

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

Eindrapport 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

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Struyf, E., Claeys, L., & Nijs, S. (2024). *Realiseren van onderwijs op maat en meer inclusief onderwijs: Een onderzoek naar kwaliteitsvolle samenwerkingsverbanden tussen gewoon en buitengewoon onderwijs*. UAntwerpen & KU Leuven.

Voor meer informatie over deze publicatie: elke.struyf@uantwerpen.be

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Departement voor Onderwijs en Vorming.

Voorwoord

In dit rapport brengen we verslag uit van de resultaten 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.' Het onderzoek startte op 1 oktober 2022 en kende een duurtijd van 18 maanden.

Aanleiding voor het onderzoek was de vaststelling dat er geen indicaties zijn dat leerlingen over het algemeen vlot bewegen tussen de beide onderwijsvormen. Vooral de overstap van leerlingen vanuit het buitengewoon onderwijs naar het gewoon onderwijs binnen hetzelfde onderwijsniveau is erg beperkt. Een mogelijke verklaring hiervoor werd gegeven in opeenvolgende onderzoeken die aantonen aan dat de schotten tussen gewoon en buitengewoon onderwijs hoog blijven, ook na introductie van het ondersteuningsmodel. De commissie Struyf (2019) die de evaluatie deed van het ondersteuningsmodel, stelde wel vast dat er in Vlaanderen hier en daar initiatieven ontstaan van meer intensieve samenwerking tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs, via zogenaamde één-campusinitiatieven. Een school voor buitengewoon onderwijs richt een vestigingsplaats in op de campus van een school voor gewoon onderwijs (of omgekeerd), waarbij leerlingen ingeschreven in het buitengewoon onderwijs deeltijds les volgen in het gewoon onderwijs. Dergelijke initiatieven zouden de terugkeer van buitengewoon naar gewoon onderwijs mogelijk kunnen faciliteren. 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 meer intensieve samenwerkingsvormen tussen gewoon en buitengewoon onderwijs al dan niet inclusiebevorderend zijn.

Ook het decreet leersteun wil scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs stimuleren nauwer samen te werken voor een begeleiding op maat van leerlingen. Waar het buitengewoon onderwijs inzet op aangepast onderwijs ter ondersteuning van leerlingen die nood hebben aan doorgedreven ondersteuning, dient deze in haar onderwijsaanpak steeds afstemming met het gewoon onderwijs te behouden, met het oog op – waar mogelijk – een overstap naar het gewoon onderwijs. Om leerlingen vlot te kunnen laten bewegen tussen beide onderwijsvormen worden ook deeltijdse lesbijwoning in beide contexten mogelijk gemaakt.

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. Voor dit eerste luik maakten we gebruik van data aangeleverd door het departement onderwijs. Voor het tweede luik werd een vragenlijst uitgezet, voerden we online diepte-interviews uit en zetten we een casestudie onderzoek op in 11 scholen.

Het hele onderzoeksproces werd nauwgezet opgevolgd door een stuurgroep bestaande uit experts op het domein van inclusief onderwijs, vertegenwoordigers van de pedagogische begeleidingsdiensten van de diverse onderwijskoepels, inspectie, vakbonden, het ministerie van Onderwijs en Vorming en Agodi. We houden eraan om de leden van de stuurgroep uitdrukkelijk te bedanken voor hun constructieve feedback. Daarnaast kregen we ook waardevolle feedback van de klankbordgroep, die bestond uit

directeurs van scholen en ondersteuningsnetwerken, beleidsmedewerkers verbonden aan de koepels en experts uit lerarenopleidingen.

Verder willen we alle participanten bedanken voor hun medewerking aan dit onderzoek. Een groot deel van de scholen buitengewoon onderwijs leverde waardevolle informatie aan via de vragenlijst. Het was heel fijn om met diverse directies in gesprek te gaan over waarom ze inzetten op samenwerking en hoe zij deze concreet vorm geven. Een extra woord van dank gaat uit naar de scholen die hun deuren voor ons open zetten en waar we mochten gaan kijken naar hoe zij via intensieve samenwerking onderwijs op maat en meer inclusief onderwijs willen realiseren. Dank aan alle directies, schoolpersoneel, leerlingen en ouders om hun ervaringen met ons te delen.

Tot slot kon dit onderzoek niet gerealiseerd worden zonder de doorgedreven inzet van onze onderzoekers. Liesbet Claeys was de drijvende kracht achter het hele onderzoek. Zij werd bijgestaan door dr. Melinda Mađarević die met de administratieve data aan de slag ging en Hajar Bensellam die mee het casestudieonderzoek uitvoerde. Liesbet, Melinda en Hajar, dankzij jullie bijzondere inspanningen is dit onderzoek tot een goed einde gebracht. Het was vaak hard werken tegen deadlines aan en daarvoor willen we jullie uitdrukkelijk bedanken!

De inzichten uit dit onderzoek worden verwerkt in een toegankelijke inspiratiegids. We hopen op die manier een klein steentje in de soms woelige rivier naar meer inclusief onderwijs in Vlaanderen te verleggen. We willen scholen in Vlaanderen met de beschreven praktijken en hierbij aansluitende aanbevelingen inspiratie bieden om te bouwen aan een meer inclusieve samenleving en kwaliteitsvol onderwijs voor alle leerlingen. Want een inclusieve samenleving start met inclusief onderwijs.

Elke Struyf en Sara Nijs, promotoren
Juni 2024

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	I
Inhoudsopgave	IV
Verklarende woordenlijst en afkortingen	X
Hoofdstuk 1: Inleiding en leeswijzer	1
Hoofdstuk 2: Context van het onderzoek en theoretische kaders	4
2.1. Samenwerking in het Vlaamse onderwijs: Contextualiseren van het onderzoek	4
2.1.1. Het M-decreet en ondersteuningsmodel	4
2.1.1.1. Ondersteuning voor leerlingen én leerkrachten vanuit het ondersteuningsmodel	5
2.1.1.2. Overstap van het buitengewoon naar gewoon onderwijs	7
2.1.2. Van het M-decreet naar het decreet leersteun	8
2.1.2.1. Samenwerking binnen leersteuncentra	9
2.1.2.2. Uitbreiding van deeltijdse lesbijwoningen	9
2.1.2.3. Faciliteren van de samenwerking tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs	10
2.1.2.4. Naar een concrete visie en beleid voor het realiseren van een meer inclusief onderwijssysteem	10
2.1.3. Samenwerkingen buiten het ondersteuningsmodel	11
2.2. Theoretische kaders voor kwaliteitsvolle samenwerking	11
2.2.1. Samenwerking tussen het buitengewoon en gewoon onderwijs	11
2.2.1.1. Samenwerking in het kader van de overstap van het BuO naar GeO	12
2.2.1.2. De evolutie naar een ‘multi-track approach’ en een continuüm van onderwijssettings	15
2.2.1.3. Naar het realiseren van inclusieve samenwerkingsvormen	21
2.2.2. Interprofessionele samenwerking	22
2.2.2.1. Een continuüm van samenwerkingsrelaties	24
2.2.2.2. Voordelen van interprofessionele samenwerking	27
2.2.3. Randvoorwaarden om (interprofessioneel) samenwerken mogelijk te maken	28
2.3. Onderzoeksvragen	30
Hoofdstuk 3: Methodologische verantwoording	31
3.1. Analyse van administratieve data	32
3.1.1. Datasets	32
3.1.1.1. Afbakenen van de datasets	32
3.1.1.2. Creëren van dataframes in Rstudio	32

3.1.2.	Analyses	33
3.1.2.1.	Bijdrage van het buitengewoon onderwijs	33
3.1.2.2.	OV1.1: Analyse van schoolloopbanen: overstap binnen hetzelfde onderwijsniveau	33
3.1.2.3.	OV1.2: Analyse van leerlingenkenmerken die samenhangen met deze overstap	34
3.1.2.4.	OV1.3: Analyse van schoolkenmerken die samenhangen met deze overstap	35
3.2.	Grootschalige bevraging	35
3.2.1.	Doel en opzet van de grootschalige bevraging	35
3.2.2.	Dataverzameling	36
3.2.2.1.	Ontwikkeling van vragenlijst	36
3.2.2.2.	Beschrijving van het onderzoeksinstrument	37
3.2.2.3.	Verloop van de dataverzameling	39
3.2.3.	Responsgraad en representativiteit	42
3.2.3.1.	Kenmerken van deelnemende scholen	42
3.2.3.2.	Non-responsanalyse	48
3.3.	Online diepte-interviews	50
3.3.1.	Dataverzameling	50
3.3.1.1.	Selectie van de deelnemende scholen	50
3.3.1.2.	Ontwikkeling van interviewleidraad	51
3.3.1.3.	Beschrijving van deelnemende scholen	52
3.3.2.	Thematische data-analyse	54
3.4.	Casestudie onderzoek	55
3.4.1.	Afbakenen van de 'case'	55
3.4.2.	Design van de studie	56
3.4.3.	Selectie en werving van de cases	56
3.4.4.	Dataverzameling	58
3.4.5.	Data-analyse	60
3.4.5.1.	Verticale analyses	61
3.4.5.2.	Horizontale analyses	61
3.5.	Kwaliteitsbewaking door de stuurgroep en de klankbordgroep	62
3.5.1.	Kwaliteitsbewaking door de stuurgroep	62
3.5.2.	Kwaliteitsbewaking door de klankbordgroep	62
	Resultaten	64
	Hoofdstuk 4: Schoolloopbanen van leerlingen - De overstap van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs	65

4.1. Toelichten doelgroep en variabelen	65
4.1.1. Specificering doelgroep	66
4.1.2. Specifieke verslaggeving als toegang tot het buitengewoon onderwijs of ondersteuning in het gewoon onderwijs	66
4.2. Beschrijvende analyses van de leerlingenpopulatie: geboortecohorten 2002, 2003 en 2004...	70
4.2.1. Omvang van de geboortecohorten	70
4.2.2. Inschrijvingen volgens de hoofdstructuur	71
4.2.3. Aandeel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (SOB), ingeschreven in het GeO of het BuO	75
4.2.3.1. Parameter 'Ooit SOB - Brede definitie'	76
4.2.3.2. Parameter 'Ooit ingeschreven in het buitengewoon onderwijs'	77
4.2.3.3. Parameter inschrijvingen het buitengewoon onderwijs op een bepaalde leeftijd	78
4.2.3.4. Parameter: Ingeschreven in een bepaald type in het buitengewoon onderwijs	80
4.2.3.5. Inschrijvingen in het gewoon of buitengewoon onderwijs met een specifieke verslaggeving	84
4.2.4. Tussentijdse besluit	84
4.3. In welke mate gebeurt een overstap van buitengewoon naar gewoon onderwijs binnen hetzelfde onderwijsniveau?	86
4.3.1. Schoolloopbanen Kleuteronderwijs	86
4.3.2. Schoolloopbanen Lager Onderwijs	88
4.3.3. Schoolloopbanen Secundair onderwijs	90
4.4. Wat zijn kenmerken van leerlingen die de overstap maken van BuO naar GeO binnen hetzelfde onderwijsniveau?	93
4.4.1. Kenmerken overstap kleuteronderwijs	94
4.4.2. Kenmerken overstap Lager Onderwijs	100
4.4.3. Kenmerken overstap Secundair Onderwijs	111
4.5. Wat zijn kenmerken van scholen voor BuO en GeO waar deze leerlingen in hun onderwijstraject school lopen?	126
4.5.1. Beschrijvende analyses	126
4.5.2. Bestuurlijke nabijheid	128
4.5.3. Geografische nabijheid	135
Hoofdstuk 5: Een brede analyse van de samenwerking tussen BuO en GeO	140
5.1. Welke vormen van samenwerking tussen scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs bestaan er?	140
5.1.1. Samenwerkingen in het kader van het ondersteuningsmodel	140
5.1.2. Overzicht van bestaande samenwerkingsvormen	141

5.1.3.	Huidige samenwerkingsvormen.....	146
5.1.4.	Samenwerkingen in het verleden	147
5.1.5.	Samenwerking in de toekomst	148
5.2.	Hoe krijgen deze samenwerkingen concreet vorm?.....	152
5.2.1.	Intensieve samenwerking op school- en klasniveau	153
5.2.1.1.	Basisonderwijs	156
5.2.1.2.	Secundair onderwijs.....	162
5.2.2.	Inrichten van een klas voor BuO op een campus van een school voor GeO	167
5.2.3.	Deeltijdse lesbijwoningen	172
5.2.4.	Delen van kennis en expertise	179
5.2.5.	Samenbrengen van leerlingen	186
5.2.6.	Delen van infrastructuur en materiaal	191
5.2.7.	Afsluitende reflecties over samenwerkingsvormen	195
5.2.7.1.	Samenwerkingen tussen de ziekenhuisschool en de thuishschool (type 5).....	195
5.2.7.2.	Samenwerking in kader van het ondersteuningsmodel in vergelijkend perspectief	196
5.2.7.3.	Samenwerking in kader van de voorbereiding en begeleiding van een overstap van het buitengewoon naar gewoon onderwijs	197
5.3.	Wat zijn kritische succesfactoren en cruciale randvoorwaarden voor een kwaliteitsvolle samenwerking? Welke belemmerende factoren zijn er?	204
5.3.1.	Kritische bevorderende- en stimulerende factoren.....	204
5.3.2.	Belemmerende factoren	208
5.4.	De evolutie van de rol van het buitengewoon onderwijs.....	212
Hoofdstuk 6: Diepgaande analyse van de samenwerking tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs.....		215
6.1.	Leeswijzer.....	215
6.2.	Verticale analyse van elf casussen	216
6.2.1.	Ontmoetingen tussen leerlingen en leerkrachten	216
6.2.2.	Maximaliseren van kansen van individuele leerlingen in hun schoolloopbaan.....	227
6.2.2.1.	Individuele trajecten SO 1.....	227
6.2.2.2.	Individuele trajecten SO 2.....	236
6.2.3.	Eén-campus initiatieven in opstart en de beginfase	254
6.2.3.1.	Eén-campus start BaO 1.....	254
6.2.3.2.	Eén-campus start BaO 2.....	264
6.2.4.	Eén-campus initiatieven waar het streven naar eenheid in visie, lerarenteam en leerlingengemeenschap centraal staat	275

6.2.4.1. Eén-campus BaO 1	275
6.2.4.2. Eén-campus BaO 2	289
6.2.4.3. Eén-campus BaO 3	304
6.2.4.4. Eén-campus SO 1	323
6.2.4.5. Eén-campus SO 2	339
6.2.4.6. Eén-campus SO 3	357
6.3. Inzichten uit de horizontale analyse	372
6.3.1. Aanleiding en evolutie in de doelen van de samenwerking	372
6.3.2. Het doorlopen proces	376
6.3.3. Herdenken van de schoolwerking en -structuren: optimaliseren versus transformeren	380
6.3.4. Belang van professionalisering en co-creatie van nieuwe kennis	384
6.3.5. Kansen tot interprofessionele samenwerking: het netwerk in en rond de samenwerking	386
6.3.6. Faciliterende factoren in de samenwerking.....	387
6.3.7. Een blik op de toekomst: ambities en stappen richting inclusieve onderwijsomgeving	389
Hoofdstuk 7: Conclusie, discussie en beleidsaanbevelingen	392
7.1. Overzicht van antwoorden op de onderzoeksvragen, met reflecties	392
7.1.1. Luik 1: Analyse van overstappen van buitengewoon naar gewoon onderwijs binnen hetzelfde onderwijsniveau op basis van drie cohorten.....	392
7.1.2. Luik 2: Vormen en kenmerken van samenwerkingspraktijken.....	396
7.2. Reflecties bij het onderzoek en de onderzoeksopzet	411
7.2.1. Sterktes en beperkingen van het onderzoek	411
7.2.2. Vervolgonderzoek.....	412
7.3. Beleidsaanbevelingen	413
7.3.1. Beleidsaanbevelingen voor de Vlaamse overheid.....	414
7.3.2. Beleidsaanbevelingen voor de onderwijskoepels en -netten	417
7.3.3. Beleidsaanbevelingen voor de pedagogische begeleidingsdiensten	418
7.3.4. Beleidsaanbevelingen voor scholengemeenschappen, -groepen en de schoolbesturen	419
7.3.5. Aanbevelingen voor scholen en hun teams	420
7.3.6. Aanbevelingen voor leersteuncentra en leerondersteuners	421
7.3.7. De rol van andere schoolnabije en externe partners.....	422
Literatuurlijst	424

Verklarende woordenlijst en afkortingen

BaO: Gewoon Basisonderwijs

BuBaO: Buitengewoon Basisonderwijs (BuKO: Buitengewoon Kleuteronderwijs, BuLO: Buitengewoon Lager onderwijs)

BuO: Buitengewoon onderwijs

BuSO: Buitengewoon Secundair onderwijs

GeO: Gewoon Onderwijs

Onderwijsniveaus: In dit onderzoek komen de niveaus basisonderwijs en secundair onderwijs aan bod.

Types: Het buitengewoon onderwijs in Vlaanderen is ingedeeld volgens een structuur van acht types. Per type bestaat er een specifieke vorm van onderwijs en zorg voor leerlingen met een beperking of specifieke onderwijsbehoefte (SOB).

- **Type Basisaanbod (type Ba):** voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften voor wie het gemeenschappelijk curriculum met redelijke aanpassingen (opent in nieuw venster) niet haalbaar is in een school voor gewoon onderwijs. Dit type vervangt sinds september 2015 geleidelijk de types 1 en 8.
- **Type 2:** voor kinderen met een verstandelijke beperking
- **Type 3:** voor kinderen met een emotionele of gedragsstoornis, maar zonder verstandelijke beperking
- **Type 4:** voor kinderen met een motorische beperking
- **Type 5:** voor kinderen in een ziekenhuis, een preventorium of een residentiële setting
- **Type 6:** voor kinderen met een visuele beperking
- **Type 7:** voor kinderen met een auditieve beperking of een spraak- of taalstoornis
- **Type 9:** voor kinderen met een autismespectrumstoornis, maar zonder verstandelijke beperking (sinds september 2015)

Onderwijsvormen: In Vlaanderen is het secundair onderwijs opgedeeld in verschillende graden. In de eerste graad kunnen de leerlingen kiezen tussen de A-stroom of B-stroom. In de tweede en derde graad zijn er vier onderwijsvormen: algemeen secundair onderwijs (ASO), beroeps secundair onderwijs (BSO), kunst secundair onderwijs (KSO) en Technisch secundair onderwijs (TSO).

- **Finaliteiten:** Sinds de modernisering van het secundair onderwijs werden finaliteiten ingevoerd. Een finaliteit geeft aan waarop je studierichting je voorbereid. We onderscheiden drie finaliteiten:
- **Doorstroomfinaliteit:** Met studierichtingen in deze finaliteit word je voorbereid om na het secundair onderwijs verder te studeren in het hoger onderwijs.
- **Dubbele finaliteit:** Met studierichtingen in deze finaliteit word je voorbereid om na het secundair onderwijs verder te studeren of te gaan werken.
- **Arbeidsmarkt finaliteit:** Met studierichtingen in deze finaliteit word je voorbereid om na het secundair onderwijs te gaan werken of een graduaatsopleiding te volgen.

Opleidingsvormen (OV): In het buitengewoon secundair onderwijs worden vier opleidingsvormen aangeboden. Een opleidingsvorm of OV geeft aan wat een leerling na het buitengewoon secundair onderwijs kan doen. De vier opleidingsvormen zijn:

- **OV 1:** Maatschappelijke participatie en eventueel arbeidsdeelname in een omgeving met ondersteuning. Deze OV wordt voor alle onderwijstypes georganiseerd, maar niet voor type basisaanbod en type 5.
- **OV 2:** Maatschappelijke participatie en tewerkstelling in een omgeving met ondersteuning. Deze OV wordt voor alle onderwijstypes georganiseerd buiten type basisaanbod en type 5.
- **OV 3:** Maatschappelijke participatie en tewerkstelling in het gewone arbeidsmilieu. Deze OV wordt voor alle onderwijstypes georganiseerd buiten type 2 en type 5.
- **OV 4:** Algemeen, beroeps-, kunst- en technisch onderwijs. Deze OV komt overeen met de structuur van het gewoon secundair onderwijs. Deze OV wordt voor alle onderwijstypes georganiseerd buiten type basisaanbod en type 2.

Samenwerkingsvormen: De diverse soorten en vormen van samenwerkingen die scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs aangaan.

Samenwerkingsrelaties: De relaties die ontstaan tussen onderwijsprofessionals binnen een samenwerking.

SO: Gewoon Secundair onderwijs

SOB: Specifieke onderwijsbehoeften (Engelstalige afkorting SEN: Special Educational Needs).

Hoofdstuk 1: Inleiding en leeswijzer

Met de introductie van het M-decreet in 2015 werd het toepassen van redelijke aanpassingen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs geïntroduceerd. Doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs moest de uitzondering op de regel worden. Iedere leerling kreeg recht op redelijke aanpassingen om binnen het reguliere onderwijs school te lopen. 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.

Het decreet leersteun implementeert een nieuw leersteunmodel met leersteuncentra voor de ondersteuning van scholen voor gewoon onderwijs 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.

Toch zijn er in Vlaanderen lokale samenwerkingsinitiatieven tussen scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs om hun onderwijs gezamenlijk te organiseren of trajecten op maat van leerlingen aan te bieden. Dit stelde ook de commissie Struyf (2019) vast die de evaluatie deed van het ondersteuningsmodel. Een voorbeeld hiervan zijn de zogenaamde één-campusinitiatieven, 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. 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.

Met dit onderzoek willen we mogelijke vormen van samenwerking tussen scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs in kaart brengen. In dit onderzoek ligt 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 de leerlingen aan te bieden. 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.

Om deze doelen te bereiken, zetten we een onderzoek op waarbij we gebruik maken van een grootschalige bevraging bij alle scholen buitengewoon onderwijs in Vlaanderen, online diepte-interviews en een casestudieonderzoek. We wensen naast een gedetailleerde beschrijving van de vormen van samenwerking, ook inzichten te verkrijgen in het doorlopen proces en noodzakelijke randvoorwaarden om deze samenwerking te realiseren. Daarnaast analyseerden we ook administratieve data van het departement onderwijs om een zicht te krijgen op het aantal leerlingen dat de overstap maakt van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs binnen hetzelfde onderwijsniveau. Verder wordt er gekeken hoe hun schoolloopbaan verder verloopt en of ze na de overstap in het gewoon onderwijs blijven of terugkeren. Tenslotte wordt er ook gekeken naar verschillende leerlingen- en schoolkenmerken.

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.

Dit rapport omvat naast deze inleiding (**hoofdstuk 1**) nog zes hoofdstukken:

In **hoofdstuk 2** schetsen we vooreerst de context van en het Vlaamse beleid waarbinnen die onderzoek uitgevoerd wordt. We gaan dieper in op enerzijds het M-decreet en anderzijds het decreet leersteun en hoe deze aansturen op de realisatie van meer inclusief onderwijs, onder meer via samenwerking tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs. Daarna reiken we enkele theoretische kaders en kernconcepten aan die ons handvatten bieden om de samenwerking tussen buitengewoon en gewoon onderwijs te bestuderen. We gaan onder meer in op de multi-track approach waarin diverse samenwerkingsvormen ingepast kunnen worden en het belang van interprofessionele samenwerking. Het hoofdstuk eindigt met de concrete onderzoeksvragen die we met dit onderzoek willen beantwoorden.

In **hoofdstuk 3** gaan we dieper in op het doorlopen onderzoeksproces. We onderbouwen de gemaakte methodologische keuzes en beschrijven in detail hoe we onderzoeksdata hebben verzameld en geanalyseerd. We gaan daarbij meer concreet in op: de analyse van de administratieve data, het opzetten van de survey en de responsgraad en representativiteit ervan, de online diepte-interviews, en het casestudie onderzoek.

In **hoofdstuk 4** bespreken we de inzichten van de analyses van de administratieve data waarbij we ons richten op de leerlingen die de overstap maken van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs binnen hetzelfde onderwijsniveau. We bestudeerden hiervoor de schoolloopbanen van alle leerlingen geboren in 2002, 2003 en 2004. We gingen niet alleen na of de leerlingen die de overstap maken specifieke kenmerken vertonen, maar ook of (bestuurlijke) nabijheid van de betrokken scholen bij de overstap een rol speelt.

In het omvangrijke **hoofdstuk 5** beschrijven we de resultaten van de grootschalige bevraging en de hierbij aansluitende online diepte-interviews. Dit hoofdstuk beoogt een algemeen zicht te geven op de bestaande samenwerkingen tussen het buitengewoon en gewoon onderwijs in Vlaanderen en de concrete uitwerking ervan. We beschrijven daarbij zeven prototypische vormen van samenwerking en de mate waarin scholen buitengewoon onderwijs hier vandaag, in het verleden of in de toekomst op willen inzetten. We sluiten dit hoofdstuk af met de succesfactoren en drempels die de participanten identificeren bij het organiseren van een samenwerking.

In **Hoofdstuk 6** rapporteren we over het casestudieonderzoek in 11 scholen. We focussen daarbij op intensieve vormen van samenwerking. De informatie verzameld tijdens het schoolbezoek werd voor elke case verwerkt tot een uitgebreide beschrijving van de samenwerking. We geven daarbij de lezer niet enkel inzicht in het doel van de samenwerking en wat de samenwerking concreet inhoudt, maar ook in het doorlopen proces om tot de samenwerking te komen en de ambities die de school nog heeft. In de beschrijving laten we alle betrokken aan het woord: het beleidsteam van de school, de betrokken leraren en indien zinvol ook leerlingen en ouders. We eindigen hoofdstuk 6 met enkele algemene reflecties over deze intensieve samenwerkingsvormen, die allen in meerdere of mindere mate als doel hebben om meer tegemoet te komen aan onderwijsnoden van leerlingen en inclusief onderwijs in Vlaanderen te realiseren.

Hoofdstuk 7 is het sluitstuk van het rapport. We vatten de inzichten uit de verschillende deelstudies uit hoofdstukken 3 tot 6 samen, reflecteren over het gehele onderzoek en formuleren op basis daarvan beleidsaanbevelingen. Het hoofdstuk is op die manier geschreven dat de lezer, los van de voorstaande hoofdstukken, het hoofdstuk afzonderlijk kan doornemen en daarmee op de hoogte is van de belangrijkste bevindingen van het onderzoek.

Hoofdstuk 2: Context van het onderzoek en theoretische kaders

De centrale vraag in dit voorliggend onderzoek is: *Hoe werken scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs samen in functie van kwaliteitsvolle onderwijstrajecten op maat van de leerlingen?* In dit hoofdstuk plaatsen we deze onderzoeksvraag in de context van het Vlaamse onderwijs. Vervolgens presenteren we enkele theoretische kaders en kernconcepten die handvatten bieden om het onderzoeksproces vorm te geven en de resultaten te interpreteren.

