, OKO, IPCO, Steinerscholen, POV en KathOndVla) reeds bestaande kennis en expertise omtrent 'het stellen van hoge doelen in het buitengewoon onderwijs verder willen onderzoeken, zelf ontwikkelen en verspreiden'. Via gemeenschappelijke terugkoppeldagen ontmoeten onderwijsprofessionals van verschillende koepels elkaar en wisselen ze praktijkvoorbeelden, successen, maar ook (oplossingen voor) ervaren drempels uit. Dergelijke initiatieven willen we ook vanuit dit onderzoek aanmoedigen, omdat het denken in kansen voor leerlingen en het streven naar het verkleinen van de kloof tussen buitengewoon en gewoon onderwijs niet binnen de grenzen van de netten blijft.

6.3. Beleidsaanbevelingen voor de pedagogische begeleidingsdiensten

Begeleid scholen bij de operationalisering van de visie op inclusief onderwijs.

De pedagogische begeleidingsdiensten moeten een proactieve rol opnemen om scholen te stimuleren en begeleiden in het zetten van stappen richting inclusief onderwijs. Net zoals de pedagogisch begeleiders nu een aanspreekpunt zijn voor scholen en vraaggericht werken, dienen begeleiders ook op vlak van inclusief onderwijs ondersteuning te bieden. Concreet kan het gaan over 'Hoe als school het voortouw nemen bij het inzetten van leersteun?' 'Hoe interprofessioneel samenwerken in mijn

school faciliteren?’ ‘Hoe (meer) flexibele trajecten mogelijk maken voor leerlingen?’ Bij het begeleiden van scholen naar inclusief onderwijs moeten er samen **heldere doelen** worden gesteld. Deze doelen moeten specifiek, meetbaar, haalbaar, realistisch en tijdgebonden (SMART) zijn, zodat scholen concrete richtlijnen hebben om naar te streven.

Zorg voor **externe procesbegeleiding** voor scholen die een structurele samenwerking willen uitbouwen.

Op basis van casestudieonderzoek bij scholen met intensieve samenwerkingsvormen, waarbij actief gewerkt werd aan inclusief onderwijs, blijkt externe procesbegeleiding wenselijk. Werken aan inclusie is namelijk een dynamisch proces dat nooit 'af' is. Voortdurende reflectie en bijsturing van de schoolteams is hierbij noodzakelijk. De pedagogische begeleidingsdienst kan de rol van externe procesbegeleider op zich nemen om scholen te ondersteunen en te begeleiden in dit intensieve en zoekende proces. Ze kunnen daarnaast ook vanuit hun makelaarsfunctie scholen doorverwijzen naar andere organisaties die hierbij kunnen ondersteunen. De focus ligt hierbij op procesbegeleiding, die bij voorkeur gedurende een langere periode aan de scholen wordt geboden.

6.4. Beleidsaanbevelingen voor scholengemeenschappen, -groepen en de schoolbesturen

Formuleer een **gedragen visie** op inclusief onderwijs en operationaliseer dit in een **gemeenschappelijk beleidsplan**.

Ook een scholengemeenschap of -groep en een schoolbestuur moet – samen met haar scholen – werk maken van een **gedragen visie op inclusief onderwijs**. Elke onderwijsactor moet zijn verantwoordelijkheid nemen om stappen te zetten richting inclusief onderwijs. Bovendien blijkt een gedragen en gemeenschappelijke visie, ook op inclusief onderwijs, een belangrijke randvoorwaarde voor het uitbouwen van succesvolle samenwerking (zie later). Vanuit een gedragen visie kunnen de scholen een **gemeenschappelijk beleids- en actieplan** opstellen waarin **concrete doelen** geformuleerd worden die ze samen op niveau van de scholengemeenschap of -groep willen nastreven. Uit het onderzoek blijkt dat verschillende scholen deze gemeenschappelijke visie omtrent een structurele samenwerking en inclusief onderwijs opnemen in een samenwerkingsovereenkomst.