Dit hoofdstuk omvat drie delen. In het eerste deel beschrijven we de beleidsbeslissingen binnen de Vlaamse onderwijscontext die de afgelopen jaren genomen werden om samenwerking tussen het gewoon onderwijs (hierna GeO) en buitengewoon onderwijs (hierna BuO) te faciliteren. In het tweede deel bieden we enkele theoretische kaders en kernconcepten aan die het onderzoek naar samenwerking tussen BuO en GeO onderbouwen en de gemaakte keuzes in het onderzoek verantwoorden. In het derde deel worden op basis van de beleidscontext en de theoretische situering de onderzoeksvragen waarop dit onderzoek een antwoord wil bieden, geconcretiseerd.

2.1. Samenwerking in het Vlaamse onderwijs: Contextualiseren van het onderzoek

2.1.1. Het M-decreet en ondersteuningsmodel

Internationaal wordt er al decennialang gestreefd naar kwaliteitsvol onderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (SOB of Engelstalige benaming: *special educational needs*, afgekort als SEN). Om de rechten van deze groep leerlingen te garanderen werden internationale verdragen opgesteld zoals de UNESCO Verklaring van Salamanca (1994). In 2006 werd het VN-Verdrag voor de Rechten inzake Personen met een Handicap opgesteld dat als doel heeft om:

*“alle personen met een handicap van alle mensenrechten en fundamentele vrijheden op voet van **gelijkheid te bevorderen, beschermen en waarborgen**, en ook de eerbiediging van hun inherente **waardigheid te bevorderen**. Personen met een handicap omvat personen met langdurige fysieke, mentale, verstandelijke of zintuiglijke beperkingen die hen in wisselwerking met diverse drempels kunnen beletten volledig, daadwerkelijk en op voet van gelijkheid met anderen te participeren in de samenleving.”* (Artikel 1, VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, 2006)

In dit verdrag werd eveneens in artikel 24 specifieke aandacht geschonken aan een volledige en gelijke participatie in het onderwijs van personen met een handicap:

*“De Staten die Partij zijn erkennen het recht van personen met een handicap op onderwijs. Teneinde dit recht zonder discriminatie en op basis van **gelijke kansen** te verwezenlijken, waarborgen Staten die Partij zijn een **inclusief onderwijssysteem** op alle niveaus en voorzieningen voor een leven lang leren...”* (Artikel 24, VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, 2006)

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. Dit betekent dat alle landen die het verdrag hebben ondertekend deze rechten voor personen met een handicap verplicht dienen te respecteren, beschermen, na te streven én realiseren. In 2009 ratificeerde België het VN-Verdrag en engageerde zich om een inclusief onderwijssysteem te realiseren, zowel in Vlaanderen als in Wallonië. 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. Op basis van het M-decreet werd aan leerlingen met SOB het recht toegekend om zich in te schrijven in een school voor 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 BuO eerder een uitzondering op de regel worden. 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.

Tot slot voegen we aan deze internationale verdragen, de *Duurzame Ontwikkelingsdoelstellingen* van de Verenigde Naties toe die opgesteld werden in 2015. Alle 193 staten die lid zijn van de Verenigde Naties keurden deze *Sustainable Development Goals* (SDG's) goed en dienen verplicht te werken aan deze doelstellingen. Ook in de SDG's wordt een doel gewijd aan het nastreven van kwaliteitsvol onderwijs. In SDG 4 ligt de focus op het nastreven van kwaliteitsonderwijs voor iedereen: 'Verzeker gelijke toegang tot kwaliteitsvol onderwijs en bevorder levenslang leren voor iedereen'. Meer specifiek wordt in doel 4.7a ook sterk aanbevolen om te streven naar: "*Bouwen en verbeteren van onderwijsfaciliteiten die aandacht hebben voor **kinderen**, mensen **met een beperking** en **gendergelijkheid** en die een veilige, geweldloze, **inclusieve** en **doeltreffende leeromgeving** bieden voor iedereen*" (SDG 4, Verenigde Naties, 2015).

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.

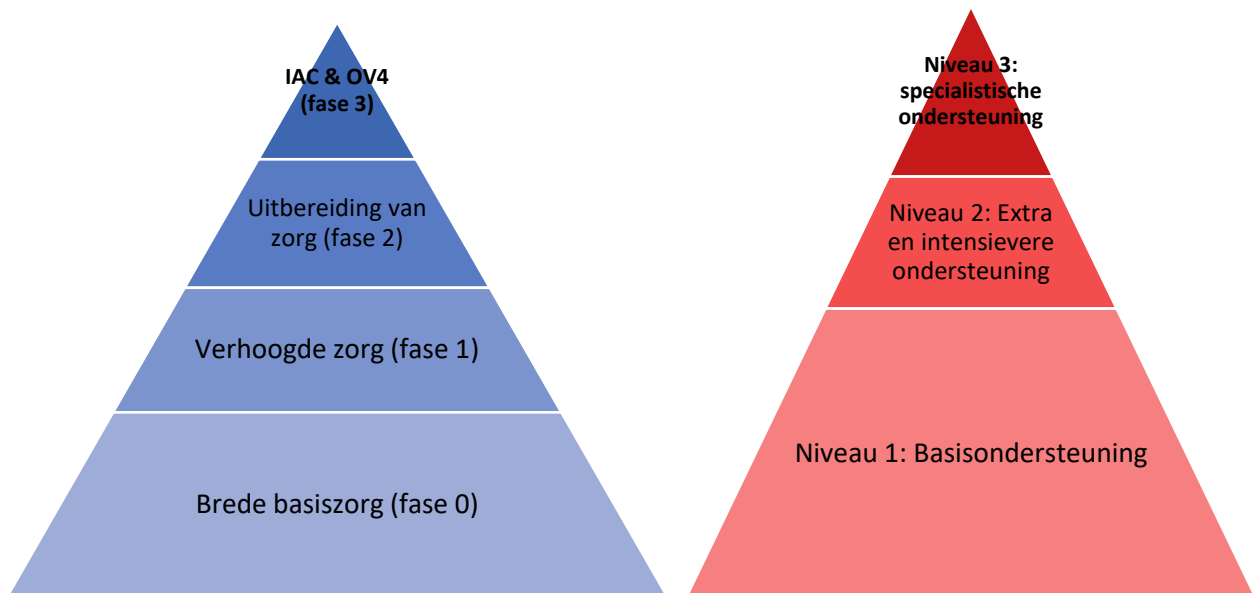
2.1.1.1. Ondersteuning voor leerlingen én leerkrachten vanuit het ondersteuningsmodel

Met de invoering van het M-decreet (2014) en de implementatie ervan in 2015 in de Vlaamse scholen beoogde de overheid meer leerlingen in het gewoon onderwijs school te laten lopen mits redelijke aanpassingen en gerichte ondersteuning voor de leerlingen én de leerkracht(en). Om leerlingen met SOB onderwijs te laten volgen in een school voor gewoon onderwijs, is het nodig om te komen tot ondersteuning die aansluit op de individuele noden van deze leerlingen. Wereldwijd werden kaders opgesteld om deze zorg en ondersteuning in inclusieve onderwijscontexten vorm te geven. Deze kaders krijgen doorgaans de vorm van een piramide waarbij de brede zorg voor alle leerlingen de basis is en evolueert naar een steeds meer geïndividualiseerde zorg voor leerlingen met steeds complexer wordende ondersteuningsnoden. Ondersteuning en zorg organiseren volgens een **zorgcontinuüm** – zoals het ook ingeschreven is in het M-decreet – betekent dat er sprake is van diversiteit in zorg- of ondersteuningstrajecten waarbij de mate van individualisering van zorg of ondersteuning verhoogt naarmate de nood aan ondersteuning toeneemt. Het Vlaamse zorgcontinuüm is een afgeleide van het

in internationale literatuur beschreven ‘*multi-tiered system of support*’ (MTSS). Dit model biedt – zoals het zorgcontinuüm – een globaal kader om tegemoet te komen aan zowel cognitieve als sociaal-emotionele en gedragsmatige behoeften van leerlingen (Jimerson et al., 2005) en omvat drie niveaus (zie figuur 2.1., rechtse afbeelding).

Figuur 2.1.

Visuele weergave van het zorgcontinuüm (links) en het ‘*multi-tiered system of support*’ (MTSS) (rechts).



Op **niveau 1 van het MTSS** is er kwaliteitsvolle ondersteuning voor alle leerlingen. Op dit niveau is ook reeds aandacht voor screening van ‘at-risk’ leerlingen. Deze basisondersteuning zou tegemoet moeten komen aan de ondersteuningsbehoeften van ongeveer 80 tot 90% van de leerlingen. In het Vlaamse zorgcontinuüm omvat dit niveau zowel de ‘brede basiszorg’ (fase 0) als de ‘verhoogde zorg’ (fase 1). Binnen fase 0 wordt er voor alle leerlingen in de school een krachtige leeromgeving uitgebouwd. Indien de school merkt dat er problemen of stagnatie dreigt in de ontwikkeling van de leerling kan de school in fase 1 extra maatregelen nemen, zoals remediërende, differentiërende, compenserende of dispenserende maatregelen, afgestemd op de ondersteuningsbehoeften van de leerling.

Op **niveau 2 van het MTSS** wordt er bijkomende en meer intensieve ondersteuning geboden voor sommige leerlingen die niet voldoende studievoortgang maken op niveau 1. Het gaat hier over ongeveer 5 à 10% van alle leerlingen. Deze meer intensieve (en vaak ook externe) ondersteuning is vergelijkbaar met de fase van ‘uitbreiding van zorg’ (fase 2) in het Vlaamse zorgcontinuüm. Hierbij krijgt het centrum voor leerlingbegeleiding (CLB) een actieve rol en zal onderzocht worden welke ondersteuning de leerling nodig heeft. Het CLB kan formeel de uitbreiding van zorg motiveren waardoor de leerling en de school extra ondersteuning kunnen krijgen, bijvoorbeeld vanuit een ondersteuningsnetwerk (ONW) in kader van het M-decreet of de leersteuncentra (anno 2023-2024), zodat de leerling het gemeenschappelijk curriculum kan blijven volgen. Het ondersteuningsmodel zorgde ervoor dat de expertise van het buitengewoon onderwijs zijn ingang vond in het gewoon onderwijs. Dit model creëerde en opende mogelijkheden voor samenwerkingen tussen scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs. Het ondersteuningsmodel werd opgedeeld in twee sporen, namelijk (1) bilaterale samenwerkingen tussen scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs (voor leerlingen met een gemotiveerd verslag of

verslag type 2, type 4, type 6 of type 7) en (2) de samenwerking met buitengewoon onderwijs via de ONW's (voor leerlingen met een gemotiveerd verslag of verslag type basisaanbod, type 3 of type 9).

Op **niveau 3 van het MTSS** wordt ondersteuning geboden voor een kleine groep, 1 tot 5% van alle leerlingen, waar meer specialistische ondersteuning uit bijvoorbeeld het buitengewoon onderwijs en/of een voorziening uit de welzijnssector noodzakelijk is. In het Vlaamse zorgcontinuüm betreft dit fase 3: de fase van een individueel aangepast curriculum (IAC). Wanneer blijkt dat het volgen van het gemeenschappelijk curriculum niet haalbaar is kan er geopteerd worden voor een IAC in het gewoon onderwijs. Ook op dit niveau speelde het ondersteuningsmodel een belangrijke rol in het begeleiden van de leerlingen met een IAC. Wanneer deze ondersteuning voor een leerling binnen dit niveau nog niet het gewenste resultaat oplevert, kan een overstap gemaakt worden naar het buitengewoon onderwijs waar meer individuele ondersteuning en nog verder doorgedreven aangepast en individueel onderwijs geboden wordt. Sinds de implementatie van het M-decreet werd door de Commissie Struyf (2019) een stijging geregistreerd van meer geïdentificeerde leerlingen met SOB in het GeO. Deze stijging betekent niet dat er een grote beweging is van leerlingen die van het BuO naar het GeO gaan, maar eerder dat in het GeO meer leerlingen in aanmerking komen voor deze ondersteuning door middel van een gemotiveerd verslag en een verslag. De commissie toont aan dat de groep die een formele vaststelling heeft van SOB stijgt van het schooljaar 2014-2015 (BaO=1,04%; SO=1,35%) naar het schooljaar 2018-2019 (BaO=2,4%; SO=3,54%).

2.1.1.2. Overstap van het buitengewoon naar gewoon onderwijs

Het M-decreet had voor ogen om indien mogelijk leerlingen met SOB zoveel mogelijk in een inclusieve context kwaliteitsvol onderwijs te laten volgen. Ondanks de grote inspanningen die de ondersteuners in kader van het ondersteuningsmodel, de scholen buitengewoon en gewoon onderwijs de afgelopen jaren leverden, merken we geen positieve evolutie. In Europese vergelijkingen is er in Vlaanderen nog steeds een groot aandeel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften dat onderwezen wordt in een gesegregeerde setting (buitengewoon onderwijs) (EASNIE, 2023). Eenmaal leerlingen de overstap hebben gemaakt naar het buitengewoon onderwijs wordt de stap terug naar het gewoon onderwijs niet vaak gezet. Voor de invoering van het M-decreet in schooljaar 2014-2015 was 4,37% van alle leerlingen ingeschreven in het BuO. Dit percentage daalde, in schooljaar 2017-2018 tot het laagste aandeel leerlingen in het buitengewoon onderwijs, namelijk 3,99%. Nadien steeg dit aandeel jaarlijks opnieuw, met 4,24% van alle leerlingen die les volgen in het buitengewoon onderwijs in het schooljaar 2020-2021. Ook in 2022-2023 werd opnieuw een stijging geregistreerd en kwam de teller te staan op 4,40% leerlingen in het buitengewoon onderwijs (Dataloop, Onderwijs Vlaanderen).

Op basis van cijfers die beschikbaar zijn als antwoord op een parlementaire vraag uit 2021 blijkt dat de **overstap** binnen de schoolloopbaan van het BuO naar het GeO het vaakst gebeurt bij de overstap van het buitengewoon lager onderwijs naar het gewoon secundair onderwijs (Bron: schriftelijke vraag nr. 149, van Dhr. Danen aan minister van onderwijs, dd. 23/12/2021), dus **tussen onderwijsniveaus**, al neemt dit aantal doorheen de jaren in het secundair onderwijs ook procentueel gestaag af. De overstap van leerlingen vanuit het buitengewoon onderwijs naar het gewoon onderwijs **binnen hetzelfde onderwijsniveau** is erg **beperkt**. Wat het *basisonderwijs* betreft, gaat het in schooljaar 2019-2020 om 137 leerlingen die de overstap maakten van het buitengewoon basisonderwijs naar het gewoon basisonderwijs; wat het *secundair onderwijs* betreft, gaat het in datzelfde schooljaar over 852 leerlingen die de overstap maakten van het buitengewoon secundair naar het gewoon secundair onderwijs.

Met de invoering van het **M-decreet** werden nochtans stimulansen gegeven om deze terugkeer van buitengewoon naar het gewoon onderwijs 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. Of de leerling keerde terug naar het gewoon onderwijs binnen het gemeenschappelijk curriculum of met een individueel aangepast curriculum (IAC) 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 reeds in schooljaar 2017-2018 het grootste aandeel leerlingen in het buitengewoon onderwijs (24.0%); dit steeg tot 36.8% in schooljaar 2020-2021.

Verder werd ook een aanpassing gedaan dat scholen een nieuwe school konden oprichten, onder meer een school voor buitengewoon onderwijs die opleidingsvorm 4 (OV 4) aanbiedt. Bij het oprichten van deze school hangt echter wel een voorwaarde vast: *“Bij een programmatievoorstel voor opleidingsvorm 4, met uitzondering van type 5, moet er een samenwerkingsovereenkomst met ten minste één school voor gewoon voltijds secundair onderwijs met een breed studietoelaat in de buurt voorgelegd kunnen worden. Er moet telkens advies voorgelegd worden over deze samenwerkingsovereenkomst tussen één of meerdere scholen van gewoon voltijds secundair onderwijs en de nieuwe school.”* (Artikel 286, Codex Secundair onderwijs). Deze voorwaarde zorgt ervoor dat er automatisch verwacht wordt dat de school voor BuO samenwerkt met de school voor GeO. Of deze samenwerking vervolgens ook een vlottere overstap mogelijk maakt van het BuO naar het GeO is nog niet onderzocht.

Aangezien het percentage leerlingen in scholen voor BuO tot op vandaag blijft stijgen, kan de vraag dus gesteld worden of deze initiatieven een impact hebben gehad op het aantal leerlingen dat de overstap terug naar het gewoon onderwijs maakt. Ook de samenwerking tussen de scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs blijft beperkt. Tot op heden tonen opeenvolgende onderzoeken aan dat de schotten tussen gewoon en buitengewoon onderwijs hoog blijven, ook na introductie van het ondersteuningsmodel (zie onder meer Struyf et al., 2019a, 2019b; Commissie Struyf, 2019).

2.1.2 Van het M-decreet naar het decreet leersteun

Het M-decreet en het ondersteuningsmodel hadden als doel om meer leerlingen met SOB kwaliteitsvol onderwijs op maat te bieden in het gewoon onderwijs mits ondersteuning. Ondanks deze inspanningen en extra maatregelen zien we in de huidige cijfers opnieuw een stijgende trend van het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs (Gheysen, 2023). 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 willen ze 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 veranderingen en nieuwe richtlijnen die relevant zijn voor dit onderzoek bespreken we kort aangezien ze scholen voor GeO en BuO een nieuw kader bieden om een samenwerking uit te werken.

2.1.2.1. Samenwerking binnen leersteuncentra

Het doel van het decreet leersteun is om ‘elke leerling kwaliteitsvol onderwijs te bieden zodat ze zich optimaal kunnen ontwikkelen met maximale leerwinst’. Daarom wordt de ondersteuning zowel voor de leerling als de leerkracht voortgezet. 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. De leersteun komt tot stand vanuit *“een handelingsgerichte samenwerking tussen minstens de leerondersteuner, de leerkracht, de leerling, de ouders en het schoolteam.”* (Artikel 7, decreet leersteun). De scholen voor buitengewoon onderwijs spelen ook een rol in het leersteunmodel. Zij moeten samenwerken met leersteuncentra in functie van expertisedeling en -ontwikkeling in kader van ondersteuning voor leerlingen met SOB. Daarnaast zijn er ook 4 specifieke leersteuncentra voor leersteun vanuit expertise type 4, 6 en 7 die deel uitmaken van een school voor buitengewoon onderwijs en die samenwerken met andere leersteuncentra.

Het eerdere ondersteuningsmodel en het leersteunmodel (dat sinds schooljaar 2023-2024 van kracht is) bieden een eerste inzicht in hoe de samenwerking tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs structureel georganiseerd kan worden. 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.

2.1.2.2. Uitbreiding van deeltijdse lesbijwoningen

Ook richtlijnen omtrent de deeltijdse lesbijwoningen werden binnen het decreet leersteun onder de loep genomen. In het kader van het M-decreet was het tot en met het schooljaar 2022-2023 mogelijk voor leerlingen van het buitengewoon onderwijs om maximaal gemiddeld vijftig procent van de lestijd bij te wonen in een school voor gewoon onderwijs. Deze mogelijkheid blijft behouden. Daarnaast is het sinds de invoering van het decreet leersteun (in september 2023) voor leerlingen uit het buitengewoon onderwijs mogelijk om gedurende maximaal twee jaar voltijds lessen bij te wonen in het gewoon onderwijs met het oog op een overstap (of terugkeer) naar het gewoon onderwijs. Aanvullend werd in het decreet leersteun bepaald dat in de opmaak van een IAC-verslag, wanneer een leerling ingeschreven wordt in het BuO, aandacht besteed moet worden op welke manier de scholen voor BuO actief toewerken naar een mogelijkheid tot terugkeer naar het GeO (Art. 46 §7). Een tweede uitbreiding is de mogelijkheid voor leerlingen ingeschreven in het GeO met een IAC-verslag of OV4-verslag, om maximaal halftijds lessen bij te wonen in het BuO. Deze deeltijdse lesbijwoningen worden steeds georganiseerd

in overleg met de betrokken stakeholders (ouders, leerling zelf, CLB, de school voor buitengewoon en gewoon onderwijs) (Art. 94 §4, Decreet over Leersteun). De scholen voor BuO en GeO dienen volgens het decreet zelf bijkomende afspraken te maken over de begeleiding van de leerling die deeltijds lessen bijwoont.

2.1.2.3. Faciliteren van de samenwerking tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs

Het decreet leersteun wil tot slot scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs stimuleren om meer samen te werken. Indien leerlingen via het leersteunmodel geen onderwijs kunnen volgen in het gewoon onderwijs, blijft het buitengewoon onderwijs een volwaardige optie (Conceptnota decreet leersteun, 2021). Het decreet vermeldt wel dat: *“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 samenwerking tussen scholen vereist daarom de nodige afstemming tussen scholen zodat de leerlingen vlot kunnen bewegen tussen het BuO en GeO. Om deze overstap te faciliteren, wordt het gebruik van een individueel aangepast curriculum (IAC) dat voorheen uitsluitend van toepassing was in het GeO, daarom nu ook doorgetrokken naar BuO.

Het decreet leersteun is in eerste instantie ontworpen en uitgewerkt om leerlingen met SOB die les volgen in het GeO via het leersteunmodel (waar expertise vanuit het BuO aanwezig is) aangepaste ondersteuning te bieden. Er zijn Vlaanderen breed 39 leersteuncentra (LSC) waar scholen voor GeO zich bij aansluiten om leersteun te ontvangen. Daarnaast werden vier (zelfstandige) specifieke leersteuncentra opgericht die vasthangen aan scholen voor BuO. Deze specifieke leersteuncentra zijn centra die uitsluitend leersteun bieden voor expertise type 4, 6 of 7. De andere leersteuncentra kunnen met deze specifieke centra samenwerken. Een specifiek leersteuncentrum moet structurele samenwerkingsverbanden aangaan met leersteuncentra. Dit was één van de oprichtingsvoorwaarde en zal in de toekomst essentieel zijn om voldoende omkadering te kunnen blijven genereren. Daarnaast kunnen alle scholen voor BuO in de ondersteuning van leerlingen met SOB in het gewoon onderwijs nog een belangrijke rol opnemen. Ten eerste dienen scholen voor BuO (verplicht) samen te werken met de leersteuncentra in functie van kennis- en expertisedeling. Ten tweede kunnen scholen voor BuO – steeds in afstemming met de school voor GeO – de terugkeer (van leerlingen die ooit ingeschreven waren in het GeO) of de overstap van leerlingen uit het BuO naar een school voor GeO faciliteren en bevorderen.

2.1.2.4. Naar een concrete visie en beleid voor het realiseren van een meer inclusief onderwijssysteem

Om een advies te formuleren omtrent een evolutie naar meer inclusief onderwijs, werd in kader van het decreet leersteun 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 opdracht van de commissie bestaat uit vier delen:

- Onderzoeken hoe een inclusief onderwijssysteem stapsgewijs uitgebouwd kan worden;
- Een visie en strategie ontwikkelen hoe de evolutie beleidsmatig aangepakt kan worden;

- Een concreet plan van aanpak uitwerken en voorstellen rekening houdend met de haalbaarheid en uitvoerbaarheid voor alle stakeholders;
- De rol van het BuO verduidelijken in kader van de evolutie naar een inclusief onderwijssysteem. (Artikel 58, § 3 van het decreet van 5 mei 2023 over leersteun).

2.1.3. Samenwerkingen buiten het ondersteuningsmodel

Naast de structurele vormen van samenwerking, gestimuleerd vanuit het ondersteunings- en leersteunmodel, merken we de laatste jaren dat bottom-up initiatieven genomen worden waarbij scholen BuO en GeO de krachten bundelen en samen onderwijs verzorgen. De Commissie Struyf (2019) stelt bijvoorbeeld een nieuw mechanisme vast dat ontstaat in het Vlaamse onderwijsveld waarbij scholen voor BuO een vestigingsplaats oprichten op een campus voor GeO om een stap te zetten richting het gezamenlijk vormgeven van onderwijs. In het rapport van de Commissie Struyf (2019) wordt vervolgens gerapporteerd over het aantal vestigingsplaatsen BuO in de nabijheid van een school voor GeO (d.w.z. gelegen op minder dan 500 meter van elkaar). Voor het basisonderwijs gaat het om 599 van de 933 vestigingsplaatsen (64%); voor het secundair onderwijs om 242 van de 533 vestigingsplaatsen (45%). Mogelijks bevinden zich daarvan vestigingsplaatsen op een campus van een school voor GeO. Toch geeft dit geen garantie dat er sprake is van een (intensieve) samenwerking of zelfs een inclusieve schoolwerking tussen beide. Daarnaast kunnen de deeltijdse lesbijwoningen een aanzet zijn voor (betere) samenwerking tussen het BuO en GeO. Uit het rapport van de Commissie Struyf (2019) blijkt dat het oprichten van een vestigingsplaats en deeltijdse lesbijwoningen in de praktijk gebeuren. Er is echter geen zicht op of deze initiatieven leiden tot (intensieve) samenwerking en hoe deze concreet georganiseerd worden. Dit onderzoeksproject wil dan ook deze meer bottom-up samenwerkingsinitiatieven tussen scholen voor GeO en BuO diepgaand bestuderen. 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.

2.2. Theoretische kaders voor kwaliteitsvolle samenwerking

In het tweede deel van dit hoofdstuk gaan we in op de theoretische situering van het onderzoektopic. We zochten naar theoretische kaders die ons helpen om de processen van samenwerking tussen het BuO en GeO beter te begrijpen en onderzoeksresultaten te interpreteren.

2.2.1. Samenwerking tussen het buitengewoon en gewoon onderwijs

Zowel het M-decreet als het decreet leersteun hebben als doel om een beleidskader te bieden aan scholen om leerlingen met SOB kwaliteitsvol onderwijs op maat te bieden. De implementatie van deze opeenvolgende decreten brengt met zich mee dat er meer leerlingen met complexe ondersteuningsnoden in scholen voor gewoon onderwijs les kunnen volgen. In een onderzoek naar de percepties van het 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 (Avisar, 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:

*“Quality teaching is **not an individual** accomplishment; it is the result of a **collaborative culture** that empowers teachers to team up to improve student learning beyond what any of them can achieve alone. The idea that a single teacher, working alone, can know and do everything to meet the diverse learning needs of thirty students every day throughout the school year has rarely worked, and it certainly won’t meet the needs of learners in years to come.”* (Carroll, 2009, p. 13)

Leerkrachten worden 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), volgens de richtlijnen van het Europees Referentiekader voor inclusief onderwijs (European Agency for Special Education and Inclusive Education, 2003). Samenwerking tussen scholen voor GeO en BuO is ook een voorwaarde om toe te werken naar een inclusief onderwijssysteem. De inhoud van deze richtlijnen werd later ook onderschreven door verschillende onderzoekers (Avisar, 2018; King-Sears et al., 2015; De Schauwer et al., 2022; Shaw, 2017).

2.2.1.1. Samenwerking in het kader van de overstap van het BuO naar GeO

In het Vlaamse beleid omtrent de zorg en ondersteuning voor leerlingen met SOB (binnen het M-decreet en vanaf schooljaar 2023-2024 ook het decreet leersteun) wordt belang gehecht aan de samenwerking tussen het BuO en GeO in kader van de overstap of terugkeer naar het GeO. Op basis van de regelgeving omtrent deeltijdse lesbijwoning worden hybride schoolloopbanen van leerlingen gefaciliteerd waarbij ze deeltijds of voltijds (sinds 1 september 2023) les volgen in het GeO en BuO. Desondanks dat er heel wat maatregelen geïmplementeerd werden, blijkt dat eenmaal leerlingen in het BuO zijn ingeschreven ze zelden terugkeren naar het GeO (zie hoger). En dit wordt bijvoorbeeld ook vastgesteld in Nederland (waar men spreekt over ‘terugplaatsing’). De evaluatie van Passend Onderwijs, het Nederlandse beleid om meer inclusief onderwijs te realiseren (De Boer, 2020), wijst op cijfers die aantonen dat *‘de terugstroom van leerlingen zowel voor het sbo [speciaal basisonderwijs] als voor het so [speciaal onderwijs] weinig voorkomt. Leerlingen uit het so stromen wel vaker terug naar het regulier basisonderwijs dan leerlingen uit het sbo.’* (p. 29). De Boer duidt op drie redenen die aan de basis liggen van de lage cijfers van terugplaatsing: *‘(1) Er is sprake van een ernstige beperking waardoor het speciaal onderwijs de enige mogelijkheid is. (2) De ouders zijn na de overstap naar het speciaal onderwijs tevreden en willen hun kind niet meer terugplaatsen* (bij 9% van de terugplaatsing door de school wordt er geen toestemming gegeven door de ouders volgens de Boer (2020)). *(3) Het regulier onderwijs is onvoldoende uitgerust om onderwijs te geven aan leerlingen uit het speciaal onderwijs.’* (de Boer, 2020, p. 29)

Op basis van een gerichte internationale literatuurstudie, stellen we vast dat er maar beperkt internationaal onderzoek is naar de overgang van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs (zie verder), en dit in tegenstelling tot de studie van de overstap van het gewoon naar het buitengewoon onderwijs (Keane et al., 2012; Martin et al., 2021). Voor zover we weten, is er nog geen Vlaams onderwijsonderzoek gerealiseerd dat het onderwijsveld handvatten aanreikt om een leerling op zo’n overstap voor te bereiden of deze hierbij te begeleiden. Via de beperkte internationale studies die

gevoerd zijn naar deze overstap of ‘transitie’ van scholen voor BuO (of gesegregeerde onderwijssettings) naar scholen voor GeO krijgen we inzicht in de begeleiding van dit complexe overgangsproces (Cumming & Strnadová, 2017; Keane et al., 2012; Kidd & Hornby, 1993; Martin et al., 2021).

*“Transition from a special education classroom to a mainstream school classroom is **a complex, socially and culturally mediated process** that involves students, their families, special education teachers, mainstream classroom teachers, school learning support officers and school executives.”* (Martin et al., 2021, p. 640)

Voor de overstap die leerlingen kunnen maken van het buitengewoon naar gewoon onderwijs worden verschillende termen gebruikt zoals ‘*transition*’, ‘*transfer*’, terugkeer, terugplaatsing (Nederlandse context) en re-integratie (een term die gebruikt wordt door Cumming & Strnadová). Termen als re-integratie en terugplaatsing insinueren dat de leerling zich moet aanpassen bij een terugkeer, aan het gewoon onderwijs. Daarom opteren sommige onderzoekers en onderwijsprofessionals uit het werkveld bewust voor de term ‘overstap’ en ‘*process of transition*’.

De studies van Keane et al. (2012), Cumming en Strnadová (2017) en Martin et al. (2021) situeren zich in de onderwijscontext van New South Wales in Australië. In navolging van de Salamanca-verklaring (Unesco, 1994) en het VN-verdrag inzake de Rechten voor Personen met een Handicap (2006), installeerden lokale beleidsmakers een *Satellite class transition model* of een *Flexible Integration Model* met als doel om leerlingen stapsgewijs voor te bereiden op de transitie naar het gewoon onderwijs. Hier werd expliciet op ingezet, omdat een overstap van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs zonder intensieve begeleiding niet succesvol bleek (Martin et al., 2021). Deze modellen hebben dan ook als doel om leerlingen gradueel te begeleiden naar het gewoon onderwijs door middel van trainingen en lessen rond onder meer sociale vaardigheden en de gewoonten, normen en regels in een klas in het gewoon onderwijs (Kidd & Hornby, 1993; Martin et al., 2021).

Het onderzoek naar de terugkeer van het BuO naar het GeO richt zich vaak op een specifieke doelgroep van leerlingen, met name leerlingen met een Autisme Spectrum Stoornis (ASS) (Croydon et al., 2019; Martin et al., 2021; Bruck et al., 2022) en leerlingen met emotionele en gedragsstoornissen (Cumming & Strnadová, 2017). Daarnaast zijn deze onderzoeken uitgevoerd aan de hand van casestudies die een kleine *sample size* hebben. Hieronder lijsten we de succesfactoren en drempels op die in de studies beschreven worden. We vullen deze aan met informatie uit handleidingen die door verschillende onderwijsprofessionals werden ontworpen in de Nederlandse context van het passend onderwijs en regionale samenwerkingsverbanden (Reitsma & Schipper, 2013). Ze kunnen helpen om een succesvolle overstap van BuO naar GeO te realiseren, ongeacht de diagnose van een leerling. Reitsma en Schipper (2013) benadrukken daarbij dat een ‘succesvolle overstap’ voor elke leerling anders ingevuld kan worden. Ze raden dan ook aan om op voorhand goed te benoemen wanneer een overstap als ‘succesvol’ bestempeld kan worden.

Volgende **succesfactoren** worden geïdentificeerd die bijdragen aan een succesvolle overstap naar het gewoon onderwijs:

- **Een ‘tijdige’ voorbereiding en begeleiding van de overgang:** De kans op een succesvolle overgang stijgt wanneer het proces van de terugkeer ‘tijdig’ opgestart wordt en goed begeleid wordt, waarbij alle belanghebbenden van beide scholen, de ouders van de leerling en de leerling zelf betrokken worden. Concreet geven Reitsma en Schipper (2013) aan dat in dit

voorbereidingsproces het leerproces en de ondersteuningsbehoeften van de leerling in kaart gebracht moeten worden, een school gezocht moet worden die kan tegemoetkomen aan de SOB van de leerling, de leerling zich moet voorbereiden op de overstap (wat moet de leerling nog leren?) en er een kennismaking moet plaatsvinden met de nieuwe school. Er is geen concreet tijdstip dat als 'ideaal' wordt naar voor geschoven om de voorbereiding op te starten, maar er zijn wel verschillende fasen die doorlopen moeten worden voordat de leerling de overstap kan maken.

- **'Heldere' communicatie tussen alle partners:** Aansluitend is ook de communicatie (tijdens de voorbereiding én het overgangsproces) tussen deze partners van groot belang voor het slagen van de overgang. Reitsma en Schipper (2013) geven aan dat het bij de afstemming tussen de scholen belangrijk is dat de betrokken actoren dezelfde taal spreken zowel over de ontwikkeling van de leerling als over het onderwijsaanbod zelf. Concreet dienen de scholen, ouders en leerlingen na te gaan wat er nodig is om de overstap vlot te laten verlopen en kan er hiervoor een plan van aanpak opgesteld worden. Op die manier willen Reitsma en Schipper (2013) streven naar een 'warme overdracht' van leerlingen die de overstap naar het GeO willen maken.
- **Bereidheid en eigenaarschap van de leerling over de eigen schoolloopbaan:** De onderzoeken benadrukken verder dat de leerling zelf actief betrokken moet worden bij de voorbereiding van de overgang. De leerling moet zelf bereid zijn om naar het gewoon onderwijs over te stappen en dient hierbij inspraak en zeggenschap te hebben.
- **Concrete ondersteuning bij de voorbereiding van de overstap:** Naast het betrekken van verschillende partners speelt ook de inhoudelijke voorbereiding van de overstap een belangrijke rol. In het *Satellite classroom programme* wordt de leerling aan de hand van lessen voorbereid om de overstap te maken. Meer concreet vinden schoolbezoeken plaats, worden foto's getoond van de nieuwe school en het lessenrooster gevisualiseerd. Daarnaast wordt ingezet op kennismaking met de leerlingen en de leerkrachten van de school voor gewoon onderwijs.
- **Continuering van de ondersteuning na de overstap:** In de studies wordt benadrukt dat een *follow-up* of continuerende ondersteuning van de leerling door de leerkracht van het 'transitie programma' een rol speelt bij het slagen van de overgang (Martin et al., 2021). Cumming en Strnadová (2017) bedelen deze taak toe aan het personeel van het buitengewoon onderwijs om de overstap te begeleiden. Verder dienen deze onderwijsprofessionals ook hun kennis en expertise te delen met de leerkrachten van het gewoon onderwijs.
- **Gebruik van 'aangepaste' didactiek en ondersteuning 'in' de klas:** Aansluitend bij het delen van kennis en expertise dienen leerkrachten van het gewoon onderwijs ook een duidelijk beeld en kennis te hebben van de leerling en z'n onderwijsbehoeften. Martin en collega's (2021) en Bruck en collega's (2022) wijzen bijvoorbeeld op de kennis over en het inspelen op de noden van leerlingen met ASS. Aangepaste didactische hulpmiddelen en ondersteuning in de klas dragen eveneens bij aan een succesvolle overgang. Bijvoorbeeld het stellen van duidelijke verwachtingen, inzetten op extra structuur en een rustig klaslokaal, en visuele ondersteuning bij het lesgebeuren.
- **Een positieve en gestructureerde visie en zorgbeleid:** Tot slot is het belangrijk dat op schoolniveau een visie ontwikkeld wordt omtrent de begeleiding voor leerlingen die de overstap maken. Cumming en Strnadová (2017) halen aan dat de school waar de leerling naar overstapt een duidelijk zorg- en ondersteuningsbeleid dient te hebben zodat er op verschillende manieren ondersteuning geboden kan worden aan de leerling (waar, door wie en waarom). Deze ondersteuning wordt best afgestemd op deze van de voormalige school zodat de ondersteuning

die de leerling krijgt consistent is en voorgezet kan worden. Dit vergt afstemming en overleg op institutioneel niveau tussen de school voor BuO en GeO.

In de onderzoeken naar de transitie van leerlingen worden ook **drempels** geïdentificeerd die een succesvolle overstap kunnen verhinderen.

- **Geen geschikte school voor gewoon onderwijs:** Bij de voorbereiding van de overstap was het voor enkele leerlingen in het casestudie onderzoek van Martin et al. (2021) een uitdaging om een geografisch nabije school voor gewoon onderwijs te vinden die wilde meestappen in het verhaal van de terugkeer.
- **Gebrekkige communicatie tussen de betrokken stakeholders:** In de onderzoeken gaven verschillende participanten (zowel leerlingen, ouders als onderwijspersoneel) aan dat gebrekkige en onvoldoende communicatie de overstap van de leerling verhinderde.
- **Gebrek aan expertise:** Leerkrachten geven in het onderzoek van Martin et al. (2021) aan dat ze onvoldoende voorbereid werden om tegemoet te komen aan de noden van de leerlingen die de overstap maken. Martin en collega's besluiten dat de leerkrachten niet louter informatie moeten krijgen omtrent de diagnose van de leerling, maar dat ze ook ondersteund moeten worden door een onderwijsprofessional met expertise (in bijvoorbeeld Autisme Spectrum Stoornis).
- **Moeilijke sociale interacties:** Op het niveau van de leerling blijkt dat enkele leerlingen na de overstap moeilijkheden ervaarden in sociale interacties met leeftijdsgenoten op de speelplaats en in de klas. Om hieraan tegemoet te komen, organiseerde een school gestructureerde lunchmomenten, werd ondersteuning op de speelplaats aangeboden en werd er gezorgd voor een rustiger alternatief tijdens de pauze.

De voorbereiding en realisatie van de overstap of terugkeer van een leerling van het BuO naar het GeO is een belangrijke reden waarom scholen samenwerken. Daarnaast zijn er nog andere redenen waarom scholen een samenwerking opstarten, zoals blijkt uit de volgende paragraaf.

2.2.1.2. De evolutie naar een 'multi-track approach' en een continuüm van onderwijssettings

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 in het Vlaamse onderwijs. In Vlaanderen is deze duidelijke tweedeling historisch gegroeid. Ook na de invoering van het M-decreet bleef in Vlaanderen de keuze voor deze *two-track-approach* behouden. Een *two-track approach* wordt door *the European Agency for Development in Special Needs Education* (2003) omschreven als een onderwijsbeleid waar scholen voor buitengewoon onderwijs een groot aandeel hebben en er twee sterk verschillende onderwijssystemen bestaan voor leerlingen met SOB. 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 (zoals bijvoorbeeld in Noorwegen, Zweden, Italië en Portugal). We zien echter dat andere landen kiezen voor een *multi-track approach* (zoals Denemarken, Frankrijk, Oostenrijk en Ierland) waarbij men een grote variëteit aan ondersteuningsvormen richting meer inclusief onderwijs combineert (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003). Ook in Vlaanderen zien we initiatieven ontstaan waarbij scholen voor GeO en BuO op verschillende manieren samenwerken en er een variëteit aan ondersteuningsvormen ontstaan. Ook in

internationaal onderzoek is deze trend zichtbaar. In wat volgt, beschrijven we beknopt de verschillende ondersteunings- en samenwerkingsvormen die we terugvonden in de literatuur (Avissar, 2018; de Boer & Nijs, 2022; de Boer et al., 2023; Mastropieri & Scruggs, 2018; Norwich, 2008; Paulsrud & Nilholm, 2023; van Veen et al., 2018):

Schoolinterne ondersteuning voor leerlingen met SOB in een klas voor gewoon onderwijs: Deze ondersteuningsvorm sluit nauw aan bij een inclusieve vorm van onderwijs waarbij leerlingen met en zonder specifieke onderwijsbehoeften samen in de klas zitten en les volgen. De ondersteuning van leerlingen met SOB vindt in de klas plaats door de klasleerkracht zelf en/of ander onderwijspersoneel van de school die over meer gespecialiseerde kennis en expertise beschikken (zoals zorgleerkrachten of paramedisch personeel).

Externe ondersteuning voor leerlingen met SOB in een klas voor gewoon onderwijs: In dit geval wordt ondersteuning aan leerlingen met SOB geboden door een externe ondersteuner in de klas. De externe ondersteuner is een onderwijsprofessional die niet is aangesteld op de school, maar verbonden is aan een andere organisatie. Concreet gaat het hier vaak over een professional die ondersteuning geeft aan de leraar of de leerling vanuit een gespecialiseerde instelling. In Vlaanderen wordt er bijvoorbeeld op deze manier ondersteuning geboden via het ondersteuningsmodel/leersteunmodel voor alle leerlingen voor wie de school handelt in fase 2 of 3 van het zorgcontinuüm. De (leer)ondersteuner brengt de expertise vanuit het BuO (en vanaf schooljaar 2023-2024 vanuit de leersteuncentra) binnen in de klas voor GeO.

Samen onderwijs verzorgen in de klas voor gewoon onderwijs: Wanneer een extra leraar met expertise uit het BuO als co-teacher ingezet wordt in een klas van het GeO, kan er samen onderwijs verzorgd worden. Ook ondersteuners uit de ondersteuningsnetwerken of leersteuncentra kunnen ingezet worden als co-teachers. De ondersteuner zal de leraar ondersteunen met als doel dat de leerkracht verder kan op het moment dat de ondersteuner niet aanwezig is in de klas of ondersteuning bieden aan een groep leerlingen (vaak niet beperkt tot enkel de leerlingen met SOB). Op basis van onderzoek van Struyf et al. (2020) wordt er gepleit voor het bieden van ondersteuning in de klas, ook aan andere leerlingen, omdat leerlingen met SOB aangeven het moeilijk te hebben met het feit dat ondersteuning krijgen hen 'anders' maakt. Er worden zowel voor de leerling als voor de leraar positieve effecten omschreven van zulke vorm van ondersteuning in de klas. Zo ervaart men voor de leerling meer leermotivatie, participatie, rust, welbevinden en zelfvertrouwen, betere studievoordigheden en een positief effect op sociale relaties. Ook leraren ervaren meer rust en ruimte voor de ondersteuning van andere leerlingen en een vermindering in de werklast, een toegenomen handelingsbekwaamheid en steun op professioneel of persoonlijk vlak.

Extra ondersteuning buiten de klas voor gewoon onderwijs: De ondersteuning van leerlingen met SOB kan ook plaatsvinden buiten de klascontext, namelijk in een aparte ruimte die in internationaal onderzoek de 'resource room' genoemd wordt. Een *resource room* is een aparte ruimte die ingericht wordt op een school om specifieke ondersteuning te geven aan individuele leerlingen of groepjes leerlingen. In Vlaanderen wordt deze ondersteuning buiten de klas doorgaans geboden door een externe ondersteuner of een zorgleerkracht/leerlingenbegeleider van de school. Uit het onderzoek van Struyf et al. (2020) blijkt dat zowel leerlingen als ondersteuners verkiezen om de ondersteuning te laten plaatsvinden in de eigen klas. Nochtans vindt de ondersteuning volgens Struyf et al. (2020) nog

regelmatig plaats buiten de klas. De plaats waar de ondersteuning gegeven wordt, hangt af van de aard en inhoud van de ondersteuning.

Klas voor leerlingen met SOB in het gewoon onderwijs: Een volgende ondersteuningsvorm die beschreven wordt in de literatuur is een klas voor leerlingen met SOB (ook wel ‘integratieklas’ of ‘*special units*’ genoemd) of in Nederland ‘Samen naar School-klassen’ die ingericht wordt op een school voor gewoon onderwijs (de Boer & Nijs, 2022; Mastropieri & Scruggs, 2018; Norwich, 2008). De ondersteuning aan leerlingen met SOB wordt in deze samenwerkingsvorm geboden in een aparte klas, op een school voor GeO, met een leerkracht uit het BuO die over specifieke expertise beschikt. In Vlaanderen vindt deze samenwerking plaats wanneer een school voor BuO een vestigingsplaats opricht op de school van het GeO om op deze manier een klas op te richten voor leerlingen met een specifieke SOB (bv. type 9 ASS). Het gaat hier dus over de (fysieke) integratie van leerlingen met SOB in het GeO. Gerelateerd aan de samenwerkingsvorm zien we in de Vlaamse onderwijscontext initiatieven ontstaan van scholen voor BuO die opleidingsvorm 4 (OV 4) inrichten op een campus van een school voor gewoon onderwijs. Deze initiatieven werden gedeeltelijk gestuurd door de mogelijkheid die het Vlaams departement onderwijs en vorming creëerde om klassen OV 4 in te richten op een school GeO. De leerlingen uit de ‘integratieklassen’ kunnen voltijds les volgen in de aparte klas, of deeltijds aansluiten bij lesactiviteiten in het GeO. Norwich (2008) beschrijft zo een ‘*parttime integratie klas*’ op een school voor GeO, waarbij een groep leerlingen ingeschreven in het BuO, deeltijds les volgen of deelnemen aan activiteiten in het GeO.

Deeltijdse lesbijdwoningen in het buitengewoon of gewoon onderwijs: Aansluitend bij de vorige samenwerkingsvorm wordt er ook gesproken van lesbijdwoningen van een leerling BuO in een school voor GeO. Deze samenwerking werd reeds beschreven in het eerste deel van dit hoofdstuk (zie 1.2.2.). In Vlaanderen is het voor leerlingen BuO en GeO mogelijk om deeltijds lessen bij te wonen in een andere school. In Nederland wordt deze vorm ‘symbiose’ genoemd (van Veen et al., 2017, 2018; Warrens et al., 2023). Symbiose wil volgens Warrens en collega’s (2023) zeggen dat: ‘*leerlingen naast onderwijs op het speciaal onderwijs, vakken volgen op een reguliere school.*’ (p.3) In een recente studie hebben Warrens en collega’s (2023) onderzocht in welke mate symbiose bijdraagt aan leergedrag en sociale inclusie van leerlingen met SOB en hoe dit ervaren wordt. In hun onderzoek onderscheiden ze verschillende varianten van symbiose: (1) de scholen voor BuO en GeO werken samen in kader van het uitwerken van een programma voor de leerling, (2) leerlingen BuO krijgen les op de eigen school of in de school voor GeO, (3) leerlingen verblijven dagdelen op de school voor GeO of zijn er volledig (p. 3). Deze varianten kunnen plaatsvinden op niveau van de individuele leerling of als groep. Uit het onderzoek van van Veen en collega’s (2018) blijkt dat symbiose een samenwerkingsvorm is die kan toewerken naar meer inclusief onderwijs. Ook in Vlaanderen is het doel van deeltijdse lesbijdwoningen om leerlingen stapsgewijs te laten terugkeren naar het GeO. In Vlaanderen wordt deze mogelijkheid besproken per individuele leerling in afstemming met de school voor BuO, de school voor GeO, de betrokken leerkrachten, de ouders (of voogd) en andere actoren uit het netwerk van de leerling.

Samen activiteiten organiseren voor leerlingen BuO en GeO: De European Agency for Special Education and Inclusive Education (2003) vermeldt ook nog het bestaan van ‘*cooperative*’ klassen. Dit zijn klassen voor BuO en GeO waarvoor samen activiteiten georganiseerd worden met als doel om leerlingen uit de beide onderwijssystemen samen te brengen.

Voor de volledigheid beschrijven we tot slot nog het systeem waarbij voor leerlingen met SOB een apart onderwijssysteem is ingericht om de nodige ondersteuning te bieden.

Buitengewoon onderwijs of residentiële voorzieningen en een (gedeeltelijk) schoolvervangend aanbod:

De ondersteuning van leerlingen met SOB kan ook volledig in een school voor BuO plaatsvinden. Deze scholen worden in Vlaanderen opgedeeld volgens verschillende types¹. In een school voor BuO krijgen leerlingen gerichte en individuele ondersteuning van leerkrachten BuO en paramedici. Voor sommige kinderen, voor wie het niet haalbaar is om onderwijs te volgen in een school, wordt een schoolvervangend aanbod voorzien in een residentiële voorziening of thuis. Voor deze leerlingen wordt er toch steeds gezocht naar een aangepast onderwijsaanbod om zo het leerrecht van deze kinderen maximaal te garanderen. Zo is er voor leerlingen, die slechts een beperkt onderwijsaanbod aankunnen bijvoorbeeld de mogelijkheid tot tijdelijk aanbod aan huis (TOAH) (aanbod van 4 lesuren vanuit het GeO of BuO), permanent onderwijs aan huis (POAH) (een aanbod van 4 lesuren vanuit het BuO) of Synchron Internet Onderwijs. Dit aanbod kan zowel in de thuiscontext als in een voorziening plaatsvinden.

De rollen die scholen voor BuO kunnen opnemen in de ondersteuning van leerlingen met SOB en leerkrachten in het GeO is voorwerp voor verschillende studies. Het *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (EASNIE) onderzocht in het CROSP-project de **veranderende rol van specialistische voorzieningen** – zoals het BuO – in het realiseren van inclusief onderwijs. Het begrip van ‘*specialist provision*’ verwijst in internationaal onderzoek naar: “(...) *special schools, special units and special classes, as well as professionals providing educational or other support, advice and guidance to learners, parents and schools.*” (EASNIE, 2019, p. 14). Ook andere onderzoekers focussen op de (veranderende) rollen die het BuO kan spelen (Norwich, 2008; Shaw, 2017) bij de ondersteuning van leerlingen en leerkrachten in het GeO. Samengevat kan de rol van het BuO volgens EADSNE (2003) en EASNIE (2019) bestaan uit volgende ondersteuning:

- **Ondersteuning aan leerlingen en schoolteams binnen de school voor GeO.** Deze rol komt terug in de hoger beschreven samenwerkingsvormen. De school voor BuO kan ondersteuning bieden aan leerlingen die (gedeeltelijk) les volgen in het GeO. Dit kan via ondersteuning in de klas, buiten de klas (in ‘*resource rooms*’), als co-teacher, als leraar van een aparte klas (of ‘*special unit*’), of het bieden van ondersteuning aan het personeel van het GeO.
- **Externe ondersteuning aan de school voor GeO met als doel om een inclusieve leeromgeving te creëren.** Het gaat hier om informatie- of hulpverleningscentra waar informatie en

¹Type Basisaanbod (type Ba): voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften voor wie het gemeenschappelijk curriculum met redelijke aanpassingen (opent in nieuw venster) niet haalbaar is in een school voor gewoon onderwijs. Dit type vervangt sinds september 2015 geleidelijk de types 1 en 8.

Type 2: voor kinderen met een verstandelijke beperking

Type 3: voor kinderen met een emotionele of gedragsstoornis, maar zonder verstandelijke beperking

Type 4: voor kinderen met een motorische beperking

Type 5: voor kinderen in een ziekenhuis, een preventorium of een residentiële setting

Type 6: voor kinderen met een visuele beperking

Type 7: voor kinderen met een auditieve beperking of een spraak- of taalstoornis

Type 9: voor kinderen met een autismespectrumstoornis, maar zonder verstandelijke beperking (sinds september 2015)

materiaal aangeboden worden aan scholen GeO. Ook in bestaande schoolnetwerken waar scholen voor BuO en GeO deel van uit maken kan deze ondersteuning geboden worden.

- Externe ondersteuning voor scholen GeO door middel van **individuele ondersteuning van leerlingen met SOB** die ingeschreven zijn in scholen voor GeO, met de steun van andere onderwijs- en welzijnsinstanties (bijvoorbeeld door paramedisch personeel zoals kinesitherapeuten of logopedisten).
- **Externe ondersteuning voor leerlingen met SOB in de vorm van het buitengewoon onderwijs.** Voor een zeer beperkt aantal leerlingen kan kwaliteitsvolle ondersteuning niet geboden worden in het GeO, omwille van de zeer complexe zorgnoden die gespecialiseerde hulpverlening vragen. Voor deze leerlingen formuleert EASNIE (2019) dat ze onderwijs en ondersteuning krijgen in specifieke, aparte settings zoals scholen voor buitengewoon onderwijs.

De diverse samenwerkingsvormen tussen BuO en GeO, die we in de literatuur beschreven zien, 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, waar, door wie geboden kan 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 (zie ook figuur 2.2).

- 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?

Figuur 2.2.

Verduidelijking van de dimensies en opties binnen het model 'Flexible interacting continua of provision' (Norwich, 2008).