Stimuleer **structurele samenwerking** tussen scholen uit eenzelfde scholengemeenschap of scholengroep.

Vanuit het onderzoek zien we dat doorgedreven én duurzame samenwerkingen het meest frequent tot stand komen tussen scholen die deel uit maken van dezelfde gemeenschap of -groep of -bestuur. Scholengemeenschappen, -groepen en schoolbesturen speelden voor veel scholen in dit onderzoek een **belangrijke rol** in het stimuleren en faciliteren van de samenwerking tussen scholen voor BuO en GeO. Bijna alle samenwerkingen, met als doel om te streven naar meer inclusief onderwijs, vinden plaats tussen scholen die deel uitmaken van hetzelfde scholennetwerk. Vanuit deze vaststellingen worden scholengemeenschappen, scholengroepen en schoolbesturen aangemoedigd in te zetten op zo een **structurele en inhoudelijke samenwerking**. Een dergelijke inhoudelijke samenwerking kan het volgende omvatten: (1) samen een visie ontwikkelen op onderwijs, leerlingenbegeleiding en inclusie; (2) directies ondersteunen in het uitwerken van een inclusief schoolbeleid; (3) de uitbouw van

samenwerkingen tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs uit de scholengemeenschap of -groep faciliteren via inzet van personeel of middelen (bijvoorbeeld een extra beleidsondersteuner) en (4) het delen van kennis en expertise mogelijk maken binnen het scholennetwerk (zie volgende aanbeveling).

Creëer een **platform waar ontmoetingen** plaatsvinden en het **delen van kennis en expertise** tussen de scholen (of met nabije scholengemeenschappen en scholengroepen) mogelijk gemaakt kan worden.

Het delen van kennis en expertise is in Vlaanderen de meest voorkomende samenwerking tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs. 35% van de scholen voor buitengewoon onderwijs geven aan in te zetten op een dergelijke samenwerking met het gewoon onderwijs. 88% van de scholen die samenwerkt op vlak van kennisdeling doet dit samen met scholen die deel uitmaken van dezelfde scholengemeenschap of -groep. Vanuit deze vaststelling, willen we scholengemeenschappen, -groepen en -besturen aanbevelen om **een platform te creëren waar ontmoetingen** tussen de scholen uit dezelfde of een nabije scholengemeenschap - en groep kunnen plaatsvinden. Deze platformen kunnen verschillende vormen en uitwerkingen hebben die passen bij de noden en werkingen van de scholen (zie hoofdstuk 5 van dit rapport). In een stap verder kan er in de platformen ook kennis en expertise gedeeld worden. Indien er in de scholengemeenschap of scholengroep van scholen geen mix is van buitengewoon en gewoon onderwijs moeten er partnerschappen met naburige scholengemeenschappen of -groepen kunnen worden gesloten.

Indien er al ingezet wordt op het creëren van ruimte voor ontmoeting kan de stap gezet worden naar **collectieve professionalisering**. Vanuit het onderzoek werd geconcludeerd dat professionalisering de hoeksteen is van het stappen zetten richting inclusief onderwijs. Het is wenselijk om daarbij in te spelen op de noden van de onderwijsteam en het professionaliseringsaanbod daarop te enten.

Maak **koepel- en netoverschrijdende samenwerkingen** mogelijk tussen scholen(gemeenschappen, -groepen en -schoolbesturen) volgens **geografische nabijheid**.

Geografische nabijheid wordt door de scholen in dit onderzoek als één van de hefboomen voor een succesvolle samenwerking benoemd. Door enkel te focussen op samenwerkingen binnen dezelfde scholengemeenschap, -groep of -bestuur kunnen kansen op samenwerkingen gemist worden. Indien scholen, omwille van geografische nabijheid, een overschrijdende samenwerking willen verkennen en/of uitbouwen moet dit ondersteund worden. (Intensieve) samenwerkingen tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs moeten ook netoverschrijdend en over de grenzen van de eigen scholengemeenschap, -groep of scholenbestuur heen worden gestimuleerd op basis van de ligging van de scholen. De scholen dienen hierbij te vertrekken vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de leerlingen uit de regio.

6.5. Aanbevelingen voor scholen en hun teams

Realiseer een **inclusieve schoolcultuur** in visie én schoolwerking

Op basis van de visie op inclusie die geformuleerd wordt vanuit de Vlaamse overheid, de onderwijskoepels en -netten en de scholengemeenschappen en -groepen dienen scholen voor gewoon

en buitengewoon onderwijs ook een eigen **visie op inclusief onderwijs** te formuleren, rekening houdend met hun specifieke context en de schoolwerking die zij voor ogen hebben. Op basis van deze visie kunnen scholen vanuit een samenwerking stappen zetten om inclusief onderwijs te realiseren. Daarbij is het belangrijk dat:

- Scholen **stapsgewijs** werken richting inclusief onderwijs. Dit kan onder meer inhouden het verkennen van mogelijkheden voor klasdoorbrekend onderwijs en andere alternatieve organisatiestructuren die inclusie bevorderen. Dit kan mede doordat scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs de krachten bundelen en samen nadenken over hoe ze samen stappen richting inclusief onderwijs kunnen zetten.
- Scholen **concrete, heldere en duidelijke doelen** stellen (SMART-doelen) met betrekking tot inclusief onderwijs en regelmatig de vooruitgang evalueren. Dit omvat eerst en vooral het identificeren van mogelijke weerstand binnen het schoolteam en het begrijpen van de oorzaken ervan: 'Hoe denken de leerkrachten over inclusief onderwijs?' 'Waarom is er weerstand?' 'Wat speelt er?' 'Wat hebben de leerkrachten nodig?' Ook de noden die de onderwijsprofessionals hebben, dienen geïnventariseerd te worden. Daarnaast moeten de nodige ondersteuning en middelen (materialen en handvaten) geboden worden aan leerkrachten om hen te helpen bij de implementatie van inclusieve praktijken. Deze doelen dienen steeds geëvalueerd te worden.
- Scholen een **leercultuur** installeren waarin voortdurende professionele ontwikkeling en groei worden gestimuleerd. Dit kan worden bereikt door het bevorderen van een brede kijk op professionalisering, waarbij leerkrachten worden aangemoedigd om samen te werken, ervaringen uit te wisselen en van elkaar te leren in het kader van inclusief onderwijs. De directie en het beleidsteam spelen een belangrijke rol in de ondersteuning hiervan.

De casussen uit hoofdstuk 6 van dit rapport en de horizontale analyse bieden inzichten hoe dit gerealiseerd kan worden.

Verken en werk samen met het **interprofessionele netwerk** van de school.

Interprofessionele samenwerking is een hefboom voor het realiseren van inclusief onderwijs en een inclusieve schoolcultuur. Het is echter niet steeds evident om te weten wie er juist deel uitmaakt van dit interprofessioneel netwerk van de school. Daarom moeten scholen in eerste instantie het interprofessioneel netwerk (in de school zelf, maar ook erbuiten: externe therapeuten, jeugdhulp, thuisbegeleidingsdiensten, time-out projecten, NAFT...) **verkennen en kennismaken** met deze partners.

Daarnaast kan er in het netwerk en regio van de school voor gewoon onderwijs, een nabije school voor buitengewoon onderwijs gelegen zijn of omgekeerd. We sporen scholen aan om kennis te maken met elkaar en bij elkaar op te bezoek te gaan. *Want onbekend is onbemind!* Deze kennismaking kan laagdrempelig plaatsvinden en zo een vrijblijvend bezoek aan elkaars werking kan de opstap betekenen naar meer doorgedreven samenwerking om elkaar te versterken (o.a. via het uitwisselen van kennis en expertise). Daarbij kan verkend worden wat de meerwaarde van de samenwerking kan zijn om beter tegemoet te komen aan de ondersteuning van leerlingen met complexe ondersteuningsbehoeften en de ondersteuning van leraren hierbij in de klas.