- 1. Positive identification of children with disabilities and difficulties:**
 - as part of the general system of monitoring and assessing learning progress and establishing individual or personalised needs;
 - as part of a wider group of those at risk of social exclusion, with additional needs;
 - as part of generic groups of those with disabilities (functionally defined);
 - as part of those identified with medical/disorder categories – perhaps self-defined; with social identity related to medical category – for example, autistic spectrum disorder, Down's syndrome, dyslexia.
- 2. Participation in:**
 - Programmes and practices:
 - academic;
 - technical/vocational;
 - creative/social rituals.
 - Social and cultural aspects:
 - organisational ethos;
 - group/class ethos;
 - interpersonal relations.
- 3. Placement:**
 - separate school (special school) linked to ordinary school;
 - same class (varying degrees of withdrawal);
 - same learning group.
- 4. Curriculum/teaching:**
 - same general aims, different pathways/teaching approaches;
 - same areas and pathways/programmes, different teaching approaches;
 - same general teaching approaches with some differentiation.
- 5. Governance and responsibility of separate settings (under national regulations):**
 - regional system of governance;
 - local authority governance;
 - schools and clusters or federations of schools governance.

Volgens Norwich (2008) verschilt dit multidimensionaal model van de eendimensionale modellen omdat er meerdere kenmerken van ondersteuning voor leerlingen met SOB in rekening worden genomen, die overigens nauw met elkaar verbonden zijn. Norwich (2008) geeft aan dat doordat deze dimensies met elkaar interageren bepaalde opties van ondersteuning uitgesloten worden in het model aangezien deze geen inclusief onderwijs nastreven:

"(...) some options not being included. For example, in the placement continuum, separate special schools that are not linked to ordinary schools are not included, as these do not represent a balance between common and separate provision. Curriculum aims that are disconnected from general common curriculum aims are not an option in the curriculum dimension, as they also fail to represent sufficient balance between common and differentiated curriculum content." (Norwich, 2008, p. 141)

Het engagement dat voor een inclusief onderwijssysteem en inclusieve leeromgevingen opgenomen wordt, is volgens Norwich afhankelijk van de nationale, juridische en ideologische context van dat onderwijssysteem. Deze specifieke context vormt het kader dat de visie en beleid omtrent inclusie bepaalt. De visie en het beleid omtrent inclusie resulteert vervolgens in de onderwijspraktijk in verschillende manieren waarop ondersteuning voor leerlingen met SOB vormgegeven wordt (Norwich, 2008). Gezien de specifieke politieke en ideologische context in het Vlaamse onderwijs willen we nagaan welke van de beschreven samenwerkingsvormen er tussen scholen voor BuO en GeO bestaan. Welke

vormen zijn gangbaar en waar zetten scholen BuO en GeO in Vlaanderen op in? Daarbij willen we ook nagaan welke samenwerkingsvormen een bijdrage leveren aan het realiseren van een meer inclusief onderwijssysteem.

2.2.1.3. 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).

De tijd die een leerling met SOB doorbrengt in een onderwijssetting voor gewoon onderwijs is één manier waarop stappen richting inclusief onderwijs gezet kunnen worden. Aansluitend beargumenteren de Boer en Nijs (2022) dat scholen steeds zo veel mogelijk kansen moeten creëren om leerlingen met SOB te ondersteunen binnen het gewoon onderwijs:

*“Inclusie hoeft dus **geen alles-of-niets verhaal** te zijn. Soms is starten met een integratieklas een mooi begin om leerlingen met complexe specifieke onderwijsbehoeften te integreren op een reguliere school. Mogelijk kan er na verloop van tijd worden nagedacht hoe inclusie in de reguliere klas vorm kan krijgen.”* (de Boer & Nijs, 2022, p. 134)

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 in de onderwijssetting van het GeO. 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 waarin 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 kerngedachte: (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 leid tot meer inclusie.”* (Wienen, 2023, p. 106) Vanuit het pleidooi van Wienen is niet zo zeer de individualiteit een stap naar inclusief onderwijs, maar vooral 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. In het eerste model wordt inclusief onderwijs begrepen vanuit de medische beperking en diagnose van de leerling. Het laatste model gaat er aan de hand van de context-benadering er 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).

Om deze stappen richting inclusief onderwijs te zetten, bieden de *‘flexible interacting continua of provision’* van Norwich (2008) een operationalisering (zie figuur 2.2.):

*“A **commitment to inclusion** means that **progress in developing educational provision** in terms of these five dimensions consists of a move towards greater commonality. I would argue that the question of inclusion should be considered in terms of all five dimensions – and not just one or two dimensions; for example, the curriculum and social participation, while leaving out placement, as some do.”* (Norwich, 2008, p. 141-142)

2.2.2. Interprofessionele samenwerking

Uit het voorgaande blijkt dat het cruciaal is voor scholen voor GeO en BuO om samen te werken 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. Hiervoor werden tal van samenwerkings- en ondersteuningsvormen geïdentificeerd die hieraan kunnen bijdragen. 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 een literatuurreview naar samenwerking tussen *‘special teachers’* en *‘regular teachers’* stellen Paulsrud en Nilholm (2023) dat: *“interprofessional cooperation, joint decision-making and the involvement of all school personnel”* beschouwd moeten worden *“as organizational prerequisites for success in a school’s transformation towards becoming truly inclusive”* (p. 542). Inclusief onderwijs realiseren vraagt ook volgens Wienen en de Boer (2022) om samenwerking met **verschillende partners**:

“Inclusief onderwijs vraagt om samenwerking met verschillende partners. Het gaat niet alleen om schoolinterne partners, maar ook om samenwerkingen met externe partners. Denk hierbij aan therapeuten (...), maar ook aan jeugdhulppartners of zorginstellingen. In vele gevallen zijn het de ouders die een externe persoon of organisatie inschakelen als extra hulp voor hun kind. In andere gevallen is de school aanzet om een samenwerking met een externe organisatie aan te gaan.” (Wienen & de Boer, 2022, p. 183).

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), om samenwerking met schoolexterne partners binnen de onderwijssector (zoals CLB's, leersteuncentra, scholen BuO, PBD's) en om samenwerking 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 andere wet- en regelgeving.

Hedegaard-Soerensen et al. (2018) en Wiedebusch et al. (2022) beschouwen interprofessionele samenwerking (of het samenwerken tussen verschillende professionals) als een voorwaarde en een veelbelovende succesfactor om inclusie en het proces ernaartoe te realiseren.

Ook binnen Vlaams beleidsonderzoek worden aanbevelingen geformuleerd om meer verschillende partners te betrekken in de ondersteuning van leerlingen met SOB. In de evaluatie van het ondersteuningsmodel wordt zo aanbevolen om meer paramedisch personeel (bijvoorbeeld psychologen, logopedisten, ergotherapeuten...) te betrekken in het gewoon onderwijs (Commissie Struyf, 2019). Het zorgcontinuüm biedt ook stimulansen om interprofessionele samenwerking te bevorderen. In de eerste twee fases van het continuüm (zie hoger: figuur 2.1) bieden niet alleen schoolinterne onderwijsprofessionals (zoals leraren en zorgcoördinatoren of leerlingenbegeleiders) ondersteuning aan de leerlingen, maar kan het onderwijspersoneel ook samenwerken met (en beroep doen op de expertise van) de betrokken CLB-ankers of de pedagogisch begeleidingsdienst. In het decreet betreffende de leerlingenbegeleiding (2018) staan de kerntaken van het CLB omschreven. In de fase van brede basiszorg (fase 0) wordt hun *signaalfunctie* ingezet en bij de verhoogde zorg (fase 1) activeren ze de rol van *consultatieve leerlingbegeleiding*². In de fases van uitbreiding van zorg (fase 2) en Individueel Aangepast Curriculum (fase 3) krijgen nog andere, vaak schoolexterne partners een rol bij de ondersteuning van leerlingen met SOB. Naast de betrokken CLB-medewerkers, kan de school beroep doen op expertise van ondersteuners van de ONW's (sinds 1 september 2023 de leersteuncentra), externe therapeuten (zoals logopedisten, kinesisten of psychologen) of andere welzijnspartners of partners uit de gezondheidszorg. Bij deze intensievere ondersteuning voor leerlingen ligt de verantwoordelijkheid voor het bieden van ondersteuning dus niet louter bij de school. Vanuit deze vaststelling en trends in de literatuur kunnen we in Vlaanderen spreken over interprofessionele samenwerking waarbij een samenwerking tot stand komt tussen zowel schoolinterne en schoolexterne partners die een bijdragen leveren vanuit hun eigen expertise en handelingskaders (orthopedagogische en logopedische kaders, pedagogisch-didactische kaders als leerkracht, kaders van de kinesitherapie of ergotherapie enzoverder) om het ontwikkelings- en leerproces van een leerling te ondersteunen. Allerlei professionals betrokken bij de zorg en ondersteuning van een leerling leggen hun

² Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding (2018): Art.2 §11 kernactiviteit: een aangeduide hulpactiviteit van het centrum als instrument om de opdrachten uit te voeren: a) signaalfunctie: indien het centrum noden vaststelt in de leerlingenpopulatie of een probleem of onregelmatigheid vaststelt in het beleid op leerlingenbegeleiding brengt het centrum de school hiervan op de hoogte; b) consultatieve leerlingenbegeleiding: een centrum biedt versterking aan de school bij problemen van individuele leerlingen of groepen van leerlingen; c) onthaal: het centrum beluistert het aanmeldingssignaal; d) vraagverheldering: het centrum werkt samen met de hulpvrager of een betrokken dienst, om de problemen van een leerling systematisch in kaart te brengen en te verkennen welke mogelijke activiteiten ingezet kunnen worden; e) begeleiding: het centrum versterkt de leerling bij het omgaan met een problematische situatie, die weegt op de schoolcontext, door samen met hem op zoek te gaan naar oplossingen; (Andere kernactiviteiten zijn handelingsgerichte diagnostiek, handelingsgericht advies en draaischijffunctie).

kennis en expertise samen om zo tot een plan, traject, gemeenschappelijke doelstellingen van de ondersteuning te komen.

Vanuit deze vaststelling en trends in de literatuur verkennen we hieronder **wat interprofessionele samenwerking** juist inhoudt en hoe het zich onderscheidt van andere vormen van samenwerking.

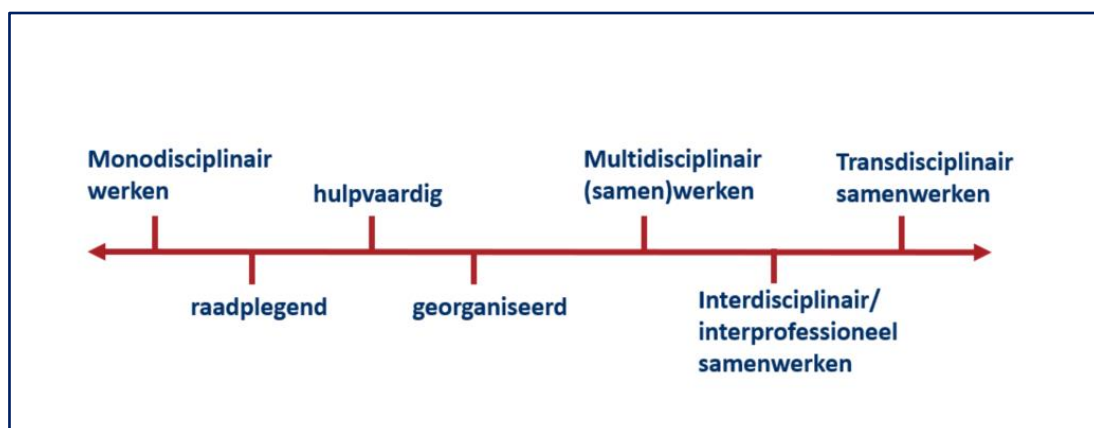
2.2.2.1. Een continuüm van samenwerkingsrelaties

Er wordt in literatuur omtrent de samenwerking tussen professionals met verschillende expertise gesproken van een **continuüm van samenwerkingsrelaties** (van Zaalen et al., 2018; Rijdsdijk et al., 2018; Vyt, 2012; D'Amour et al., 2005; Schuman, 2018). Volgens van Zaalen en collega's (2018) geeft het continuüm de vormen weer van minder intensief, minder geformaliseerd en ad hoc, naar meer intensief en meer geformaliseerd. Met intensief wordt er bedoeld dat er diepgaand, structureel en voor een langere tijd samengewerkt wordt. D'Amour et al. (2005) spreken over een continuüm van professionele autonomie waarbij aan de ene kant van het continuüm de professionals optreden op een autonome en parallelle basis. Aan de andere kant hebben de professionals minder individuele autonomie, en gaat het team meer functioneren als een geïntegreerd geheel.

Het continuüm van samenwerkingsrelaties (zie figuur 2.3.) zoals beschreven door van Zaalen et al. (2018) en Vyt (2012) heeft betrekking op samenwerking tussen **professionals in de zorg- en welzijnssector**. In wat volgt, beschrijven we enkele samenwerkingsvormen uit het continuüm en trachten we de vertaling ervan te maken voor het onderwijs. De beschrijving is gebaseerd op onderzoek van Böhm-Kasper et al. (2016), D'Amour et al. (2005), Hedegaard-Soerensen et al. (2018), Hesjedal et al. (2015), Rijdsdijk et al. (2018), Schuman (2018), van Zaalen et al. (2018), Vyt (2012) en Wiedebusch et al. (2022).

Figuur 2.3.

Continuüm van samenwerkingsrelaties tussen professionals volgens van Zaalen et al. (2018)



Monodisciplinair werken

De minst intensieve samenwerkingsrelatie, links op het continuüm, is **monodisciplinair of uni-disciplinair werken**, waarbij in feite geen sprake is van samenwerking. Vertaald naar het onderwijs betekent monodisciplinair werken dat de ondersteuning van een leerling met SOB bij één professional ligt. De ondersteuning wordt geboden vanuit de expertise van één persoon (van Zaalen et al, 2018). Een

voorbeeld hiervan is ondersteuning geboden door een logopedist, na de schooluren, in de eigen praktijk, op vraag van de ouders (bv. om een leerling met een stotterproblematiek te helpen), zonder dat deze in contact staat met de school van de leerling.

Multidisciplinair werken

Bij het **multidisciplinair (samen)werken** zijn verschillende disciplines en professionals betrokken bij de ondersteuning van een leerling, en werken deze professionals **elk vanuit hun eigen expertise, vaktaal en aanpak**. Een ondersteuningsvraag wordt dus vanuit verschillende disciplines onderzocht, en de verschillende professionals hebben hierbij elk hun **eigen taken en verantwoordelijkheden** (Rijsdijk et al., 2018). In deze vorm van samenwerking behoudt de professional zijn of haar eigen autonomie aangezien er bij deze vorm van werken weinig gedeelde verantwoordelijkheden zijn (Vyt, 2012). De samenwerking tussen de betrokken professionals vertrekt vanuit een duidelijke rol- en taakverdeling (van Zaalen et al., 2018). Vertaald naar het onderwijs, betekent dit dat een leerling ondersteuning kan krijgen in de klas van de klasleerkracht, en daarnaast van een schoolexterne logopedist en kinesitherapeut voor de ontwikkeling van de fijne motoriek van de vingers. De klasleerkracht, logopedist en kinesitherapeut hebben aan het begin van het ondersteuningstraject contact gehad, maar er is verder geen sprake van afstemming. De klasleerkracht, logopedist en kinesitherapeut hebben elk hun eigen rol in de ondersteuning van de leerling, maar werken niet samen als team. De therapeuten kunnen wel instructies geven aan de leerkrachten en de ouders rond bepaalde interventies (of wat ze best vermijden te doen). De professionals werken afzonderlijk met de leerling en parallel naast elkaar vanuit hun eigen referentiekaders en expertise.

Interdisciplinair of interprofessioneel samenwerken (afgekort IPS)

Een meer intensieve samenwerkingsrelatie wordt aangeduid met interdisciplinair of interprofessioneel samenwerken. Beide termen vinden we terug in de literatuur en worden als synoniemen beschouwd. Wij opteren in dit onderzoek voor de term interprofessionele samenwerking aangezien deze term meer gangbaar is in de Nederlandstalige literatuur. **Interprofessionele samenwerking** kent in de sectoren van gezondheidszorg en sociaal werk al een langere geschiedenis dan binnen de onderwijssector. Binnen de literatuur van interprofessionele samenwerking worden verschillende omschrijvingen gegeven met steeds een eigen focus en andere klemtonen. Deze omschrijvingen bevatten wel enkele gemeenschappelijke kenmerken die interprofessionele samenwerking onderscheiden van andere samenwerkingsrelaties en die we als volgt kunnen vertalen naar de onderwijssector. 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 gevolg 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.

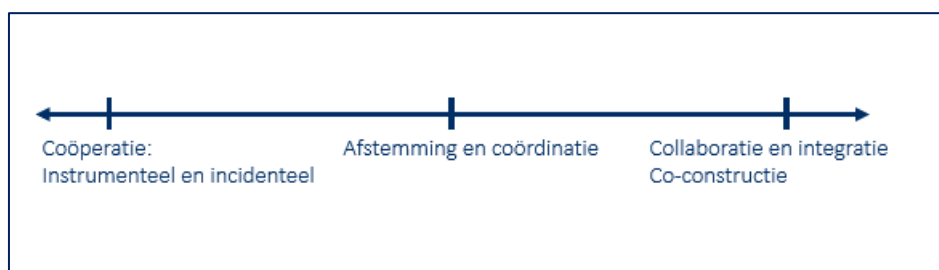
Transdisciplinair of transprofessionele samenwerking

Transdisciplinair of transprofessioneel samenwerken is de meest vergaande en intensieve samenwerkingsrelatie volgens van Zaal en al. (2018). De samenwerkingsrelatie groeit meestal vanuit teams die reeds lange tijd interprofessioneel samenwerken. Bijgevolg gelden alle kenmerken van een interprofessionele samenwerking ook voor transprofessionele samenwerking. Toch gaat deze samenwerking nog een stap verder. Doordat de teamleden intens met elkaar samenwerken en elkaars disciplines door en door leren kennen, **vervagen de grenzen tussen de disciplines** en kunnen de teamleden uiteindelijk **elkaars taken uitvoeren**. In een schoolcontext kan deze samenwerkingsrelatie plaatsvinden tussen het onderwijspersoneel van een school voor buitengewoon onderwijs. Een schoolteam bestaat hier uit leerkrachten, orthopedagogen, logopedisten, ergotherapeuten met elk hun eigen kennis en expertise. Doordat deze onderwijsprofessionals nauw met elkaar samenwerken voor de ondersteuning van de leerlingen leren de paramedici mee nadenken over de ondersteuning van een leerling vanuit de pedagogische-didactische referentiekaders van de leerkrachten. Een logopedist denkt bijvoorbeeld mee na over een oefening over de uitspraak van tweeklanken en kan zo ondersteuning bieden voor alle leerlingen in de klas. Ook de leerkrachten kunnen voor de ondersteuning van een leerling denken vanuit het referentiekader van de logopedist of een ander collega van het paramedisch personeel. Binnen deze samenwerkingsrelatie worden de specifieke expertise en kennis gedeeld en wordt een gestreefd naar een gedeeld referentiekader.

Een andere manier om naar samenwerkingsrelaties te kijken vinden we in de ordening van Gerdes et al. (2020) en Wienen en de Boer (2022). Zij onderscheiden drie vormen van samenwerking tussen organisaties of partners (zie figuur 2.4.), die ze benoemen als coöperatie, afstemming en integratie.

Figuur 2.4.

Intensiteit en evolutie van samenwerking (Bronnen: Böhm-Kasper et al., 2015; Gerdes et al., 2020; 2021; Wienen & de Boer, 2022).



- 1) **Coöperatie: instrumenteel en incidenteel:** De minst intensieve samenwerking benoemen ze als een coöperatieve samenwerking die instrumenteel en incidenteel is van aard. Bij deze samenwerking werken twee organisaties of professionals aan eenzelfde doel, maar volgens eigen gewoonten en eigen referentiekaders. Er is weinig contact en afstemming tussen de twee organisaties of professionals. Deze samenwerking is kenmerkend voor een ad hoc of tijdelijke samenwerking met weinig structurele afspraken. Bij deze samenwerking wordt er gedacht vanuit een wij-zij verhaal en niet vanuit een gezamenlijke identiteit.
- 2) **Afstemming en coördinatie:** Een tweede vorm van samenwerking is een samenwerking waar meer afstemming en coördinatie is tussen de betrokken professionals en organisaties (bijvoorbeeld twee scholen). De professionals van de scholen beschouwen elkaar als collega's. Binnen deze samenwerking is er wel nog een zekere taak- en grensafbakening. Naarmate de samenwerking langer duurt is er meer afstemming en coördinatie tussen de professionals nodig (Wienen en de Boer, 2022).
- 3) **Collaboratie en integratie:** Aan de rechterkant van het continuüm bevindt zich de meest intensieve samenwerkingsrelatie. Hierbij vallen de grenzen tussen de organisaties weg of zijn sterkt vervaagd. Er wordt daarnaast ook gewerkt aan een sterke gemeenschappelijke identiteit. Böhm-kasper et al. (2015) verwijzen ook naar de term **co-constructie**:

*“a common knowledge base is constructed and common problem solutions are made possible. In co-constructive collaboration, for example, a multiprofessional steering team may develop **common goals** and standards for the organization of an all-day school, or a teacher and a social worker may work in a pair to produce supporting measures for individual students”* (Böhm-Kasper et al., 2015, p. 33)

2.2.2.2. Voordelen van interprofessionele samenwerking

Hoger beschreven we verschillende samenwerkingsrelaties en hoe professionals in interactie kunnen treden met elkaar om kwaliteitsvolle zorg en onderwijs te bieden. Eén samenwerkingsrelatie is niet noodzakelijk 'beter' dan een andere. De keuze voor een samenwerking is afhankelijk van het gekozen doel, en van de specifieke onderwijsbehoefte van de leerling (van Zaalen et al., 2018). Toch geven verschillende onderzoekers de voorkeur aan (minstens) interprofessionele samenwerking of samenwerkingen waarbij co-constructie centraal staat, omwille van onder meer de voordelen voor zowel de leerling en zijn/haar ouders als de onderwijsprofessionals. 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). In wat volgt gaan we nog kort in op de voordelen voor leraren.

Een groot voordeel van interprofessioneel samenwerken volgens Hedegaard-Soerensen et al. (2018) is dat het de professionele ontwikkeling van leraren ondersteunt. Door samen te werken wordt het vertrouwen van een leerkracht opgebouwd en de vaardigheden en kennis verbreedt zodat deze adequater kan reageren op complexe onderwijsbehoeften van leerlingen. Als professionals met ouders interprofessioneel samenwerken kan er beter ingespeeld worden op complexe (ondersteunings-) vraagstukken of *wicked problems* (de Waal, 2018). *Wicked problems* worden door De Waal (2018)

beschreven als complexe vraagstukken die: *“moeilijk op te lossen zijn, omdat er onvoldoende informatie is, er veel partijen bij betrokken zijn met verschillende belangen en meningen, en waarbij eventuele deeloplossingen, door complexe onderlinge afhankelijkheden, weer nieuwe vragen en problemen opleveren”* (p. 47). Om aan de slag te gaan met deze complexe problemen acht De Waal (2018) interprofessionele samenwerking noodzakelijk. Barr et al. (2005) zien de verdiepte kennis en erkenning van elkaars expertise (ook deze van ouders), het verbeteren van kwaliteit van zorg en de gedeelde verantwoordelijkheid als voordelen van interprofessionele samenwerking. De verantwoordelijkheid om onderwijs op maat te bieden voor een leerling met SOB komt op deze manier niet bij een individuele leerkracht te liggen, maar wordt deze gedeeld met alle betrokken leerkrachten, paramedisch en administratief personeel van de school.

Op basis van de beperkte literatuurstudie merken we op dat er binnen de onderwijscontext nog maar weinig onderzoek gevoerd is naar de interprofessionele samenwerking tussen enerzijds onderwijsprofessionals, paramedici en ander personeel binnen de context van een school en anderzijds de interprofessionele samenwerking tussen onderwijsprofessionals van twee verschillende organisaties (zoals scholen voor GeO en BuO) (Schuman, 2018). We zien interprofessionele samenwerking wel reeds ontstaan in kader van de ondersteuning die geboden wordt aan leerlingen met een individueel aangepast curriculum (IAC) waarbij een traject op maat voor de leerlingen ontwikkeld wordt. Bij het overleg omtrent het opstellen van een individueel plan werken de klasleerkracht, zorgcoördinator, de ouders, CLB-medewerker, ondersteuner en eventueel externe ondersteuners die de leerling begeleiden, samen.

2.2.3. Randvoorwaarden om (interprofessioneel) samenwerken mogelijk te maken

Om (interprofessionele) samenwerking over onderwijscontexten (en met welzijnspartners) mogelijk te maken, dient er aan een aantal randvoorwaarden te worden voldaan. Rijdsdijk et al. (2018) en de Waal (2018) hebben op basis van een literatuurstudie van internationale literatuur succesfactoren of randvoorwaarden van interprofessionele samenwerking geïdentificeerd en geordend op vijf niveaus: individueel en interpersoonlijk niveau, team-, (inter)organisatie- en nationaal niveau. Ook in het boek ‘Samen inclusief onderwijs realiseren. Een wetenschappelijk handboek voor professionals binnen en buiten het onderwijs’, dat zich richt op de inclusie van leerlingen met ernstige en complexe onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs, worden randvoorwaarden beschreven om te komen tot goede professionele samenwerking en collectief leren (de Boer, Struyf, Nijs & Doolaard, 2022). Deze randvoorwaarden werden geïdentificeerd in verschillende recente onderzoeken (zie bijvoorbeeld De Smet et al., 2020; Michels et al., 2021) en zijn zeer vergelijkbaar met de randvoorwaarden van de Waal (2018). In onderstaande beschrijving volgen we de niveaus van de Waal (2018) en voegen we randvoorwaarden voor een succesvolle samenwerking toe op basis van meer recente literatuur vanuit het onderwijsveld.

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).

2.3. Onderzoeksvragen

Op basis van de context van het Vlaamse beleid omtrent ondersteuning voor leerlingen met SOB en theoretische situering van het onderzoek werden doelstellingen geformuleerd en onderzoeksvragen opgesteld. Dit onderzoek beoogt het verwerven van inzichten in mogelijke vormen van samenwerking tussen scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs, om gezamenlijk onderwijs vorm te geven, kwaliteitsvolle trajecten op maat van leerlingen aan te bieden en een vlottere overstap van buitengewoon onderwijs naar gewoon onderwijs mogelijk te maken. We delen het onderzoek op in twee luiken:

Luik 1 bestaat uit een kwantitatieve studie waarin een analyse uitgevoerd werd van leerlingensloopbanen 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?