Binnen het interprofessioneel netwerk moedigen we aan om actief ervaringen te delen met samenwerkingen en inclusieve praktijken.

6.6. Aanbevelingen voor leersteuncentra en leerondersteuners

Denk samen met de scholen na over hoe **inclusief onderwijs kan geoperationaliseerd worden**.

Elk leersteuncentrum dient onderwijskundige expertise, handicap-specifieke expertise en expertise op vlak van **inclusie en coaching** in huis te hebben om zo kwaliteitsvolle leersteun of ondersteuning te bieden. Vanuit deze expertise, in inclusie en coaching, moedigen we de leersteuncentra en leerondersteuners aan om samen met de schoolteams na te denken hoe inclusief onderwijs geoperationaliseerd kan worden in de school. Denk bijvoorbeeld samen concreet na wat er kan veranderen in de schoolorganisatie en in de klasstructuren: Hoe kunnen we een inclusieve speelplaatswerking ontwikkelen? Wat kunnen we als school al doen? Wat hebben we nog nodig om dit te realiseren? Hoe kunnen we niveaugroepen organiseren (over de jaarklassen) heen om meer tegemoet te komen aan de noden van de leerlingen?

Verbind leerondersteuners aan één of een beperkt aantal schoolteams om **geïntegreerde zorg** te kunnen bieden.

De deelnemende scholen uit dit onderzoek ervaren vervolgens het als een duidelijke meerwaarde wanneer leerondersteuners integraal deel uitmaken van het schoolteam om samen als één team ondersteuning te bieden aan elkaar als onderwijsprofessionals en aan de leerlingen. We bevelen dan ook aan om de leerondersteuners te verbinden aan één of een beperkt aantal schoolteams. Omdat leerondersteuners verbonden blijven aan een leersteuncentrum kunnen ze blijvend beroep doen op de brede expertise aanwezig in het leersteuncentrum.

6.7. De rol van andere schoolnabije en externe partners

Neem je rol op als **schoolnabije en externe partner** bij het faciliteren en stimuleren van samenwerkingen tussen gewoon en buitengewoon onderwijs en de realisatie van inclusieve praktijken.

Tenslotte zijn er nog tal van andere actoren die een rol kunnen spelen in het faciliteren en stimuleren van de samenwerking tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs. De **CLB's** en hun ankers per school kunnen ook betrokken worden in dit proces en een bijdrage leveren aan de realisatie van inclusieve praktijken.

Ook de **lerarenopleidingen** en **professionaliseringscentra** die opleidingen en navormingen bieden aan onderwijsprofessionals en directies, kunnen een belangrijke rol spelen in het verbreden en verdiepen van kennis en competenties die zij nodig hebben om les te geven aan een diverse leerlingenpopulatie vanuit een inclusieve grondhouding. Daarnaast kunnen deze opleidingen onderwijsprofessionals stimuleren in het leren interprofessioneel samenwerken.