We wensen naast een gedetailleerde beschrijving van de vormen van samenwerking, ook inzichten te verkrijgen in processen, mechanismen en randvoorwaarden.

De antwoorden op hoger vermelde onderzoeksvragen worden niet enkel gerapporteerd in dit onderzoeksrapport (zie hoofdstukken 4, 5 en 6) maar ook verwerkt in een wetenschappelijk onderbouwde **inspiratiegids voor kwaliteitsvolle samenwerking tussen scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs** met het oog op het gezamenlijk realiseren van inclusief onderwijs, kwaliteitsvolle trajecten op maat voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en de overstap van buitengewoon onderwijs naar gewoon onderwijs. Deze inspiratiegids bevat naast praktijkvoorbeelden, ook concrete handvatten, tips en aanbevelingen voor beleid en praktijk.

Hoofdstuk 3: Methodologische verantwoording

In dit hoofdstuk lichten we de methodologie toe die is uitgewerkt om de onderzoeksvragen (zie hoofdstuk 2, 2.3) te beantwoorden.

Naast de literatuurstudie, werden er vier deelstudies 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. In figuur 3.1. worden de studies, weergegeven.

Figuur 3.1.

Onderzoeksluiken en deelstudies.



In dit onderzoek kozen we voor een triangulatie van onderzoeksmethoden, alsook de combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve methoden (**mixed method onderzoek**) (Wisdom & Creswell, 2013). Door de combinatie van zowel kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksmethoden kon de samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs zowel in de breedte worden bestudeerd als in de diepte worden onderzocht om de complexiteit van de samenwerking te kunnen weergeven.

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) 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 (DS3) en het casestudie onderzoek (DS4), kregen we een 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.

In wat volgt, worden de afzonderlijke studies beschreven en de methodologische keuzes verantwoord. Dit onderzoeksproject kende een looptijd van achttien maanden (oktober 2022 – maart 2024).

3.1. Analyse van administratieve data

In een eerste studie werd beschikbare administratieve data gebruikt om schoolloopbanen van leerlingen in kaart te brengen. De administratieve data werden ter beschikking gesteld door het departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Overheid. Aan de hand van kwantitatieve statistische analyses trachtten we inzicht te krijgen in de schoolloopbanen van leerlingen die de overgang maken van het buitengewoon onderwijs naar het gewoon onderwijs. Op deze manier verkregen we een globaal overzicht van deze schoolloopbanen op populatieniveau van deze leerlingen. In wat volgt, worden (de vorm, inhoud en variabelen van) de datasets en de analysetechnieken beschreven, die werden toegepast om tot antwoorden op de onderzoeksvragen te komen.

3.1.1. Datasets

3.1.1.1. Afbakenen van de datasets

Voor de analyses werd een dataset, in overleg met experts (onderzoekers aan de KU Leuven en Universiteit Antwerpen) en het Departement Onderwijs en Vorming, afgebakend. De dataset bevat gegevens over drie opeenvolgende geboortecohorten (2002, 2003 en 2004). Voor elke geboortecohorte worden ook achtergrondkenmerken van de leerling aangeleverd: geslacht, Onderwijskansarmoede-index-indicatoren (Thuis taal niet-Nederlands, Laag opleidingsniveau van de moeder, ontvangen van een schooltoelage en wonend in een buurt met een hoge mate van schoolse verarming), het onderwijsniveau, het soort onderwijs (gewoon/buitengewoon), de graad, het leerjaar, de stroom (A of B), onderwijsvorm, of de leerling voltijds of deeltijds les volgt, het type (van buitengewoon onderwijs), de opleidingsvorm (in BuSO), het soort verslag (gemotiveerd verslag met vermelding van type, of verslag met vermelding van type en opleidingsvorm), het aantal keer dat de leerling van school verandert, en de schoolse vordering (voorsprong, normale vordering of achterstand) van de leerling. En verder voor het (buitengewoon) secundair onderwijs werden ook volgende variabelen aangeleverd: de stroom (A of B), onderwijsvorm (ASO, BSO, KSO, TSO), voltijds/deeltijds onderwijs, type en opleidingsvorm). Op basis van een identificatie van de schoolvestiging (fictief instellingsnummer) werden ook variabelen aangeleverd met betrekking tot de scholen: de locatie (postcode fusiegemeente, NIS-code en middelpunt van de fusiegemeenten), de scholengroep/scholengemeenschap, de instellingscode van de inrichtende macht, de instellingscode van het CLB en ondersteuningsnetwerk, en het net waartoe de school behoort.

Op basis van deze afbakening, werd vervolgens een protocol opgemaakt voor de elektronische mededeling van persoonsgegevens van het Departement Onderwijs en Vorming naar de Universiteit Antwerpen. In dit protocol werden de variabelen opgesomd en de proportionaliteit voor elke variabele verantwoord. Het hele proces van het verkrijgen van de datasets wordt weergegeven in Bijlage 1.

3.1.1.2. Creëren van dataframes in Rstudio

De databestanden waren te groot om direct op te laden in Rstudio (Rstudio Team, 2021), het open source statistische programma waarmee de analyses zouden worden uitgevoerd. Er dienden daarom keuzes worden gemaakt rond op te nemen **kernvariabelen**. Deze werden gemaakt op basis van de

onderzoeksvragen en het eerder verkennende werk rond mogelijke analyses. Een overzicht van de variabelen is te vinden in het bestand 'OBPWO_DS1_Overzicht variabelen' (zie Bijlage 2). Daarna kon gestart worden met het voorbereidende werk, dat bestond uit vier stappen (details, zie Bijlage 3):

- Stap 1: Opschonen van Excel-bestanden (Dataset 1) in Excel
- Stap 2: Importeren van Excel-bestanden (Dataset 1) en samenvoegen tot een dataframe
- Stap 3: Hercoderen van variabelen in dataframe
- Stap 4: Creëren van nieuwe variabelen

3.1.2. Analyses

3.1.2.1. Bijdrage van het buitengewoon onderwijs

Om een beeld te schetsen van de omvang van het buitengewoon onderwijs werden **kruistabellen** opgemaakt, via de R-functie `CrossTable` van het R-package `gmodels` (Warnes et al., 2022). Kruistabellen geven de distributie van de frequentie van twee categorische variabelen weer in een tabel. Voor de drie cohortes apart werd op die manier duidelijk welk percentage kinderen ooit een SOB brede definitie kregen, welk percentage kinderen ooit ingeschreven was in het BuO, welk percentage ooit GON, ION, IAC had gehad en welk percentage van de leerlingen ooit een bepaald soort verslag had gekregen. Deze variabelen zijn cumulatief, dat wil zeggen dat het aantal leerlingen dat voldoet aan deze variabele enkel kan toenemen doorheen de tijd. De percentages zijn evenwel afhankelijk van het totaal aantal leerlingen dat in een bepaald schooljaar ingeschreven staat. In resultaten worden de analyses van de drie cohorten samen weergegeven.

Aan de hand van kruistabellen werd daarnaast de verandering nagegaan van het aantal leerlingen dat ingeschreven was in het buitengewoon onderwijs doorheen de tijd, voor zowel het hele cohort, als voor jongens en meisjes apart. De omvang van het buitengewoon onderwijs (jongens, meisjes, totaal) en dit voor de verschillende types BuO werd tot slot ook visueel weergegeven in lijndiagrammen.

Op voorhand werd door experts van het Departement Onderwijs en Vorming twee betrouwbaarheidsissues waar we omzichtig mee moesten omspringen, meegedeeld en vermeld:

- Betrouwbaarheidsissue met betrekking tot variabele soort verslaggeving: In de overgangsperiode van het M-decreet werden niet voor alle leerlingen de juiste verslagen geregistreerd of bleven soorten verslaggeving doorlopen voor de leerling desondanks deze niet meer van toepassing waren.
- Registratie issue m.b.t. schooljaar 2005: Er werd een fout gerapporteerd bij het proces van het anonimiseren van rijksregisternummer naar id-codes. In het schooljaar 2005 zijn meerdere leerlingen met dezelfde code. Hierdoor is het aantal leerlingen exponentieel meer dan in werkelijkheid. Dit probleem komt voornamelijk voor in cohorte 2003 en 2004. De analyses voor de cohorte werden gestart vanaf schooljaar 2006.

3.1.2.2. OV1.1: Analyse van schoolloopbanen: overstap binnen hetzelfde onderwijsniveau

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden, werd het aantal mogelijke schoolloopbanen geïnventariseerd en dit op twee verschillende manieren:

1. met de R-packages `TraMineR` (Gabadinho et al., 2011) en `TraMineRextras` (Ritschard et al., 2021) en
2. met handmatige codering.

De analyses zijn gedaan per onderwijsniveau apart (kleuters, lager, secundair), omdat de focus in dit onderzoek ligt op een overstap van buitengewoon onderwijs naar gewoon onderwijs *binnen* een bepaald onderwijsniveau.

TraMineR en TraMineRextras

Met TraMineR en TraMineRextras werden de verschillende loopbanen in kaart gebracht per geboortecohort en per onderwijsniveau (in de vorm van sequenties) en werd nagegaan hoe groot de kans is om over te stappen tussen BuO (“BuO”) en GeO zonder of met een specifieke verslaggeving. Dit wordt in een overzichtstabel gerapporteerd in hoofdstuk 4.

3.1.2.3. OV1.2: Analyse van leerlingenkenmerken die samenhangen met deze overstap

Beschrijven van leerlingenkenmerken per overstap

Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden, werden opnieuw kruistabellen opgemaakt om te kijken hoe verschillende leerlingenkenmerken waren verdeeld per onderwijsniveau en per overstap. Het aantal onderzochte leerlingenkenmerken verschilde per onderwijsniveau, aangezien sommige variabelen enkel van tel zijn binnen een bepaald niveau (bv. opleidingsvorm en stroom enkel gemeten in secundair onderwijs). Meer bepaald werden volgende leerlingenkenmerken in kaart gebracht: geslacht, OKI-indicatoren (totaal en apart), leeftijd, geboortemaand, type BuO, soort verslag, aantal schoolveranderingen, schoolse vordering, leerjaar, stroom, onderwijsvorm, opleidingsvorm, programma (voltijds/deeltijds) en net.

Indien mogelijk, werden de leerlingenkenmerken voorafgaand aan de overstap van BuO naar GeO bestudeerd. Sommige variabelen werden echter niet (voor elk onderwijsniveau) geregistreerd in het BuO en konden zodoende niet worden onderzocht in het jaar voorafgaand aan de overstap (bijvoorbeeld leerjaar in het kleuteronderwijs, OKI-indicatoren, schoolse vordering in het lager onderwijs). Per leerlingenkenmerk werd telkens een nieuwe variabele aangemaakt die weergaf wat de waarde was van deze variabele in het jaar voordien.

Deze werkwijze werd toegepast voor alle drie de geboortecohorten. In de resultaten wordt er bij elk leerlingenkenmerk vervolgens ook het gemiddelde aantal leerlingen en percentage genomen over de cohorten heen. Dit wordt in de tabellen steeds aangeduid met ‘subgroep A’ of de overstappers (= subgroep leerlingen die de overstap maken van BuO naar GeO, binnen het onderwijsniveau).

Vergelijken van de verdeling van leerlingenkenmerken bij de leerlingen die wel/ niet de overstap maken

Op basis van de gecodeerde schoolloopbanen werd deze vorige stap ook herhaald voor leerlingen met een inschrijving in het BuO binnen een bepaald onderwijsniveau die de overstap niet (terug) maken naar het GeO. Aan de hand hiervan werd nagegaan wat de verdeling is van bovenstaande leerlingenkenmerken bij deze groep leerlingen. In het hoofdstuk 4 wordt dit steeds weergegeven in de tabel onder subgroep B of de BuO-blijvers. Op basis van een vergelijking van de verdeling van de leerlingenkenmerken in subgroep A en subgroep B kan er nagegaan worden of er procentuele verschillen zijn tussen de verdeling van een leerlingenkenmerk in subgroep A en subgroep B.

3.1.2.4. OV1.3: Analyse van schoolkenmerken die samenhangen met deze overstap

In een derde onderzoeksvraag staat de analyse van de schoolkenmerken van de scholen, voor BuO en GeO die een overstap faciliteren, centraal. Een eerste stap die werd ondernomen in het beantwoorden van deze onderzoeksvraag was het bepalen van scholencombinaties bestaande uit scholen BuO en GeO die betrokken zijn bij een overstap, per geboortecohorte en per onderwijsniveau. Op basis van deze scholencombinaties werd er in een eerste fase nagegaan of er binnen de geboortecohorte en over de geboortecohorten heen patronen te herkennen zijn tussen de betrokken scholen voor BuO en GeO (frequenties van de scholencombinaties en frequenties van scholen BuO en scholen GeO).

Vervolgens werd er gebruik gemaakt van frequentietabellen om eerst per cohorte en per onderwijsniveau na te gaan wat de verdeling is van schoolkenmerken bij de betrokken scholen. De volgende groepen van variabele worden in rekening genomen om de bestuurlijke nabijheid en de geografische nabijheid van de scholen in kaart te brengen:

- **Bestuurlijke nabijheid:** Onderwijsnet van de beide scholen, fictief instellingsnummer van de scholengemeenschap of scholengroep, fictief instellingsnummer van de inrichtende macht, fictief instellingsnummer van de betrokken CLB's en voor het secundair onderwijs werd er ook gekeken naar de betrokken ondersteuningsnetwerken. Op basis van deze kenmerken werd er nagegaan of de scholen voor BuO en GeO in de scholencombinatie dezelfde kenmerken hebben en we kunnen spreken van een bestuurlijke nabijheid.
- **Geografische nabijheid:** de postcode van de fusiegemeenten van de school voor BuO en de school voor GeO. De afstand tussen de twee scholen werd geanalyseerd aan de hand van het pakket 'ggmap' en 'geosphere' in R.studio. Op basis van deze analyse kunnen we nagaan of we kunnen spreken van een geografische nabijheid tussen de twee scholen.

3.2. Grootschalige bevraging

De tweede studie bestond uit een grootschalige bevraging of survey waarbij bij alle scholen voor buitengewoon onderwijs in Vlaanderen werden aangeschreven. Op deze manier beogen we om naast de leerlingen die een overstap maken van het BuO naar het GeO, een breder overzicht krijgen van samenwerkingsvormen tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs. In dit deel lichten we het doel en opzet van de grootschalige bevraging, de manier en het proces van dataverzameling, het profiel van de deelnemende scholen en afsluitend het proces van data-analyse toe.

3.2.1. Doel en opzet van de grootschalige bevraging

Het doel van deze studie was om de diversiteit en variëteit aan bestaande samenwerkingsvormen tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs over heel Vlaanderen in kaart te brengen. Naast de samenwerkingen in kader van het ondersteuningsmodel of het toekomstige leersteunmodel³, ontstaan ook andere (lokale) samenwerkingen. De focus van dit onderzoek ligt niet op de samenwerking in het kader van het ondersteuningsmodel, maar wel op andere (lokale) vormen van

³ De survey werd verstuurd in schooljaar 2022-2023, het leersteunmodel trad in werking vanaf 1 september 2023. Om deze reden wordt er hier gesproken over 'het toekomstige leersteunmodel' en wordt er in de survey enkel gesproken over het ondersteuningsmodel.

samenwerkingen tussen scholen buitengewoon onderwijs en gewoon onderwijs aangezien de samenwerkingsvormen in kader van het ondersteuningsmodel in eerder onderzoek intensief bestudeerd werden (Commissie Struyf, 2019; Onderwijsinspectie, 2019, 2020).

Aan de hand van een bevraging bij zo veel mogelijk scholen voor buitengewoon onderwijs trachtten we te achterhalen hoeveel en welke scholen in Vlaanderen inzetten op samenwerking met het gewoon onderwijs. Het gebruik van een grootschalige bevraging (met een online format) biedt enkele belangrijke voordelen. Het biedt de kans om op een korte periode bij een grote groep scholen informatie te verzamelen. Vervolgens kunnen, bij een representatieve steekproef en voldoende hoge responsgraad, generaliserende uitspraken gedaan worden over samenwerkingen tussen het buitengewoon en gewoon onderwijs voor de scholen BuO in Vlaanderen. Tot slot gaf de grootschalige bevraging de mogelijkheid om het onderzoeksthema breed te verkennen aangezien de samenwerkingen tussen BuO en GeO in Vlaanderen nog niet nauwkeurig onderzocht werden.

3.2.2. Dataverzameling

3.2.2.1. Ontwikkeling van vragenlijst

Op basis van de verkennende literatuurstudie (zie hoofdstuk 2) werd de focus van de grootschalige bevraging bepaald. Aan de hand van de bevraging wensten we informatie bij scholen voor BuO te verzamelen over de samenwerkingen die de scholen organiseren met scholen voor gewoon onderwijs. Vertrekkend vanuit de onderzoeksvragen beslisten we om de scholen breed te bevragen over deze samenwerkingen. De inhoud en items van de vragenlijst werden bepaald aan de hand van de theoretische kaders omtrent de samenwerkingsvormen en interprofessionele samenwerkingen. Daarnaast werden ook bestaande vragenlijsten omtrent dit onderzoeksthema geraadpleegd (Maas & van Heerde, 2020; Sleijster et al., 2020; Struyf et al., 2019a; van Veen et al., 2017, 2018). Op basis van de literatuur en de bestaande vragenlijsten werden thema's geselecteerd en verder uitwerkt. De thema's gingen over de duur van de samenwerking, de organisatie en initiatiefnemer, de doelstelling van de samenwerking, de intensiteit, de tevredenheid, de succes- en belemmerende factoren van de samenwerking en tot slot de rol die het buitengewoon onderwijs kan spelen in de realisatie van inclusief onderwijs. De selectie van de thema's zorgde voor een afbakening van de vragenlijst met als doel dicht bij de onderzoeksvragen te blijven en geen overbodige data te verzamelen bij de participanten. Voor bepaalde thema's werd (een deel van) een bestaand instrument omgevormd en toegepast op de Vlaamse context (bijvoorbeeld voor de initiatiefnemer van de samenwerking). Voor andere thema's werden de vragen zelf ontworpen en toegepast op de Vlaamse context (doelstelling van de samenwerking, succes- en belemmerende factoren...).

Eerst werd **een typologie van zeven – prototypische – samenwerkingsvormen** ontwikkeld (zie Bijlage 5). De zeven prototypische samenwerkingsvormen zijn 'typische' voorbeelden van mogelijke samenwerkingen tussen het BuO en GeO die op basis van de literatuurstudie beschreven werden (zie hoofdstuk 2). Deze typologie vormt de basis van de vragenlijst aangezien we vanuit de literatuurstudie uitgaan dat deze samenwerkingsvormen kunnen bestaan in het Vlaamse onderwijsveld. Vervolgens werd voor elke samenwerkingsvorm de hoger benoemde thema's bevestigd. Er werd gekozen om af te wisselen tussen gesloten en open vragen. Bij de gesloten vragen gebruikten we schaleringsvragen (likertschalen), ordeningsvragen en meerkeuze vragen (multiple en single respons). De gesloten vragen werden gebruikt om onder meer de duur, de intensiteit en de tevredenheid te bevragen. De open

vragen hadden als doel om de respondenten ruimte te geven voor eigen aanvulling en nuances (bijvoorbeeld bij de formulering van andere vormen van samenwerking en de aanleiding van de samenwerking).

Deze eerste versie van de vragenlijst werd voorgelegd aan de leden van stuurgroep. Op basis van de schriftelijke feedback werden nog belangrijke aanpassingen gemaakt. De typologie en omschrijving van de prototypische samenwerkingsvormen en de inhoud van de thema's werden nog grondig herzien. De leden van de stuurgroep haalden bijvoorbeeld aan dat ook samenwerkingen in het verleden (samenwerkingen die afgelopen of gestopt waren) grondig moesten bevraagd worden aangezien deze drempels naar voren kunnen brengen. Daarnaast werden ook enkele taalkundige aspecten en de flow (opeenvolging van de vragen) van de vragenlijst aangepast.

Tot slot werd als pilotstudie de vragenlijst voorgelegd aan vier onderwijsprofessionals uit het werkveld – een directie en leerkracht van het buitengewoon onderwijs en twee onderzoekers met ervaring in het buitengewoon onderwijs. De pilotstudie had drie doelen, namelijk (1) het op punt stellen van de gebruikte woordenschat en formuleringen, (2) de inhoudelijke correctheid en (3) het controleren van de flow van de online bevraging en de technische aspecten (de duur van de vragenlijst en het vlot in te vullen ervan). Op basis van deze feedback werd een finale versie van de online bevraging gelanceerd. De studie (DS 2 en ook DS 3) werd goedgekeurd door de Ethische Adviescommissie voor Sociale en Humane Wetenschappen (EASHW) van de Universiteit Antwerpen (SHW_2022_178_1).

3.2.2.2. Beschrijving van het onderzoeksinstrument

De uiteindelijke vragenlijst (zie Bijlage 4) omvatte twee onderdelen en bestaat uit een combinatie van gesloten en open vragen. De bevraging kent een online format dat ontworpen werd via het softwarepakket van Qualtrics. Bij het aanklikken van de online bevraging, wordt de respondent eerst geïnformeerd over het doel van het onderzoek en worden de aspecten met betrekking tot de ethiek beknopt toegelicht. Dit bevat onder meer de bescherming, bewaring en verwerking van de verzamelde (persoons)gegevens, en de rechten van de respondenten. Verder staan ook de contactgegevens van de verantwoordelijke onderzoeker vermeld. Aansluitend bij deze informatie, dienen de respondenten het *informed consent* te ondertekenen voordat ze kunnen deelnemen aan de bevraging.

De respondent werd gevraagd om de vragenlijst in te vullen ofwel voor de hoofdzetel ofwel voor een specifieke vestigingsplaats. Op die manier kunnen we achterhalen op welk niveau de samenwerking georganiseerd wordt. Samenwerkingen tussen scholen kunnen immers verschillen per vestigingsplaats aangezien deze soms op lokaal niveau georganiseerd worden. Indien er geen grote verschillen zijn tussen de vestigingsplaatsen van de school wordt de vragenlijst ingevuld voor de hoofdzetel (inclusief alle vestigingsplaatsen). Verder wordt de respondent gevraagd om het instellingsnummer van de school aan te duiden via een drop-down menu. Op deze manier kan het instellingsnummer gekoppeld worden aan andere beschikbare administratieve data van de school (zoals onderwijsnet, onderwijsniveau enz.). Tot slot diende de respondent aan te duiden welke types en opleidingsvormen (in geval van het buitengewoon secundair onderwijs) aangeboden worden op de school (hoofdzetel of vestigingsplaats).

De eigenlijke vragenlijst bestond uit vier onderdelen: (1) samenwerking in kader van het ondersteuningsmodel, (2) samenwerking buiten het ondersteuningsmodel, (3) samenwerkingsvormen

georganiseerd in het heden, verleden en toekomst, en (4) visie op de groeimogelijkheden met betrekking tot de samenwerking tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs.

(1) Samenwerking in kader van het ondersteuningsmodel: In de vragenlijst staan samenwerkingen tussen buitengewoon en gewoon onderwijs *buiten* de omkadering van het ondersteuningsmodel of het leersteunmodel centraal. Hoewel we in dit onderzoek voornamelijk geïnteresseerd zijn in samenwerkingsverbanden buiten het ondersteuningsmodel polsen we in dit eerste deel toch naar deze samenwerkingen aangezien van alle scholen voor buitengewoon onderwijs minstens deze samenwerking wordt verwacht. De vormen van samenwerking die zijn ontstaan in het kader van het ondersteuningsmodel maken verder geen deel uit van de kern van de empirische deelstudies. Deze samenwerkingsverbanden zullen eerder binnen een vergelijkend perspectief aan bod komen.

(2) Samenwerking buiten het ondersteuningsmodel: De samenwerkingen, *buiten* het ondersteuningsmodel, kunnen verschillende vormen aannemen, namelijk intensieve samenwerkingsvormen waarbij scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs samen onderwijs verzorgen tot het eerder ad hoc uitwisselen van kennis en expertise of het delen van infrastructuur (zie hoofdstuk 2). Om deze samenwerkingsvormen te bevragen werd aan de hand van de literatuur en feedback van onderwijsprofessionals een typologie van mogelijke samenwerkingen opgesteld (zie Bijlage 5). In de survey wordt een overzicht van deze typologie weergegeven waarbij respondenten aan de hand van zeven categorieën konden aankruisen op welke manier ze een samenwerking aangaan. Het kan hierbij ook gaan over samenwerkingen die momenteel worden uitgewerkt, maar nog niet operationeel zijn in praktijk of reeds afgelopen of gestopt zijn (zie tabel 3.1a.). Op deze manier kunnen we niet alleen achterhalen of een school momenteel inzet op een samenwerking, maar bevragen we ook pogingen tot samenwerking of de verkenning ervan (prospectief), die niet zijn gecontinueerd of doorgevoerd (retrospectief). Daarbij willen we een zicht krijgen op de belangrijkste barrières die gemaakt hebben dat de samenwerking niet werd doorgevoerd, of werd stopgezet. Tot slot krijgen de respondenten ook de kans om zelf een samenwerking, die niet in de typologie staat, te omschrijven.

(3) Bijvragen per samenwerkingsvorm: Nadat de respondent het overzicht heeft ingevuld, worden per georganiseerde samenwerkingsvorm (antwoordmogelijkheden 1 tot 3⁴) – die werd aangeklikt – maximaal veertien bijvragen gesteld. Het aantal bijvragen varieert per samenwerkingsvorm (zie Bijlage 4). Er wordt gevraagd naar de concrete organisatie (de school waar ze mee samenwerken, de scholengemeenschap of -groep), de duur van de samenwerking, de initiatiefnemer van de samenwerking, het doel van de samenwerking, voor welke leerlingen en type(s) de samenwerking georganiseerd wordt, of er al dan niet een professionaliseringsinitiatief georganiseerd wordt, de intensiteit (gebaseerd op Gerdes et al., 2020), de tevredenheid, en de bevorderende en belemmerende factoren voor de samenwerking. De bijvragen worden steeds afgesloten met de vraag of de respondent nog iets wil toevoegen of nuanceren. In de flow van de bevraging wordt eerst meer informatie gevraagd over de samenwerkingen die momenteel georganiseerd worden gevolgd door de samenwerkingen die in het verleden plaatsvonden en in toekomst opgestart worden.

(4) Visie op groeimogelijkheden met betrekking tot de samenwerking tussen scholen voor BuO en GeO: Een laatste onderdeel polst naar de sterktes en groeimogelijkheden van de samenwerking tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs. Dit onderdeel wordt aan alle respondenten voorgelegd die hebben deelgenomen aan de survey ongeacht of deze een samenwerking organiseren.

⁴ Huidige samenwerkingen (1), samenwerkingen in het verleden (2) en toekomstige samenwerkingen met concrete plannen (3).

Dit deel bestaat uit vier vragen. Een eerste vraag polst naar factoren die volgens scholen zorgen voor het bevorderen, stimuleren en het slagen van een samenwerking tussen BuO en GeO. Een tweede vraag polst naar de belemmerende factoren die een samenwerking kunnen hinderen. Bij de derde vraag (zie tabel 3.1b.) worden vijf mogelijke toekomstige rollen voor het buitengewoon onderwijs geformuleerd waarbij de scholen dienen aan te duiden op een 5 punten Likertschaal – van ‘helemaal niet akkoord’ (1) tot ‘helemaal akkoord’ (5), met een neutraal middelpunt van ‘noch akkoord, noch niet akkoord’ (3) – of ze al dan niet akkoord zijn met deze rol. Ze kunnen hierbij ook zelf een rol omschrijven. Tot slot krijgt de respondent de ruimte om zelf nog iets toe te voegen of nuanceren bij de vragenlijst.

Op het einde van de vragenlijst wordt de participant bedankt voor de deelname en wordt deze geïnformeerd over en uitgenodigd om te participeren aan de vervolgstudie, namelijk de online diepte-interviews (zie ook 3.3. Online diepte-interviews). De respondent krijgt de kans om aan te geven of deze interesse heeft om hier ook aan deel te nemen.

3.2.2.3. Verloop van de dataverzameling

Alle scholen buitengewoon basis- en secundair onderwijs werden aangeschreven en uitgenodigd om de vragenlijst in te vullen (zie Bijlage 6 voorbeeld van e-mail). De grootorde van de populatie bestaat uit 340 scholen buitengewoon onderwijs waarvan 200 basisscholen en 140 secundaire scholen. Deze cijfers voor de grootorde van de populatie zijn gebaseerd op de publicatie “Vlaams onderwijs in cijfers 2020-2021” van het Departement Onderwijs en Vorming (2021).⁵

De bevraging werd uitgestuurd op 1 maart 2023 (meteen na de krokusvakantie) en kon ingevuld worden tot en met 26 april 2023. In tussentijd werden drie herinnering mails gestuurd naar de scholen die de bevraging niet of onvolledig invulden. Na afloop van de bevraging werd een korte poll gestuurd naar de niet-deelnemende scholen om te achterhalen waarom de scholen niet hebben deelgenomen. Deze non-respons analyse wordt beschreven in paragraaf 3.2.3.2.

Bij het aanschrijven van de scholen werd de directie (of een vertegenwoordiger) van de school gevraagd om de vragenlijst alleen of samen met een collega in te vullen. De scholen werden gecontacteerd op basis de contactgegevens die vrij toegankelijk zijn op de website van data-onderwijs.vlaanderen.be. De leeftijd, het geslacht en andere persoonsgegevens van de participant werden niet bevraagd gezien deze voor de studie niet van belang zijn.

⁵ Het buitengewoon onderwijs kent in totaal 340 hoofdzetels (opgedeeld in meerdere vestigingsplaatsen). Bij deze omvang dienen we echter nog een kanttekening te maken. Dit aantal hoofdzetels zijn geen 340 unieke scholen waardoor we geen 340 unieke antwoorden kunnen verzamelen. Eén school kan namelijk twee hoofdzetels hebben of een school voor buitengewoon onderwijs kan de samenwerking met het gewoon onderwijs organiseren over de onderwijsniveaus heen. We gebruiken N = 340 wel als richtgetal in de analyses.

Tabel 3.1a.

Grootschalige bevraging. Algemene vraag omtrent de samenwerkingen tussen BuO en GeO (matrixvraag).

Duid hieronder aan wat voor uw school van toepassing is. U kan ook zelf een samenwerking omschrijven waar uw school momenteel op inzet, in het verleden (afgelopen 10 jaar) op heeft ingezet of in de toekomst zal opstarten. *

U kan kiezen voor volgende antwoordalternatieven:

1. Wij zetten momenteel in op deze samenwerking met een of meerdere scholen voor GeO.
2. Wij hebben hier in het verleden (afgelopen 10 jaar) op ingezet, maar de samenwerking is gestopt of afgelopen.
3. Wij willen deze samenwerking opstarten in de toekomst en hebben hier al concrete plannen voor.
4. Wij denken erover na om deze samenwerking op te starten, maar hebben nog geen concrete plannen.
5. Wij hebben hierover nagedacht, maar vinden deze samenwerking niet haalbaar.
6. Wij zetten momenteel nog niet in op zo een vorm van samenwerking.
7. Geen van bovenstaande opties

	1	2	3	4	5	6	7
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-hocbasis)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6) Samenbrengen van leerlingen uit een school voor BuO en GeO (op structurele of ad-hocbasis)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7) Het (al dan niet wederzijds) delen van infrastructuur en materiaal (op structurele of ad-hocbasis)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Andere samenwerking 1 	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Andere samenwerking 2 	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Tabel 3.1b.

Grootschalige bevraging. Vraag omtrent de toekomstige rol voor scholen voor buitengewoon onderwijs.

3. Welke rol ziet u in de toekomst voor scholen buitengewoon onderwijs? Geef aan in hoeverre u akkoord bent met de onderstaande rollen. *

	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Noch akkoord, noch niet akkoord	Akkoord	Helemaal akkoord
1) Scholen voor BuO als aanbieder van onderwijs voor bepaalde leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	☐	☐	☐	☐	☐
2) Een gespecialiseerde instelling die een aanspreekpunt is en ondersteuning biedt aan scholen voor GeO	☐	☐	☐	☐	☐
3) Creëren van aparte klassen ter ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in een school voor GeO	☐	☐	☐	☐	☐
4) Ondersteuning bieden via team-teaching of co-teaching in een klas in het GeO	☐	☐	☐	☐	☐
5) Deskundigen uit het BuO die werkzaam zijn in een school voor GeO	☐	☐	☐	☐	☐
Andere rol, namelijk 	☐	☐	☐	☐	☐

3.2.3. Responsgraad en representativiteit

In totaal reageerden 210 scholen voor buitengewoon onderwijs (62%) op de e-mail om de vragenlijst in te vullen:

- 93 scholen vulden de vragenlijst volledig in;
- 17 scholen vulden de vragenlijst beperkt in tot en met het algemene overzicht van de samenwerkingsvormen, deze antwoorden konden wel nog meegenomen worden in de analyse;
- 21 scholen vulden de vragenlijst slechts zeer beperkt in (enkel de administratieve gegevens), waardoor ook deze antwoorden niet voor verdere analyse konden gebruikt worden;
- 79 scholen klikten de link in de e-mail naar de bevraging aan, maar zijn niet begonnen aan de bevraging.

Op die manier werden er **110 bruikbare antwoorden** verzameld over de samenwerking, wat neerkomt op een responsgraad van **32,4%**. Van de 110 scholen gaat het om 69 (62,7%) buitengewoon basisonderwijs (BuBaO) en 41 (37,3%) buitengewoon secundair onderwijs (BuSO).

3.2.3.1. Kenmerken van deelnemende scholen

Om de representativiteit van de 110 deelnemende scholen na te gaan, vergelijken we deze steekproef (deelnemende scholen) met de populatie, en dit voor verschillende kenmerken. Een representatieve steekproef is immers noodzakelijk om generaliserende uitspraken te kunnen doen. Het profiel van de deelnemende scholen wordt beschreven aan de hand zes kenmerken: (1) Onderwijsniveau en onderwijsstructuur, (3) Onderwijsnet, (4) types buitengewoon onderwijs, (5) Opleidingsvormen voor het buitengewoon secundair onderwijs, (6) Geografische spreiding volgens provincies.

Per schoolkenmerk wordt een vergelijking gemaakt tussen de deelnemende scholen en de populatie (proportionele verdeling). Dit gebeurt telkens over de onderwijsniveaus heen en vervolgens per onderwijsniveau. Om de representativiteit van de deelnemende scholen na te gaan, wordt een Chi kwadraat (χ^2 of χ^2) *Goodness of fit*-toets gebruikt. Met deze toets kunnen we nagaan of er al dan niet significante verschillen zijn tussen de populatie en steekproef in de proportionele verdeling (Struyf et al., 2016).⁶ In paragraaf 'Conclusie van representativiteit' op het einde van dit deel formuleren we een samenvattende conclusie of we, op basis van deze schoolkenmerken en verdelingen, met een representatieve steekproef te maken hebben.

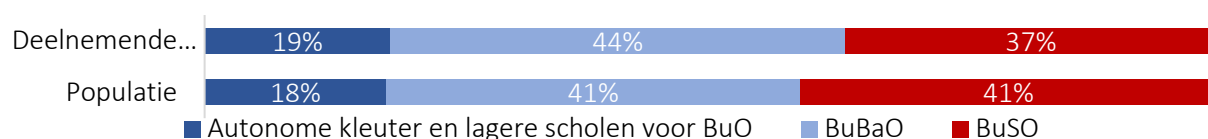
Onderwijsniveau en onderwijsstructuur

In Figuur 3.2. wordt de vergelijking tussen de populatie en de deelnemende scholen weergegeven op vlak van onderwijsniveau en onderwijsstructuur (Autonome kleuter of lagere school voor BuO, basisschool voor BuO en BuSO). De χ^2 toets wijst erop dat de verdeling in onderwijsstructuur niet significant verschillend is tussen de deelnemende scholen en de populatie BuO: ($\chi^2(2) = 1,23$; $p = 0,54$).

⁶ Significante verschillen worden aangeduid met asterisk (*).

Figuur 3.2.

Visuele weergave van de vergelijking van de verdeling volgens onderwijsniveau en -structuur tussen de deelnemende scholen en de populatie.

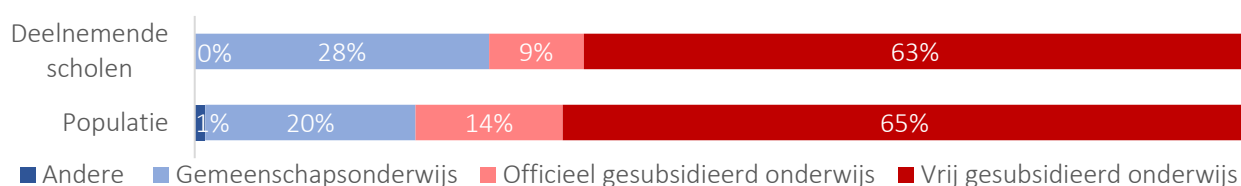


Onderwijsnet

Figuren 3.3., 3.4. en 3.5 tonen de vergelijking tussen de deelnemende scholen en populatie op vlak van het onderwijsnet waartoe ze behoren. Figuur 3.3. geeft de vergelijking weer over de onderwijsniveaus heen (BuO: $\chi^2(3) = 6,30$; $p = 0,10$) (BuBaO: $\chi^2(3) = 3,27$; $p = 0,35$) (BuSO: $\chi^2(3) = 14,39$; $p < 0,05$)*. Voor het BuO (figuur 3.3.) en BuBaO (figuur 3.4.) tonen de Chi²-toetsen aan dat er geen significante verschillen zijn tussen de populatie en de steekproef. Voor het BuSO (figuur 3.5.) is er wel een significant verschil. Als we naar de proportionele verdeling kijken, zien we dat scholen uit het Officieel Gesubsidieerde net ondervertegenwoordigd zijn en de scholen uit het Gemeenschapsonderwijs oververtegenwoordigd zijn in de steekproef.

Figuur 3.3.

Vergelijking van de verdeling volgens het kenmerk 'onderwijsnet' tussen de deelnemende scholen en de populatie over de onderwijsniveaus heen



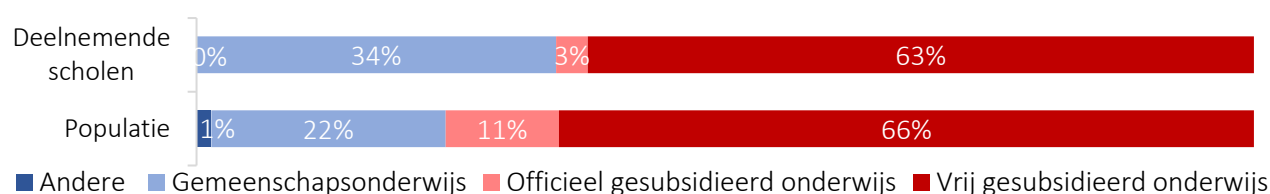
Figuur 3.4.

Vergelijking van de verdeling volgens het kenmerk 'onderwijsnet' tussen de deelnemende scholen voor buitengewoon basisonderwijs en de populatie.



Figuur 3.5.

Vergelijking van de verdeling volgens het kenmerk 'onderwijsnet' tussen de deelnemende scholen voor buitengewoon secundair onderwijs en de populatie.



Types in buitengewoon onderwijs

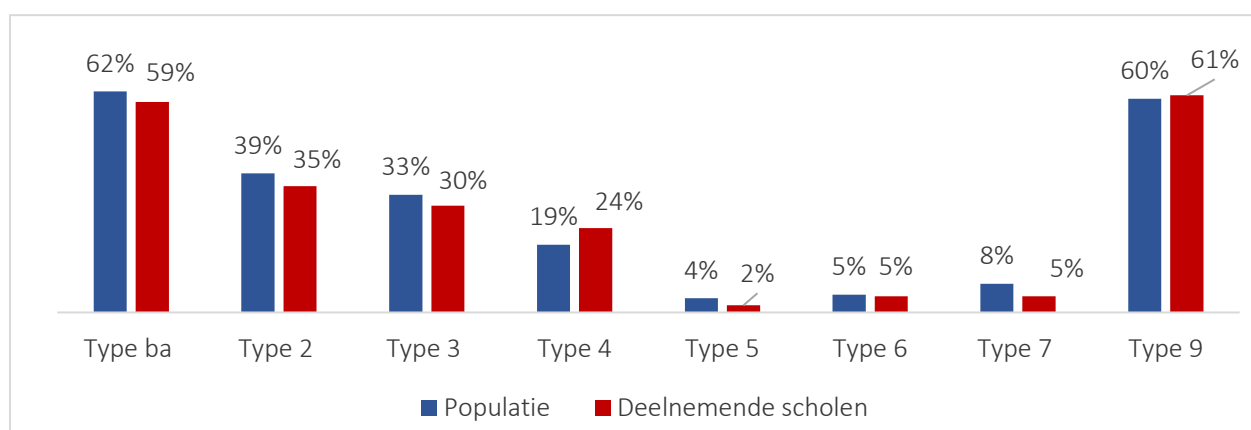
Verder kijken we naar de vergelijking volgens de verdeling van de types die structuur geven aan de organisatie van het buitengewoon onderwijs. We onderscheiden volgende types:

- Type basisaanbod: voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften voor wie het gemeenschappelijk curriculum met redelijke aanpassingen niet haalbaar is in een school voor gewoon onderwijs (vervangt types 1 en 8 sinds september 2015).
- Type 2: voor kinderen met een verstandelijke beperking
- Type 3: voor kinderen met een emotionele of gedragsstoornis, maar zonder verstandelijke beperking
- Type 4: voor kinderen met een motorische beperking
- Type 5: voor kinderen in een ziekenhuis, een preventorium of een residentiële setting
- Type 6: voor kinderen met een visuele beperking
- Type 7: voor kinderen met een auditieve beperking of een spraak- of taalstoornis
- Type 9: voor jongeren met een autismespectrumstoornis, maar zonder verstandelijke beperking

Figuren 3.6., 3.7. en 3.8. geven deze verdeling weer. Over de onderwijsniveaus (figuur 3.6.) heen zien we aan de hand van de χ^2 -toets geen significante verschillen tussen de deelnemende scholen en de populatie (BuO: $\chi^2(7) = 4,60$; $p = 0,71$). Wanneer we opsplitsen per onderwijsniveau, wijst de χ^2 -toets wel op significante verschillen: BuBaO ($\chi^2(7) = 14,19$; $P = 0,048$)* en BuSO ($\chi^2(7) = 17,60$; $p = 0,014$)*.⁷

Figuur 3.6.

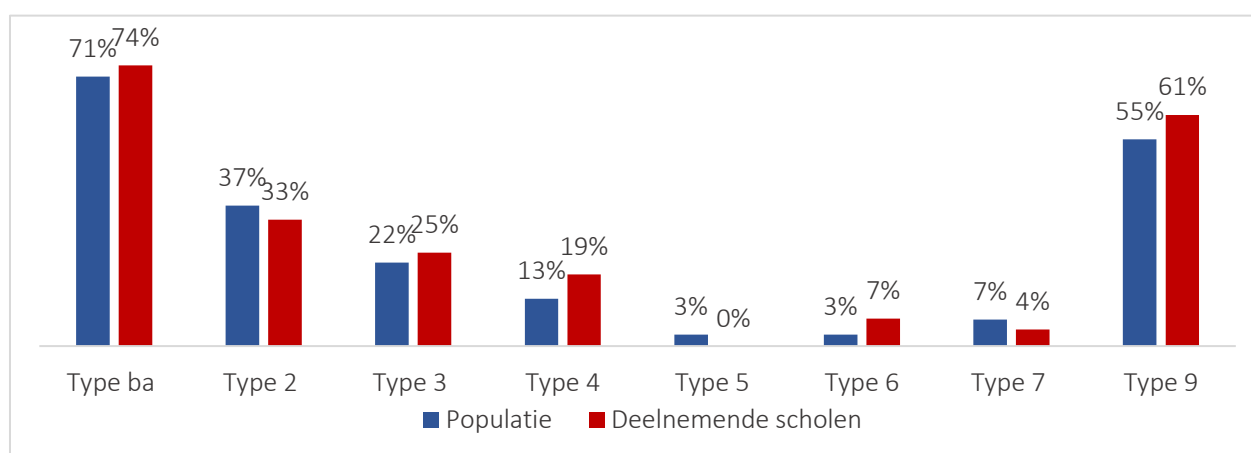
Vergelijking van de verdeling volgens het kenmerk 'onderwijstypes' tussen de deelnemende scholen en de populatie over de onderwijsniveaus heen.



⁷ Scholen voor buitengewoon onderwijs kunnen meer dan één onderwijstype inrichten, vandaar dat de optelsom niet gelijk is aan 100%.

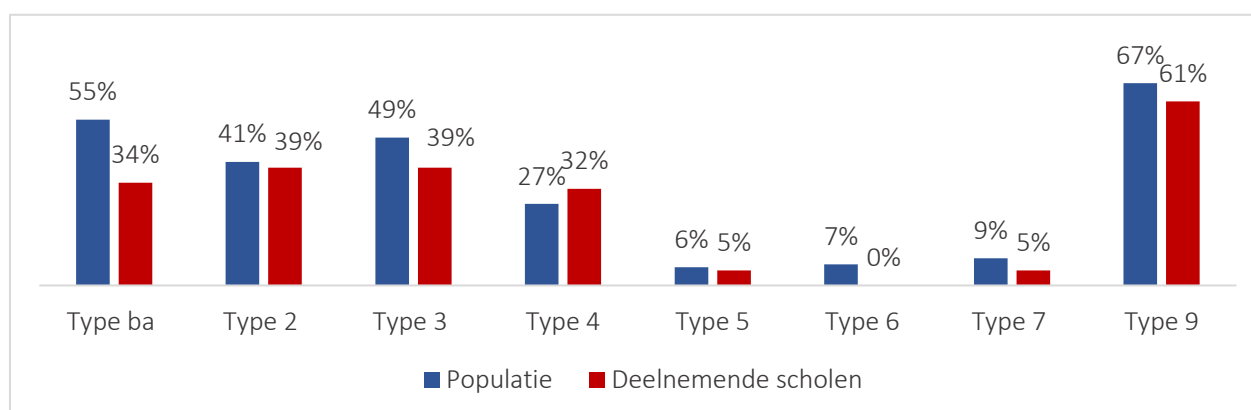
Figuur 3.7.

Vergelijking van de verdeling volgens het kenmerk 'onderwijstypes' tussen de deelnemende scholen voor buitengewoon basisonderwijs en de populatie.



Figuur 3.8.

Vergelijking van de verdeling volgens het kenmerk 'onderwijstypes' tussen de deelnemende scholen voor buitengewoon secundair onderwijs en de populatie.



Op basis van χ^2 -toetsen en de proportionele verdelingen zien we dat over de onderwijsniveaus heen geen significante verschillen zijn tussen de steekproef en de populatie. Er zijn echter wel verschillen binnen de onderwijsniveaus tussen het aantal deelnemende scholen en de scholen in de populatie. Bij de scholen voor buitengewoon basisonderwijs zien we echter kleine procentuele verschillen. Bij de scholen voor buitengewoon secundair onderwijs zien we bij meerdere types grote procentuele verschillen. We zien dat de scholen voor type basisaanbod en type 3 sterk ondervertegenwoordigd zijn in deze studie.

Opleidingsvormen voor het buitengewoon secundair onderwijs

Een vierde schoolkenmerk dat we in rekening nemen bij de representativiteit is de verdeling volgens de opleidingsvormen (OV) die aangeboden worden in het buitengewoon secundair onderwijs. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen volgende opleidingsvormen:

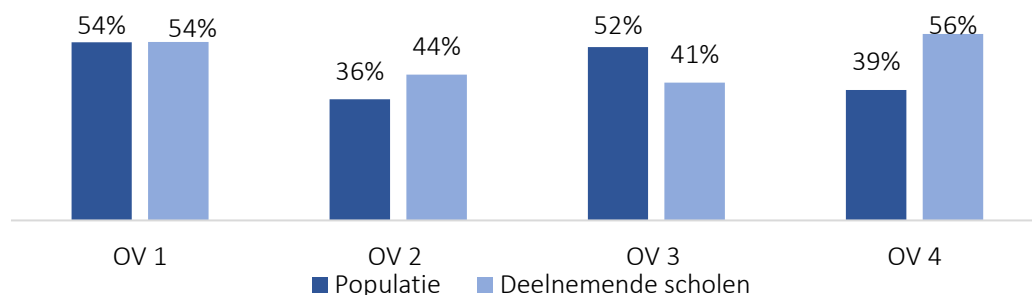
- **Opleidingsvorm 1:** maatschappelijke participatie en eventueel arbeidsdeelname in een omgeving met ondersteuning

- **Opleidingsvorm 2:** maatschappelijke participatie en tewerkstelling in een omgeving met ondersteuning
- **Opleidingsvorm 3:** maatschappelijke participatie en tewerkstelling in het gewone arbeidsmilieu
- **Opleidingsvorm 4:** algemeen, beroeps-, kunst- en technisch onderwijs.

Figuur 3.9. geeft deze verdeling op vlak van opleidingsvormen weer. De χ^2 -toets geeft weer dat er significante verschillen zijn tussen de populatie en de deelnemende secundaire scholen (BuSO: $\chi^2(3) = 10,91$; $p = 0,012$)*. Scholen die OV 4 inrichten, zijn procentueel meer vertegenwoordigd in de steekproef. Scholen die OV3 inrichten zijn net ondervertegenwoordigd. Deze verschillen kunnen verklaard worden door de focus en aard van het onderzoek, met name de samenwerking met het gewoon onderwijs. Op basis van de literatuurstudie van het onderwijsbeleid omtrent de samenwerking tussen het BuO en GeO weten we dat scholen die sinds de opstart van het M-decreet een school voor OV 4 hebben opgestart moeten voldoen aan een voorwaarde. De scholen zijn verplicht om een samenwerkingsovereenkomst aan te gaan met eens school voor gewoon onderwijs die een breed onderwijs- en opleidingsaanbod hebben. De samenwerking is vervolgens inherent aan de werking van de school voor OV 4 en verklaart waarom deze scholen meer gerepresenteerd zijn in dit onderzoek. Verder zien we ook dat scholen die OV 2 organiseren ook meer gerepresenteerd zijn in de steekproef dan in de populatie.

Figuur 3.9.

Vergelijking van de verdeling volgens het kenmerk 'opleidingsvormen' tussen de populatie en deelnemende buitengewoon secundaire scholen (n=41).⁸



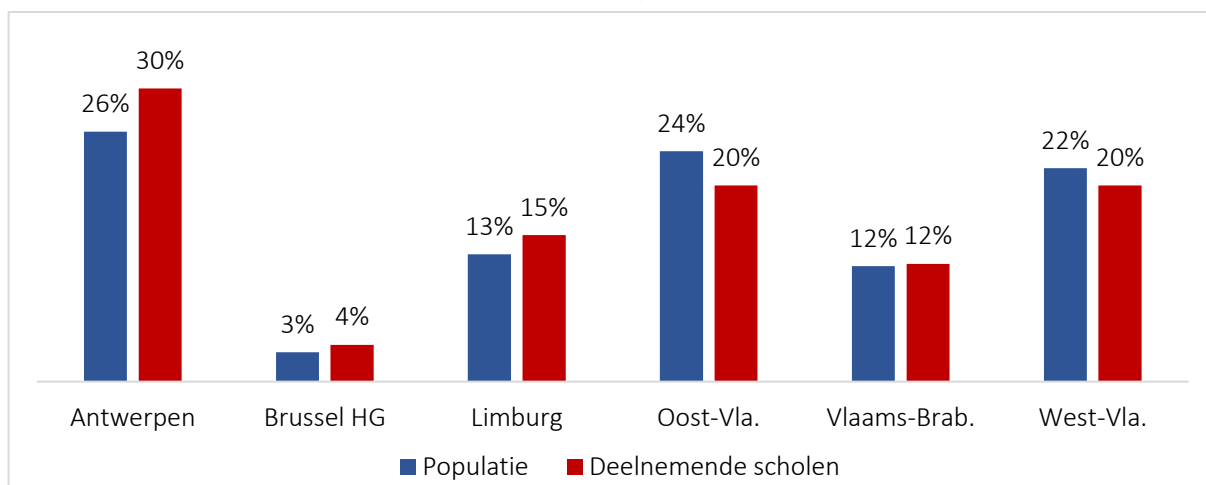
Geografische spreiding volgens provincies

Tot slot tonen figuren 3.10, 3.11. en 3.12. de vergelijking aan voor de verdeling tussen de provincies. Op basis van de χ^2 -toetsen zien we dat er geen significante verschillen zijn tussen de deelnemende scholen over de onderwijsniveaus heen én voor buitengewoon basis- en secundair onderwijs (BuO: $\chi^2(5) = 1,79$; $p = 0,88$) (BuBaO: $\chi^2(5) = 4,33$; $p = 0,50$) (BuSO: $\chi^2(5) = 6,55$; $p = 0,26$). De grafieken tonen aan dat deze verdeling vrijwel gelijk loopt voor de twee onderwijsniveaus. Er zijn echter wel kleine procentuele verschillen tussen deelnemende scholen en de populatie voor de provincies Antwerpen en Oost-Vlaanderen. De scholen van de provincie Antwerpen zijn procentueel meer vertegenwoordigd.

⁸ Scholen voor buitengewoon onderwijs kunnen meer dan één opleidingsvorm inrichten, vandaar dat de optelsom niet gelijk is aan 100%.