7. Referentielijst

- Avissar, G. (2017). Partnerships between special and mainstream schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(3), 149–156.
- Carroll, T. (2009). The next generation of learning teams. *Phi Delta Kappan*, 91(2), 8–13.
- Commissie Brinkman (2021). *Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kracht. Rapport van de commissie Beter Onderwijs*. Geraadpleegd via <https://www.vlaanderen.be/publicaties/naar-de-kern-de-leerlingen-en-hun-leer-kracht-rapport-van-de-commissie-beter-onderwijs>
- Commissie Struyf (2019). *Evaluatie van het nieuwe ondersteuningsmodel. Rapport op basis van beschikbare bronnen over de organisatie en werking van het ondersteuningsmodel in de periode van 1 september 2017 tot 31 augustus 2019*. Geraadpleegd via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/evaluatie-van-het-ondersteuningsmodel-specifieke-onderwijsbehoefte>
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L., & Beaulieu, M.-D. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, 19(S1), 116–131. <https://doi.org/10.1080/13561820500082529>
- de Boer, A. (2020). *Evaluatie passend onderwijs: Sectorrapport speciaal onderwijs*. (Evaluatie Passend Onderwijs; Nr. 60). Rijksuniversiteit Groningen.
- de Boer, A., Struyf, E., Nijs, S., & Doolaard, S. (2022). *Samen inclusief onderwijs realiseren. Een wetenschappelijk handboek voor professionals binnen en buiten het onderwijs*. Acco.
- 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.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Special Needs Education in Europe: Thematic publication*. Retrieved from: https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, European Agency Statistics on Inclusive Education. (2018). Dataset Cross-Country Report, (J. Ramberg, A. Lénárt, and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2019). *Changing Role of Specialist Provision in Supporting Inclusive Education: Mapping Specialist Provision Approaches in European Countries*. (S. Ebersold, M. Kyriazopoulou, A. Kefallinou and E. Rebollo Píriz, eds.). Odense, Denmark
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2023) *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2019/2020 School Year Dataset Cross-Country Report*. (P. Drál, A. Lénárt and A. Lecheval, eds.). Odense, Denmark.
- Gerdes, J., Goei, S. L., Huizinga, M., & de Ruyter, D. (2020). Analytic framework for interdisciplinary collaboration in inclusive education. *Journal of Workplace Learning*, 32(5), 377–388.
- Gerdes, J., Goei, S. L., Huizinga, M. & de Ruyter, D. (2021). Creating an optimal environment for inclusive education: co-location and transformation in interdisciplinary collaboration. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 700–714. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786912>

- Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, C.R., & Tofteng, D.M.B. (2018). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 382-395.
- Hesjedal, E., H., Hetland, A. C. Iversen, & Manger, T. (2015). Interprofessional Collaboration as a Means of Including Children at Risk: An Analysis of Norwegian Educational Policy Documents. *International Journal of Inclusive Education*, 19(12), 1280–1293. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1057241>
- King-Sears, M. E., Janney, R., & Snell, M. E. (2015). *Collaborative teaming*. Paul H. Brookes.
- Mastropieri, M.A. & Scruggs, M.A. (2018). *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Differentiated Instruction* (6th ed). Merrill.
- Norwich, B. (2008). What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal Of Special Education*, 35(3), 136-143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00387.x>
- Norwich, B. & Gray, P. (2007) Chapter 4: Special schools in the new era: conceptual and strategic perspectives. Special Schools in a New Era: how do we go beyond generalities? In Special Educational Needs Policy Options. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(2), 71-89. doi: 10.1111/j.1471-3802.2007.00083.x
- OECD Education. (2020). *Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs*, 15 (227). [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2020\)15/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2020)15/En/pdf)
- Onderwijsinspectie (2019). *Ondersteuningsnetwerken. Een terreinverkenning*. Brussel: Vlaamse Onderwijsinspectie.
- Onderwijsinspectie (2020). *Ondersteuning kleine types. Tweede fase van de terreinverkenning*. Brussel: Vlaamse Onderwijsinspectie.
- Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2023). Teaching for inclusion. A review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541-555. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Rijsdijk, L., Hofhuis, J., de Bot, M., & de Vries, S. (2018). Succesfactoren voor interprofessioneel samenwerken. Een verkenning van de internationale literatuur en implicaties voor onderwijs. In V. de Waal (Red.), *Interprofessioneel werken en innoveren in team. Samenwerken in nieuwe praktijken* (pp. 47 – 66). Coutinho
- Rose, J. (2012). Building bridges with other schools: educational partnerships in separate settings in England. *Support for Learning*, 27(2), 84–90. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2012.01518.x>
- Schuman, H. (2012). *Samen sterker?: Een onderzoek naar interprofessioneel en interdisciplinair samenwerken op de Alk, de Ruimte en de Zevensprong*. Fontys.
- Schuman, H. (2018). Interdisciplinair samenwerken in jeugdhulp en ambulaten ondersteuning: kansen voor leerlingen. Competente professionals als succesfactor. In V. de Waal (Red.), *Interprofessioneel werken en innoveren in team. Samenwerken in nieuwe praktijken* (pp. 227 – 248). Coutinho.
- Shaw, A. (2017). Inclusion: the role of special and mainstream schools. *British Journal of Special Education*, 44(3), 292–312. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12181>
- Stehlik, T. (2011). *Least restrictive environment*. Retrieved from: <http://simplebooklet.com/publish.php?wpKey=rhJXT97TYxinmF7mGPYJBH>.
- Struyf, E., Bodvin, K., & Jacobs, K. (2016). *Eindrapport OBPWO 13.01 (december 2016). Toeleiding naar het zorgaanbod. Een onderzoek naar bestaande praktijken en verklarende factoren op kind-, gezins- en schoolniveau in het gewoon en buitengewoon onderwijs in Vlaanderen*. Universiteit Antwerpen.