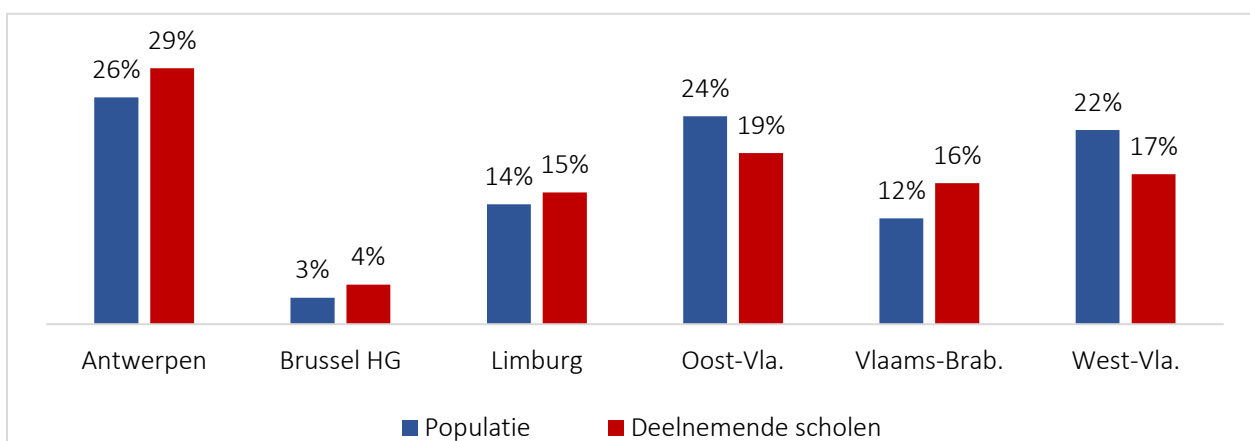
Figuur 3.10.

Vergelijking van de verdeling volgens het kenmerk 'geografische spreiding volgens provincies' tussen de deelnemende scholen en de populatie over de onderwijsniveaus heen.



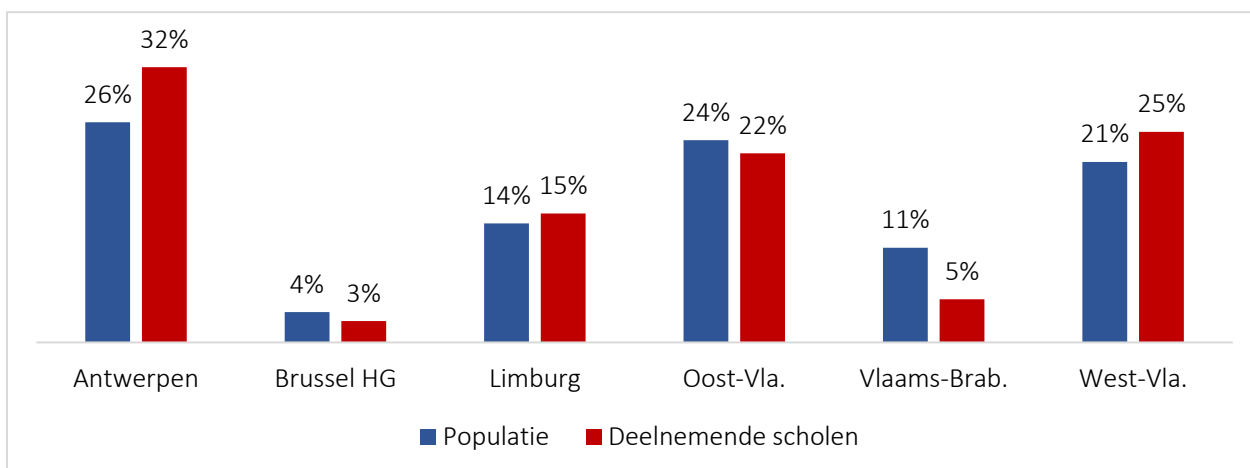
Figuur 3.11.

Vergelijking van de verdeling volgens het kenmerk 'geografische spreiding volgens provincies' tussen de deelnemende scholen voor buitengewoon basisonderwijs en de populatie.



Figuur 3.12.

Vergelijking van de verdeling volgens het kenmerk 'geografische spreiding volgens provincies' tussen de deelnemende scholen voor buitengewoon secundair onderwijs en de populatie.



Conclusie van representativiteit

Als we de kenmerken van de deelnemende scholen samenvatten (zie tabel 3.2.) en afzetten ten opzichte van de populatie van scholen, dan menen we te mogen concluderen dat de steekproef van deelnemende scholen voldoende representatief is voor de populatie. Over de onderwijsniveaus heen, is er immers voor de verschillende schoolkenmerken geen significant verschil tussen de populatie en de deelnemende scholen. Wanneer we een opsplitsing maken per onderwijsniveau, dan hebben we vastgesteld dat voornamelijk bij de scholen voor BuSO er wel significante verschillen zijn tussen de populatie en de deelnemende scholen. Dit kan verklaard worden door dat het aantal scholen voor BuSO ($n = 41$) procentueel lager ligt dan het aantal scholen in de populatie. Dit heeft als gevolg dat de verdeling op vlak van andere schoolkenmerken ook minder verspreid en representatief kan zijn. Daarnaast gaven ook enkele scholen aan dat de vragenlijst ingevuld werd voor de twee onderwijsniveaus samen. Deze scholen registreerden hun deelname onder het instellingsnummer van de afdeling van het basisonderwijs. Hierdoor zijn er minder antwoorden van scholen voor BuSO geregistreerd.

Tabel 3.2.

Overzicht representativiteit per schoolkenmerk.

Schoolkenmerk	BuO	BuBaO	BuSO
Onderwijsniveau	$\chi^2(1) = 0,63$; $p = 0,43$	-	-
Organisatiestructuur	$\chi^2(2) = 1,23$; $p = 0,54$	-	-
Onderwijsnet	$\chi^2(2) = 6,24$; $p = 0,10$	$\chi^2(3) = 3,27$; $p = 0,35$	$\chi^2(3) = 14,39$; $p < 0,05^*$
Onderwijstypes	$\chi^2(7) = 4,60$; $p = 0,71$	$\chi^2(7) = 14,19$; $P = 0,048^*$	$\chi^2(7) = 17,60$; $p = 0,014^*$
Opleidingsvormen	-	-	$\chi^2(3) = 10,91$; $p = 0,012^*$
Provincies	$\chi^2(5) = 1,79$; $p = 0,88$	$\chi^2(5) = 4,33$; $p = 0,50$	$\chi^2(5) = 6,55$; $p = 0,26$

3.2.3.2. Non-responsanalyse

Aangezien een groot aantal scholen de bevraging niet (volledig) hebben ingevuld, werd na afsluiting van de bevraging een korte poll verstuurd om te achterhalen waarom de scholen niet gereageerd hebben op het verzoek om mee te doen of de bevraging niet hebben ingevuld. De poll werd verstuurd naar 199 scholen. In de poll kregen de scholen de volgende vraag: "Duid de voornaamste reden aan waarom u niet heeft deelgenomen aan de grootschalige bevraging omtrent de samenwerking tussen het buitengewoon en gewoon onderwijs." 67 scholen (34%) vulden de poll in. Figuur 3.13. geeft de resultaten van de analyse weer.

Figuur 3.13.

Relatieve frequenties non-responsanalyse (n=67).



- 11 scholen gaven aan andere prioriteiten te hebben. Bij de optie 'andere reden, namelijk' konden scholen zelf nog een reden opgeven. Aansluitend geven scholen aan bezig te zijn met hervormingen of de verhuis van de school (n=2), nieuwe directie die een nieuwe vestigingsplaats moet oprichten (n=1), of een school dat een herstelplan moet opstellen na een negatieve doorlichting (n=1).
- 10 scholen gaven aan niet samen te werken met het gewoon onderwijs.
- 7 scholen duiden aan dat geen tijd hadden om de bevraging in te vullen. In deze categorie gaven aanvullend scholen aan dat ze overstelpt worden met bevestigingen (n=7) en het te druk hebben met andere zaken (n=3).
- 6 scholen gaven aan dat de persoon die verantwoordelijk is voor dit thema, afwezig is. Bij de optie 'andere reden' gaven scholen aan dat de directie afwezig was of er een directiewissel was (n=2)
- 5 scholen gaven aan dat ze de bevraging wel invulden, maar voor een ander instellingsnummer. Dit kan het geval zijn als scholen meerdere hoofdzetels hebben of de vragenlijst invulden voor het basis- en secundair onderwijs samen.
- 4 scholen gaven aan reeds deel te nemen aan andere onderzoeken. Bij de optie 'andere' gaven twee scholen aan reeds deelgenomen te hebben aan soortgelijke bevestiging.
- Verder gaven de scholen nog volgende redenen: Technische problemen bij het versturen van de vragenlijst (n=3), in spam terecht gekomen (n=2), wel een samenwerking met het gewoon onderwijs (n=2), bevestiging niet relevant voor de doelgroep (n=2), en vergeten deel te nemen of uit het oog verloren (n=2).

In totaal gaven 24 scholen aan een andere reden te hebben voor het niet invullen van de vragenlijst. Enkele antwoorden bevatten twee of meer redenen. Deze werden vervolgens ook meerdere keren gecodeerd.

3.3. Online diepte-interviews

De derde studie, de online diepte-interviews, bouwt verder op de grootschalige bevraging. Via online diepte-interviews beogen we een meer gedetailleerde en diepgaand beeld krijgen van (de ervaringen met) de samenwerkingsvormen. Interviews zijn namelijk de onderzoekstechniek in kwalitatief onderzoek om diepgaande en contextafhankelijke data te verzamelen bij de participanten (Ravitch & Carl, 2016). Meer specifiek trachten we meer inzicht te krijgen in de ervaringen van de directie en het lerarenteam met de samenwerkingen en de concrete organisatie ervan. Op basis van de grootschalige survey verkregen we een breed inzicht in welke scholen inzetten op welke vormen van samenwerking. Deze resultaten gaven echter de complexiteit van de samenwerkingsvormen niet weer. Aan de hand van de online diepte-interviews creëerden we de mogelijkheid om antwoorden uit de bevraging te verhelderen en de samenwerkingsvormen verder te onderzoeken. We kozen voor een format van online diepte-interviews aangezien dit zowel voor de participanten als de onderzoekers tijdefficiënt is.

3.3.1. Dataverzameling

We gaan dieper in op de selectie van de participanten (vertegenwoordiger van de deelnemende scholen), de ontwikkeling van de interviewleidraad en het verloop van de interviews.

3.3.1.1. Selectie van de deelnemende scholen

Op basis van de antwoorden van de bevraging en hun bereidheid om deel te nemen aan een vervolgonderzoek werden scholen voor buitengewoon onderwijs gericht geselecteerd en uitgenodigd voor een online diepte-interview. We stelden een streefdoel op van maximaal vijftig interviews (limiet wanneer antwoordsaturatie bereikt werd) met directieleden (of vertegenwoordigers) van de scholen voor BuO. Om een selectie te maken, werden volgende criteria gehanteerd:

- Een **variatie met betrekking tot de prototypes van samenwerkingsvormen** volgens de typologie die opgesteld en gepresenteerd werd aan de scholen. We kozen ervoor om scholen te selecteren met meer intensieve samenwerkingsvormen of een combinatie van samenwerkingsvormen (niet enkel scholen die samenwerken in het kader van delen van infrastructuur en materiaal).
- Variatie met betrekking tot lopende samenwerkingen, samenwerkingen die zijn stopgezet of uitgedoofd en samenwerkingen die opgestart worden.
- In het geval van lopende samenwerking betrekken we samenwerkingen die **reeds lange ervaring hebben of net gestart** zijn.
- Een **regionale spreiding** van de scholen. We trachten minimaal twee deelnemende scholen per provincie te selecteren voor de online diepte-interviews.
- We selecteerden vooreerst deelnemers die zelf hun contactgegevens hebben gedeeld en zich bereid hebben verklaard om deel te nemen aan het vervolgonderzoek. Indien bepaalde prototypes van samenwerking of andere selectiecriteria onvoldoende aan bod komen, nodigden we gericht nog directies uit voor een online interview, met een duidelijke motivatie waarom we hen nog graag bij het vervolgstudie willen betrekken. Ook drie scholen die niet gereageerd hadden op de survey en waar het onderzoeksteam weet van had dat zij samenwerkingen organiseren, werden gericht uitgenodigd.
- Tot slot werden ook scholen geselecteerd die momenteel **nog geen samenwerking hebben**, maar er in de toekomst willen oprichten of in de grootschalige survey een uitgesproken visie hadden over de samenwerking tussen het buitengewoon en gewoon onderwijs.

3.3.1.2. Ontwikkeling van interviewleidraad

De interviewleidraad werd vormgegeven volgens een semigestructureerd format en bestaat voornamelijk uit open vragen. Dit format biedt de onderzoeker en participant de vrijheid en flexibiliteit om de belangrijke thema's van een samenwerking meer diepgaand te bespreken. De participant krijgt ruimte om eigen nuances aan te brengen en in te gaan op thema's die van meer belang zijn bij de eigen samenwerking. De vijf centrale thema's in het interview zijn: (1) De opstart van de samenwerking, (2) doelen en ambitie, (3) organisatie, (4) ervaring, en (5) gerichtheid op inclusie.

Daarnaast werd per interview de leidraad aangevuld en gepersonaliseerd op basis van de antwoorden van de survey en de samenwerkingsvorm(en). In elk interview stond een specifieke samenwerking centraal, waar de school over had aangegeven dat ze hier sterk op inzet (verleden/heden/toekomst). Daarnaast kwamen – indien van toepassing – andere samenwerkingen beknopter en in vergelijkend perspectief aan bod door volgende vraag te stellen: *U gaf aan ook samen te werken in het kader van (x). Als u deze samenwerking vergelijkt met de vorige, waarin verschillen deze vooral op vlak van (bepaald thema)?*

De interviewleidraad bestaat uit drie delen, een inleidend, inhoudelijk en afsluitend deel. Het inhoudelijk deel is opgebouwd aan de hand van vijf thema's en bestaat uit verscheidende interviewtopic waar vragen rond gebouwd zijn. Deze opbouw wordt uitgewerkt in tabel 3.3. en meer uitgebreid in Bijlage 7.

Tabel 3.3.

Interviewleidraad online diepte-interviews

Inleiding en kennismaking
▪ Kennismaking tussen onderzoeker en participant ▪ Informed consent en audio-opname ▪ Kennismaking met de school en lerarenteam <i>Hoe zou u uw school (en vervolgens lerarenteam) beknopt omschrijven voor iemand die de school niet kent?</i>
Inhoudelijk deel
1) Opstart van de samenwerking ▪ <i>Wat was de aanleiding van de samenwerking?</i> ▪ <i>Hoe heeft uw school zich voorbereid bij de opstart van samenwerking?</i> 2) Doelen en ambitie: <i>Wat willen jullie bereiken met de samenwerking?</i> 3) Organisatie ▪ Betrokken actoren ▪ Aard en inhoud van de samenwerking ▪ Locatie van de samenwerking ▪ Communicatie- en overlegstructuren ▪ Deeltijdse lesbijwoning (indien van toepassing) 4) Ervaring ▪ Succesfactoren ▪ Belemmerende factoren ▪ Vergelijking van ervaringen met de samenwerking binnen het ondersteuningsmodel ▪ Optimalisering van de samenwerking 5) Gerichtheid op inclusie ▪ Bijdrage van de samenwerking aan het realiseren van een meer inclusieve leeromgeving

▪ Overstap BuO – GeO: Heeft u weet van leerlingen die overgestapt zijn van uw school naar een school voor gewoon onderwijs? <i>Hoe draagt (zou bijdragen) deze samenwerking bij aan een vlotte overstap naar het GeO? (Indien er leerlingen overstapt: Hoe heeft uw team/ het betrokken onderwijzend personeel deze overstap begeleid?</i> ▪ Rol buitengewoon onderwijs
Afsluitend deel
▪ Ruimte voor eigen inbreng en bedenkingen ▪ Afsluitende vraag: <i>Stel dat u één advies mag geven aan de minister van onderwijs. Wat zou dat dan zijn?</i> ▪ Bedanken van participanten

De interviewtopics en vragen werden ontworpen op basis van de literatuurstudie. Om zo dicht mogelijk bij de onderzoeksvragen te blijven, legden we tijdens het ontwikkelingsproces van de leidraad deze vragen steeds naast de interviewtopics. De leidraad werd vervolgens, zoals de vragenlijst van de grootschalige bevraging, voorgelegd aan de leden van de stuurgroep. Op basis van deze feedback maakten de onderzoekers een tweetal revisies van de leidraad. Bij het thema ervaring werd zo een interviewtopic toegevoegd over de vergelijking van ervaringen met de samenwerking binnen het ondersteuningsmodel.

Na de uitvoering van enkele interviews werden aanpassing gemaakt bij de thema's omtrent de organisatie en ervaring met de samenwerking om meer gerichte vragen te kunnen stellen, bijvoorbeeld over deeltijdse lesbijwoningen, aard en inhoud van de samenwerking en de reden van tevredenheid over de samenwerking. Daarnaast werd besloten om ook scholen type 2, 3 en 4 bij te rekruteren die deelnamen aan de bevraging. We merkten doorheen de selectie en dataverzameling dat deze scholen nauwelijks vertegenwoordigd werden. Om ook het perspectief van deze scholen op de samenwerking tussen BuO en GeO mee te nemen, werden enkele scholen gericht aangestuurd.

De online interviews vonden online plaats via Microsoft Teams in de periode van maart 2023 tot en met juni 2023. Ze werden uitgevoerd met de directie, beleidsmedewerkers en/ of orthopedagogen van de school voor BuO. De interviews duurden 41 minuten tot 1 uur en 19 minuten en hadden een gemiddelde duur van 58:01 minuten. De interviews kenden eenzelfde verloop zoals beschreven in tabel 3.3. Per interview en afhankelijk van de samenwerkingsvorm werden aangepaste bijvragen gesteld.

3.3.1.3. Beschrijving van deelnemende scholen

Eerder werd beschreven op basis van welke selectiecriteria de scholen geselecteerd werden voor deze studie. Uiteindelijk waren 37 scholen bereid deel te nemen aan de diepte-interviews. We kozen ervoor om naast de scholen met een samenwerking ook scholen te selecteren zonder samenwerking om ook de visie over de samenwerking tussen het buitengewoon en gewoon onderwijs van deze scholen mee te nemen in het onderzoek. Hieronder wordt het profiel van de deelnemende scholen weergegeven volgens onderwijsniveau (tabel 3.4.), provincie (tabel 3.4.), onderwijstype (tabel 3.5a.), opleidingsvorm (tabel 3.5b en 3.5c) en samenwerkingsvorm (tabel 3.6.). Bij het kenmerk onderwijstype en samenwerkingsvorm is de som van de deelnemende scholen groter dan 37 aangezien een school meerdere types kan inrichten en op meerdere samenwerkingsvormen kan inzetten. Deze tabellen worden gelezen als: "7 van de 37 deelnemende scholen richten onderwijs in voor type 4".

Tabel 3.4.*Profiel van de deelnemende scholen volgens provincie.*

	# deelnemende scholen	BuBaO	BuSO
Antwerpen	8	6	2
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	1	0	1
Limburg	8	4	4
Oost-Vlaanderen	3	2	1
Vlaams-Brabant	9	6*	3
West-Vlaanderen	8	6	2
Totaal	37	24	13
*een deelnemende school basis- én secundair onderwijs			

Tabel 3.5.a*Profiel van de deelnemende scholen (n=37) volgens type voor buitengewoon onderwijs.⁹*

Onderwijstype	# deelnemende scholen	BuBaO	BuSO
Type basisaanbod	19	17	2
Type 2	9	6	3
Type 3	12	6	6
Type 4	7	5	2
Type 5	1*	-	-
Type 6	3	3	0
Type 7	0	0	0
Type 9	26	14	12
*een deelnemende school basis- én secundair onderwijs			

Tabel 3.5.b*Profiel van de deelnemende buitengewoon secundaire scholen volgens opleidingsvorm (OV).*

Opleidingsvorm	BuSO
Opleidingsvorm 1	4
Opleidingsvorm 2	3
Opleidingsvorm 3	3
Opleidingsvorm 4	9

Tabel 3.5.c*Profiel van de deelnemende buitengewoon secundaire scholen volgens opleidingsvorm (OV) en type.*

Types	Opleidingsvorm 1	Opleidingsvorm 2	Opleidingsvorm 3	Opleidingsvorm 4
Type Basisaanbod	nvt	nvt	2	nvt
Type 2	2	2	nvt	nvt
Type 3	2	2	2	3
Type 4	2	2	1	1
Type 6	0	0	0	0
Type 7	0	0	0	0
Type 9	2	2	2	8

⁹ Een school kan meerdere types inrichten. Daarom is de som van de deelnemende scholen groter dan 37.

Tabel 3.6.*Profiel van de deelnemende scholen volgens samenwerkingsvorm¹⁰*

	Huidige samenwerking	Afgelopen samenwerking	Samenwerking in toekomst
1) Intensieve samenwerking op school- en klasniveau	9	2	2
3) Inrichting van een klas BuO op een campus van een school voor GeO	5	1	3
4) Organiseren van deeltijdse lesbijwoningen	7	2	3
5) Delen van kennis en expertise	20	2	2
6) Samenbrengen van leerlingen	15	3	3
7) Delen van infrastructuur en materiaal	16	2	2
Andere samenwerkingen	-	-	1
Visie en engagement in de toekomst m.b.t. samenwerking met GeO	-	-	6

3.3.2. Thematische data-analyse

De interviews vonden online plaats via Microsoft Teams. De participanten hadden zelf de keuze om de videocamera aan te zetten. Van de gesprekken werd een audio-opname en een live transcriptie gemaakt via de software van Microsoft Teams. Aan de hand van deze software werd vervolgens een transcript gedownload waar nog aanpassingen gemaakt werden aan de zinsconstructies en vakinhoudelijk taalgebruik van de participanten en de onderzoeker. De transcripten werden vervolgens geanonimiseerd door alle verwijzingen naar de school, leerkrachten of leerlingen een pseudoniem te geven (bijvoorbeeld school 1, de leerkracht, de leerlingen).

Vervolgens werden de geanonimiseerde transcripten opgeladen in NVivo, een software voor kwalitatieve data-analyse van tekstuele data. Om de gesprekken te analyseren, wordt een thematische analyse volgens Nowell en collega's (2017) gebruikt. Thematische analyse is volgens Nowell et al. (ibid.) een geschikte analysemethode om grotere datasets te verwerken en analyseren. Aangezien deze studie 37 interviews telt van telkens ongeveer één uur, beschikken we over een grote hoeveelheid complexe data. De thematische analyse volgens Nowell et al. kent een systematisch proces volgens zes fasen. Hieronder worden de zes fasen beschreven en toegepast op deze studie.

- **Fase 1 Vertrouwd geraken met de data:** Voordat we begonnen aan het eigenlijke codeer proces werden de transcripten opnieuw gelezen en werden delen van de audio-opnames opnieuw beluisterd. Aangezien de transcripten automatisch gegenereerd werden, moesten er aanpassingen gemaakt worden op vlak van vakterminologie. De transcripten en audio-opnames werden onderverdeeld per prototypische samenwerkingsvorm om deze meer gericht te kunnen beluisteren. Tijdens deze fase werden eerste notities en aantekeningen gemaakt van interessante fragmenten uit de interviews om in de tweede fase doelgericht te coderen.
- **Fase 2 en 3 Genereren van initiële codes en creëren van thema's:** In de tweede en derde fase keerden we terug naar de transcripten van de interviews en werden deze naast de prototypische samenwerkingen ook geordend op onderwijsniveau. Om meer gericht aan de slag te gaan met de analyse besloten we om te starten vanuit deductieve codes die we opstelden

¹⁰ Een school kan meerdere samenwerkingsvormen organiseren. Daarom is de som van de deelnemende scholen groter dan 37.

op basis van de interviewleidraad (deductief coderen). Deze thema's ondersteunden het proces van het genereren van initiële codes (codes die uit de data komen). Bijvoorbeeld op basis van de interviewleidraad hadden we een thema "aanleiding van de samenwerking". Uit de data kwamen vervolgens verschillende codes zoals bijvoorbeeld: plaatsgebrek op vlak van klaslokalen, daling in de leerlingaantallen, cognitieve uitdagingen, enzoverder. Naast de thema's op basis van de interviewleidraad, gingen we aan de hand van initiële codes op zoek naar bijkomende thema's (inductief coderen) die participanten zelf aangaven. Uit verschillende interviews en data kwam bijvoorbeeld naar voor dat verschillende scholen voor BuO en GeO worstelen met de aanpak en ondersteuning van leerlingen met een emotionele en gedragsproblematiek.

- **Fase 4 Herbekijken van thema's en opnieuw coderen en fase 5 Definiëren en benoemen van thema's:** Na fases 2 en 3 merkten we dat we op basis van de 37 diepte-interviews een grote hoeveelheid aan thema's en codes hadden gecreëerd. Om de thema's te ordenen en te structureren, werden de onderzoeksvragen gebruikt als leidraad. Thema's werden bijvoorbeeld samengevoegd in een cluster wanneer deze verwezen naar de concrete organisatie van een samenwerkingsvorm. Minder relevante thema's en codes die niet gerelateerd waren aan de onderzoeksvragen en onvoldoende waren onderbouwd, werden niet meegenomen in de verdere beschrijving van de resultaten.
- **Fase 6 Schrijven en creëren van het rapport:** Na het proces van de data-analyse werden de resultaten neergeschreven. In dit onderzoeksrapport worden de resultaten van de grootschalige survey en de online diepte-interviews samengebracht om een uitgebreide en brede beschrijving te geven van de verschillende samenwerkingen waar scholen in Vlaanderen op inzetten. De resultaten van de bevraging zorgen voor het algemene overzicht waarna de resultaten van de interviews zorgen voor nuancering en meer diepgang. In hoofdstuk 5 worden deze resultaten beschreven aan de hand van grafieken, citaten en interpretaties ervan.

3.4. Casestudie onderzoek

3.4.1. Afbakenen van de 'case'

In de vierde en laatste studie werd een casestudie onderzoek opgezet waarin elf samenwerkingsverbanden (casussen) diepgaand bestudeerd werden. Een case in dit onderzoek is een samenwerking van een of meerdere scholen voor BuO met een of meerdere scholen voor GeO. Op basis van deze studie wordt een gedetailleerde omschrijving gegeven van mogelijke samenwerkingen tussen scholen voor BuO en GeO. Hiervoor werden verschillende perspectieven van actoren betrokken bij samenwerking meegenomen: personeelsleden van de school (of scholen) voor BuO, de personeelsleden van een school (of scholen) voor GeO, de betrokken leerlingen, hun ouders en andere schoolexterne partners. Het doel is om de ervaringen met de samenwerking van het onderwijzend personeel, de leerlingen, ouders en andere schoolexterne partners te onderzoeken. De keuze voor een casestudie onderzoek maakt het mogelijk om aan de hand van een diepgaande analyse alle betrokken actoren aan het woord te laten, resultaten te contextualiseren en een beter zicht te krijgen op bepaalde mechanismen, processen en beïnvloedende factoren van de samenwerking. Deze studie werd eveneens goedgekeurd door de Ethische Adviescommissie voor Sociale en Humane Wetenschappen (EASHW) van de Universiteit Antwerpen (SHW_2023_185_1).