- Struyf, E., Verschueren, K., & Adriaenssens, S. (2019a). *Percepties van schoolteamleden uit het gewoon onderwijs over de implementatie van het M-Decreet*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Struyf, E., Verschueren, K., Bogaert, L. & Bodvin, K. (2019b). *De tevredenheid van leerlingen en hun ouders over de ondersteuning geboden door het ondersteuningsnetwerk: Een casestudieonderzoek*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Struyf, E., Verschueren, K., Adriaenssens, S., Bodvin, K., & Swinnen, L. (2020). *Percepties van schoolteamleden uit het buitengewoon onderwijs over het M-decreet en inclusie (in vergelijking met het gewoon onderwijs)*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education: does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563. <https://doi.org/10.1080/13603110801923476>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). *Dynamieken achter de implementatie van het M-decreet: Een casestudieonderzoek*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.
- van Veen, D., Bosdriesz, M., Florian, L., Huizenga, P., Kuijs, K., Smeets, E., van der Steenhoven, P. (2017). *Geïntegreerde voorzieningen voor specialistische onderwijszorg in samenwerkingsverbanden passend onderwijs (primair onderwijs). Praktijkonderzoek naar samenwerking en integratie van voorzieningen voor specialistische onderwijszorg sbo/so*. Zwolle/Amsterdam: Hogeschool Windesheim/NCOJ.
- van Veen, D., van Rietdijk, S., Van der Hoeven, J., Ganesh, S., Huizinge, P., & Van der Steenhoven, P. (2018). *Samenwerking tussen vso en vo en geïntegreerde voorzieningen voor specialistische onderwijszorg. Praktijkgericht onderzoek naar samenwerking tussen scholen voor voortgezet speciaal onderwijs en scholen voor voortgezet onderwijs*. Hogeschool Windesheim/NCOJ/CED Groep
- Van Zaaen, Y., Deckers, S. & Schuman, H. (2018). *Handboek interprofessioneel samenwerken in zorg en welzijn*. Coutinho.
- Vlaamse ministerie van onderwijs en vorming. (n.d.). *Ondersteuningsmodel voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-administraties-en-besturen/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/secundair-onderwijs/zorgbeleid-leerlingenbegeleiding-en-clb/leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften/ondersteuningsmodel-voor-leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften>
- Vyt, A. (2012). *Interprofessioneel en interdisciplinair samenwerken in gezondheid en welzijn*. Antwerpen: Garant.
- Wiedebusch, S., Maykus, S., Gausmann, N., & Franek, M. (2022). Interprofessional collaboration and school support in inclusive primary schools in Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 118–130. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1853971>
- Wienen, B. (2023). *Van individueel naar inclusief onderwijs. Pleidooi voor minder labelen en meer aandacht voor de kracht van onderwijs* (2^{de} druk). Instando.
- Wienen, B., & de Boer, A. (2022). Inclusief onderwijs realiseren in samenwerking met externe partners. In A. de Boer, E. Struyf, S. Nijs, & S. Doolaard (Reds.), *Samen inclusief onderwijs realiseren. Een wetenschappelijk handboek voor professionals binnen en buiten het onderwijs* (pp. 183 – 195). Acco.