3.4.2. Design van de studie

Het design van de casestudies is vormgegeven aan de hand van de richtlijnen opgesteld door Yin (2012). Yin (2012) beschrijft een casus als volgt:

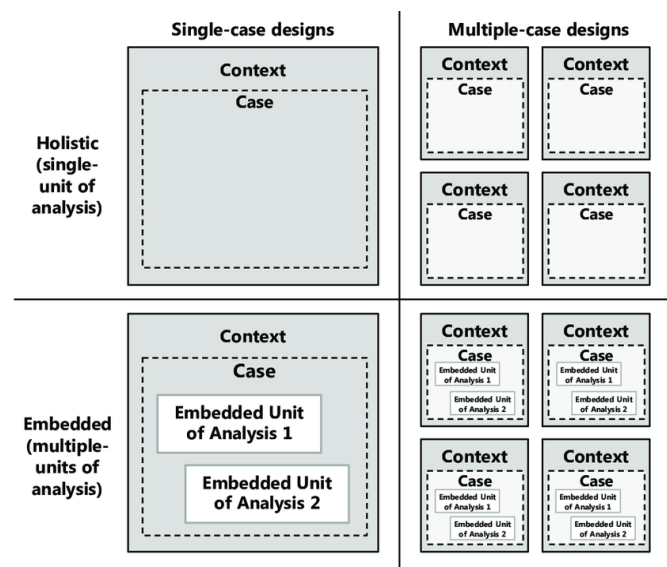
“A “case” is generally a bounded entity (a person, organization, behavioral condition, event, or other social phenomenon), but the boundary between the case and its contextual conditions – in both spatial and temporal dimensions – may be blurred... The case serves the main unit of analysis in a case study.” (p. 6)

Bij de casussen in dit onderzoek ligt de focus op **de samenwerking als ‘event’** tussen scholen en leerkrachten voor BuO en GeO. We bekijken echter ook enkele contextuele factoren van de scholen (zoals leerlingenpopulatie, aantal leerlingen, ligging van de school, pedagogische visie en project, ...) aangezien deze (de concrete uitwerking van) de samenwerking kunnen beïnvloeden.

Het doel van een casestudie onderzoek is volgens Yin (2012) niet om representativiteit van de onderzoeksresultaten te bereiken, maar om een **unieke praktijk of fenomeen te onderzoeken** die gevormd wordt door de context waarin deze ligt. In deze studie werden meerdere casussen onderzocht. Een design dat Yin (2013, 2018) naar voorschijft om meerdere casussen te onderzoeken is het *holistic multiple-case design* (Yin, 2013; 2018) (zie figuur 3.14.).

Figuur 3.14.

Visuele weergave van een *holistic multiple-case design* (Yin, 2013; 2018)



3.4.3. Selectie en werving van de cases

De cases werden geselecteerd door middel van de informatie uit de survey en online-interviews. Daarnaast werden ook andere opties verkend zoals casussen die voortkomen uit het netwerk van de onderzoekers en leden van de stuurgroep. De uiteindelijke selectie van casussen gebeurde in samenspraak met de leden van de stuurgroep en de klankbordgroep. Daarbij werd er gefocust op samenwerkingen die structureel zijn ingebed in de schoolwerking en dus ook meer intensief zijn volgens het theoretisch construct van van Zaalen et al. (2018) en Gerdes et al. (2020, 2021). We selecteerden

per prototypische samenwerking minimum één en maximum twee cases per onderwijsniveau. We zijn daarbij niet enkel geïnteresseerd in cases die al enige tijd lopen, maar ook in cases in een opstartfase. Aanvullend werd er rekening gehouden met volgende kenmerken: (1) evenwichtige spreiding van de casussen over de onderwijsniveaus basis- en secundair onderwijs, (2) geografische spreiding/verdeling over de provincies en (3) bestuurlijke spreiding, met cases uit verschillende onderwijsnetten en -koepels.

Om tot de selectie van tien samenwerkingen te komen, werden volgende stappen ondernomen:

- Juni en september: Eerste e-mails met uitnodiging voor een deelname aan het onderzoek, met korte uitleg over het onderzoek;
- Augustus – november: voorbereidingsgesprekken met de contactpersoon van de school. In deze gesprekken werden de verwachtingen van de onderzoekers, de vragen en noden van de scholen besproken en werden concrete afspraken gemaakt;
- Officiële uitnodiging met uitgebreide informatiebrief (zie Bijlage 8): Na het voorbereidingsgesprek werd een uitnodigingsbrief verstuurd naar de contactpersoon van de school, met onder meer een uitgebreide uitleg over het onderzoek, ethische aspecten, en de beschrijving van de inhoud van deelname;
- Informatiefiche opstellen (zie Bijlage 9): De informatiefiche bevat de concrete afspraken voor de dataverzameling (groepen samenstellen, data kiezen, plan van dataverzameling maken);
- Ondertekenen van informed consents door participanten.

Tabel 3.7a

Overzicht van cases beschreven volgens de spreiding over onderwijsniveau, de provincies, de ligging, de schoolgrootte, het onderwijsnet en de onderwijskoepel.

Kenmerk			
Onderwijsniveau	Basisonderwijs: 5	Secundair onderwijs: 6	
Provincies	Antwerpen	2	
	Brussel-Hoofdstedelijk Gewest	1	
	Limburg	2	
	Oost-Vlaanderen	1	
	Vlaams- Brabant	3	
	West-Vlaanderen	2	
Ligging	Grootstedelijk	4	
	Overige (niet grootstedelijke context)	7	
Schoolgrootte	Kleine school	2	
	Middelgrote school	5	
	Grote school	4	
Onderwijsnet	Gemeenschapsonderwijs (GO!)	2	Onderwijskoepel OVSG: 1 KOV: 7 OKO: 1
	Officieel Gesubsidieerd onderwijs	1	
	Vrij Gesubsidieerd onderwijs	8	

3.4.4. Dataverzameling

Aan de hand van methodologische triangulatie werd voor elke case een gedetailleerde analyse gemaakt van het voortraject, de concrete uitwerking en de invulling van de samenwerking tussen de school (of scholen) voor buitengewoon en gewoon onderwijs, gericht op inclusie. Zowel de positief ervaren punten als actuele drempels en hinderpalen kwamen aan bod. Om de samenwerking zo volledig mogelijk te onderzoeken, werden vier onderzoeksinstrumenten gebruikt om data te verzamelen, namelijk (1) groepsgesprek(ken) met onderwijsprofessionals, (2) een gesprek met leerlingen, (3) een gesprek met hun ouders, en (4) open directe observatie van de samenwerking. In wat volgt, worden deze dataverzamelingsmethoden verder toegelicht. Tabel 3.8 geeft per case een overzicht van de uitgevoerde dataverzamelingsmethode en bij welke en hoeveel participanten dit werd uitgevoerd.

1. **Het groepsgesprek met onderwijspersoneel:** Een eerste methode die gebruikt werd bij elke case is een groepsgesprek met het onderwijspersoneel (directies, leerkrachten BuO en GeO, paramedici, zorgcoördinatoren, leerlingbegeleiders, een betrokken CLB-anker, betrokken pedagogische begeleider, ondersteuner...) over hun ervaringen met de samenwerking tussen het buitengewoon en gewoon onderwijs. De keuze voor de relevante actoren werd bij de scholen zelf gelegd. De scholen stelden dus zelf een groep samen van ongeveer zes personen uit zowel de school voor buitengewoon als gewoon onderwijs aangezien ze zelf het beste zicht hebben op wie belangrijke betrokkenen zijn. Dit kan verschillen per casus. De groepsgesprekken hadden een duur van anderhalf tot drie uur. Bij elke casus werd er aan de hand van een interactief gesprek nagedacht over het proces dat de onderwijsprofessionals hebben afgelegd, de rol die de verschillende partners spelen bij de samenwerking en hoe ze de samenwerking ervaren. Op het einde van het gesprek werd vervolgens ook gereflecteerd over de sterktes, de belemmeringen, de kansen en bedreigingen van de samenwerking. De generieke thema's werden bij elke casus besproken, maar werden aangepast aan de specifieke context van de samenwerking. Bij een casus waarbij de samenwerking opgestart wordt, werd de focus meer gelegd op het proces van de opstart, de rollen en taakverdeling van betrokken onderwijsprofessionals bij de opstart en hun ervaringen hierbij. Bij een samenwerking die reeds langer georganiseerd wordt, werd bijvoorbeeld meer ingegaan op het gehele proces van opstart tot heden. In Bijlage 10a wordt de leidraad van dit groepsgesprek uitgebreid besproken.
2. **Het gesprek met leerlingen:** Indien mogelijk gingen we individueel in gesprek met de leerlingen over hun ervaringen met de zorg en ondersteuning die ze van het onderwijspersoneel krijgen en het onderwijsaanbod op school. De contactpersoon van de school selecteerde zelf welke leerlingen deelnamen aan dit gesprek. Een voorwaarde was dat de leerling zelf les volgde in de onderwijssetting die tot stand komt door de samenwerking tussen de school voor BuO en GeO. Het gesprek werd vormgegeven aan de hand van interactieve gespreksmethoden en werden aangepast naar gelang de (context van de) samenwerking en de leeftijd van de leerling. De gesprekken duurden ongeveer dertig minuten en vonden plaats op de school zelf. De uitgebreide gespreksleidraad en gespreksmethoden staan in Bijlage 10b. Niet bij elke casus was het mogelijk om met de leerlingen in gesprek te gaan (NA). Bij casus 3 onderzochten we een geïntegreerde kleuterwerking voor type 9 in een school voor GeO. De directies zagen het niet haalbaar om in gesprek te gaan met de kleuters. Ook bij casus 4 gingen we niet in gesprek met de leerlingen (en ouders) aangezien de scholen in deze casus de samenwerking aan het opstartend zijn.

3. **Het (telefonisch) gesprek met een ouder of voogd:** De ouder of voogd van de leerlingen zijn ook belangrijke actoren in de samenwerking tussen scholen. Daarom hebben we ook de ervaringen van de ouders (of de ouderraad) bevraagd via een (telefonisch) gesprek. Het gesprek met de ouders vond plaats op de school zelf, telefonisch of online en duurde ongeveer 30 tot 45 minuten. De uitgebreide gespreksleidraad staat in Bijlage 10c.
4. **De directe observatie van de samenwerking:** De (groeps)gesprekken werden aangevuld met een directe open observatie van een lesactiviteit die plaatsvindt in kader van de samenwerking. Bij een directe open observatie is de onderzoeker aanwezig op de plaats waar de te observeren activiteit plaatsvindt, maar de onderzoeker neemt niet deel aan de activiteit. De participanten weten dat ze geobserveerd worden. In het kader van dit onderzoek werd bijvoorbeeld een les geobserveerd waar de leerkrachten BuO en GeO aan co-teaching doen, een overlegmoment tussen onderwijsprofessionals, 'inclusieve lessen' waar leerlingen met en zonder SOB samen les volgen of een andere activiteit die de samenwerking kenmerkt. De observatie had als doel om de samenwerking in actie te zien en de contextuele factoren, participanten hun ervaringen en interacties met elkaar, beter te begrijpen. Het onderwijspersoneel dacht daarom mee na over welke activiteit of les het interessantste was om te observeren. De observatie werd door twee onderzoekers vastgelegd in een observatieschema en veldnotities die een gedetailleerde beschrijving vormen van de activiteit van de samenwerking. Deze veldnotities of *thick descriptions* zijn bij een observatie van groot belang (Geertz, 1973¹¹ in Ravitch & Carl, 2016). Aan de hand hiervan geven onderzoekers een uitgebreid beeld van de omstandigheden, de participanten en hun interacties (en andere relevante onderwerpen) tijdens de observatie. Deze directe observaties zijn daarom complementair aan de groepsgesprekken. Een voorbeeld van het observatieschema staat in Bijlage 10d.

In tabel 3.8 wordt het aantal deelnemers per casus weergegeven en welke activiteit er per casus geobserveerd werd. In het totaal namen er 109 participanten deel aan het gehele casestudie onderzoek.

Aanvullend werden (indien beschikbaar en relevant) betekenisvolle **documenten en artefacten** van de samenwerking door de onderzoekers bekeken of gelezen. Een voorbeeld hiervan is een document met de samenwerkingsovereenkomst tussen de scholen, een visietekst van de school op zorg en inclusie of (pedagogisch)didactische materialen die gebruikt worden in de samenwerking.

De instrumenten (gespreksleidraden en observatieschema) in deze deelstudie werden ontworpen op basis van de resultaten van de online diepte-interviews en/ of de voorbereidingsgesprekken met de casussen. Vervolgens werden ze aangepast aan de context van de cases en de participanten die deelnamen aan de (groeps)gesprekken.

¹¹ Geertz, Cl. (1973). 'Thick description: toward an interpretive theory of culture' in *The interpretation of cultures: selected essays*, p. 3-30.

Tabel 3.8.

Beschrijving van dataverzamelmethode per case.

Case	Onderwijs-niveau (BaO of SO)	Groepsgesprek met onderwijsprofessionals	Gesprek met leerlingen	met	Gesprek met ouders	Open directe observatie			
		Ja/ neen	#participanten	Ja/ neen	#participanten	Ja/ neen	Participanten	Ja/ neen	Wat?
Case 1	BaO	☒	7 onderwijsprof.	☒	2 leerlingen	☒	2 ouders	☒	Carroussel & Speelplaatswerking (1 ^{ste} graad)
Case 2	BaO	☒	5 onderwijsprof.	☒	2 leerlingen	☒	2 ouders	☒	Projectwerking (heel de school)
Case 3	BaO	☒	5 onderwijsprof.	☐	NA	☒	3 ouders	☒	Speelplaatswerking (kleuterwerking)
Case 4	BaO	☒	7 onderwijsprof.	☐	NA	☐	NA	☒	Campusoverleg
Case 5	BaO	☒	6 onderwijsprof.	☒	3 leerlingen	☒	3 ouders	☒	‘Inclusielessen’
Case 6	SO	☒	5 onderwijsprof.	☐	NA	☐	NA	☒	‘Vorbereidingslessen overstap’
Case 7	SO	☒	5 onderwijsprof.	☒	3 leerlingen	☒	3 ouders	☒	Les ‘leren leren’ en ‘SoVa’
Case 8	SO	☒	4 onderwijsprof.	☒	6 leerlingen (+reflectiegesprek)	☐	NA	☒	Activiteit in kader van ‘inclusie week’
Case 9	SO	☒	5 onderwijsprof.	☒	2 leerlingen	☒	3 ouders	☒	Inclusief traject & verkennende projecten BuO – GeO
Case 10	SO	☒	5 onderwijsprof.	☒	2 leerlingen	☒	3 ouders	☒	Algemene schoolwerking en les LO
Case 11	SO	☒	5 onderwijsprof.	☒	3 leerlingen	☒	4 ouders	☒	Algemene schoolwerking en ‘Inclusieve les’ grafisch ontwerp
TOTAAAL	5 BaO en 6 SO		59 onderwijsprof.		23 leerlingen		21 ouders		

3.4.5. Data-analyse

De data van de (groeps)gesprekken werden geregistreerd en gedocumenteerd aan de hand van een audio-opname. Er werd gekozen om geen *verbatim* transcripten (woord per woord) te maken van de gesprekken, maar per gesprek werd een verslag gemaakt aangevuld met citaten van participanten en foto's van de resultaten van actieve werkvormen tijdens het gesprek. Naast het registreren van de data

bestaat het proces van de data-analyse nog uit twee andere stappen, verticale en horizontale analyses (Hamilton & Corbett-Whittier, 2012; Van Mieghem et al., 2018).

3.4.5.1. Verticale analyses

Na de verzameling van de data werd eerst een verticale analyse – **per case** – gemaakt. Deze analyse kwam tot stand door het samen nemen van de verslagen van het groepsgesprek met de onderwijsprofessionals, de gesprekken met de leerlingen, de gesprekken met de ouders, de veldnotities van de directe observatie en de aanvullende documenten en artefacten. De inhoud van deze verslagen werden vervolgens per casus ingevuld in een ‘fiche’ waar concreet werd beschreven hoe de samenwerking tot stand is gekomen en concreet vorm krijgt (zie Bijlage 11). Een fiche start met een beschrijving van de school/scholen (o.a. onderwijsnet, -koepel, scholengemeenschap(pen) /schoolbestuur, aantal leerlingen, aantal leerkrachten, regio, infrastructuur, ondersteuningsstructuur). Vervolgens wordt de samenwerkingsvorm beschreven aan de hand van volgende rubrieken: (1) Algemene beschrijving van de samenwerking; (2) de doelstelling van de samenwerking; (3) Voortraject van de samenwerking (aanleiding, initiatief van bepaalde actoren, voorbereiding en begeleiding van de samenwerking) en Proces (Hoe is het proces/ de samenwerking tot nu toe verlopen? Welke cruciale momenten zijn er geweest?); (4) Concrete organisatie van de samenwerking en betrokken actoren; (5) Tevredenheid en evaluatie van de samenwerking (o.b.v. SWOT-analyse); (6) Cruciale randvoorwaarden, de oriëntering richting inclusief onderwijs en de ambities van de samenwerking; (7) Tips voor andere scholen. Aanvullend is er ook ruimte voor bijkomende thema’s die voortkwamen uit de gesprekken zelf.

De verticale analyse werd uitgevoerd door twee onderzoekers. Dit maakte het mogelijk om interpretaties bij elkaar af te toetsen. De fiche werd vervolgens teruggestuurd naar de participanten van het groepsgesprek met de onderwijsprofessionals. Via deze *member check* werd nagegaan of de betekenisgeving van de onderzoekers aan de verschillende thema’s van de samenwerking correct geïnterpreteerd zijn. Ook krijgen de scholen dan nog de kans om ontbrekende informatie aan te vullen.

3.4.5.2. Horizontale analyses

De verticale analyses (per casus) waren de basis voor de horizontale analyses over de cases heen (cross-case-analyses). Aan de hand van deze horizontale analyse werden over de casussen heen overeenkomstige patronen en gedeelde processen achterhaald en beschreven. Bij het uitvoeren van de horizontale analyses laten we ons leiden door de thema’s uit de verticale analyse. Gezien de uniciteit en eigenheid van de casussen werden deze niet allemaal voor dezelfde thema’s naast elkaar gelegd. Eerst werden de casussen met eenzelfde intensiteit in de samenwerking naast elkaar gelegd (zowel de casussen uit het basisonderwijs en secundair onderwijs). Vervolgens werd er over de samenwerkingen heen gekeken of er gemeenschappelijke kenmerken geïdentificeerd.

Het resultaat van de horizontale analyse werd voorgelegd aan de klankbordgroep.

In hoofdstuk 6 worden de verticale analyses (case beschrijvingen) en de resultaten van de horizontale analyses gepresenteerd om zo vanuit het casestudie onderzoek meer diepgaande antwoorden te formuleren op de onderzoeksvragen.

3.5. Kwaliteitsbewaking door de stuurgroep en de klankbordgroep

Het bewaken en garanderen van de kwaliteit van dit beleids- en praktijkgericht onderzoek is overheen de verschillende stappen in het onderzoeksproces cruciaal. Een stuurgroep, samengesteld door het Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Overheid, en een klankbordgroep, samengesteld door het onderzoeksteam, staan in voor de kwaliteitsbewaking. In deze paragraaf lichten we het doel van deze twee groepen toe.

3.5.1. Kwaliteitsbewaking door de stuurgroep

De stuurgroep van dit onderzoek werd samengesteld door het Departement onderwijs en Vorming en bestond uit experts van het Departement Onderwijs en Vorming zelf, AgODi, de onderwijsinspectie, de onderwijskoepels en pedagogische begeleidingsdiensten, onderwijsvakbonden en onderzoekers van andere onderwijsinstellingen. De leden van de stuurgroep hebben expertise in de werking van het buitengewoon en gewoon onderwijs en het thema van de samenwerking tussen buitengewoon en gewoon onderwijs. De leden die in deze stuurgroep zetelen hebben de taak en verantwoordelijkheid om het gehele onderzoeksproces te monitoren. Voor deze monitoring werden zes (+ 1 extra) stuurgroep vergaderingen georganiseerd aangevuld met schriftelijke feedbackprocedures die plaatsvonden op belangrijke tijdstippen van het onderzoek:

- Bij de opstart van het onderzoek (november 2022): Tijdens deze vergadering maakten de stuurgroep en de onderzoekers kennis en stelden de onderzoekers het onderzoeksproject voor;
- Voor de afname van de grootschalige bevraging (januari 2023);
- Voor de afname van de online diepte-interviews (mei 2023), waarbij de onderzoekers rapporteerden over de resultaten van de survey;
- Voor de opstart van het casestudie onderzoek (september 2023), waarbij we ook het tussentijds rapport werd besproken;
- Op het einde van de het casestudie onderzoek (januari 2024) waar ook de herwerking van het tussentijds rapport besproken en het plan van valorisatie toegelicht werd;
- Op het einde van het onderzoeksproject, waarbij gefocust werd op de bespreking van het wetenschappelijk eindrapport, de praktijkgids en de aanbevelingen voor beleidsmakers (maart 2023).

Tijdens deze vergaderingen bereidden de onderzoekers een presentatie voor en lichtten ze de vooruitgang van het onderzoek toe. De leden van de stuurgroep gaven gedurende de verschillende fasen mondelinge of schriftelijke feedback.

3.5.2. Kwaliteitsbewaking door de klankbordgroep

Gedurende de looptijd van het project werd ook met een klankbordgroep gewerkt. Deze werd samengesteld door de onderzoekers en bestond uit verschillende onderwijsprofessionals die ervaring hebben met en/of expertise hebben in de samenwerking tussen het buitengewoon en gewoon onderwijs. De klankbordgroep bestond uit directies van scholen(gemeenschappen) voor GeO en BuO, een lector aan een hogeschool, pedagogisch begeleiders en deskundigen van de verschillende netten, en vertegenwoordigers van ondersteuningsnetwerken (brede types basisaanbod, 3 en 9 sinds 1 september 2023 leerondersteuners uit leersteuncentra) en bestaande samenwerkingen met scholen

buitengewoon onderwijs (rond kleine types: type 2, 4, 6 en 7). Het doel van de klankbordgroep was om maximaal af te stemmen met mensen uit het onderwijsveld die praktische én concrete ervaringen hebben met samenwerking tussen scholen voor BuO of GeO. De klankbordgroep gaf op cruciale momenten feedback aan de onderzoekers:

- **Kennismaking en reflectie over eerste resultaten:** In een eerste bijeenkomst werd kennis gemaakt en stelden de onderzoekers het onderzoek voor. Daarnaast werden de eerste ruwe resultaten van de grootschalige bevraging gepresenteerd. Tijdens de discussie werden de leden uitgenodigd om samen te reflecteren over de resultaten en vooruit te blikken naar welke implicaties deze resultaten hebben voor het verdere verloop van het onderzoek.
- **Ontwerp van het casestudieonderzoek en feedback op instrumenten:** Daarnaast gaf de klankbordgroep feedback op het ontwerp en de onderzoeksinstrumenten van het casestudieonderzoek. Na de eerste bijeenkomst gingen de onderzoekers aan de slag met de feedback en ideeën en werkten ze de instrumenten voor de dataverzameling van het casestudie onderzoek verder uit. Tijdens de tweede bijeenkomst werden de instrumenten overlopen. Daarbij werd meer diepgaand ingegaan op de vragen die gesteld konden worden aan de participanten.
- **Reflecteren over ruwe resultaten van de horizontale analyse van de cases:** Na de periode van dataverzameling werden de cases geanalyseerd. Het resultaat van de horizontale analyses werd ter bespreking voorgelegd aan de klankbordgroep.
- **Nadenken over valorisatie van de onderzoeksresultaten – o.a. praktijkgerichte inspiratiegids:** In een laatste bijeenkomst dachten de onderzoekers en de klankbordgroep samen na over de vormgeving, inhoud en bruikbaarheid van de praktijkgerichte inspiratiegids. Naast het wetenschappelijk onderzoeksrapport zijn de eindproducten van dit onderzoek (1) een praktijkgerichte inspiratiegids met praktijkvoorbeelden en (2) beleidsadviezen voor de verschillende beleidsmakers in het onderwijsveld. We stelden de vraag hoe het eindproduct eruit kon zien, welke noden er zijn omtrent het thema in het onderwijsveld (vb. inzetten op specifieke thema's, verheldering van regelgeving, praktische organisatie...), hoe het eindproduct in de toekomst gebruikt en ingezet kan worden (bruikbaarheid), de verspreiding ervan (via onderwijskoepels, navormingscentra, lerarenopleidingen...), enzovoort.

De klankbordgroep kwam drie keer samen:

- Midden juni 2023: (1) kennismaking en presenteren van onderzoek en (2) brainstormen over de opzet van het casestudieonderzoek
- Midden oktober 2023: (3) Feedback en feed forward casestudie onderzoek – evalueren van instrumenten dataverzameling
- Februari 2024: (4) Presenteren van resultaten casestudies en (5) valorisatie van onderzoeksresultaten

Resultaten

Het onderdeel “Resultaten” wordt uitgewerkt in drie hoofdstukken die we achtereenvolgens bespreken. Hoofdstuk 4 bespreekt de resultaten van de administratieve data van de schoolloopbanen van leerlingen die de overstap maken van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs. Vervolgens worden in hoofdstuk 5 de resultaten van de grootschalige bevraging en de online diepte-interviews beschreven die een breder inzicht willen bieden in waarom en hoe de scholen samenwerken. Tot slot presenteren we in hoofdstuk 6 de resultaten van het casestudie onderzoek. In dit hoofdstuk wordt dieper ingegaan op de samenwerking tussen het buitengewoon en gewoon onderwijs en beschrijven we 11 praktijkvoorbeelden. We sluiten hoofdstuk 6 af met gemeenschappelijke processen en kenmerken die terugkomen in deze praktijken.

Hoofdstuk 4: Schoolloopbanen van leerlingen - De overstap van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs

Hoofdstuk 5: Een brede analyse van de samenwerkingen – Een beschrijving van resultaten van de grootschalige bevraging en de online diepte-interviews

Hoofdstuk 6: Diepgaande analyse van de samenwerkingen tussen het buitengewoon en gewoon onderwijs – Een casestudie onderzoek bij 11 samenwerkingen.

Hoofdstuk 4: Schoolloopbanen van leerlingen - De overstap van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs

In dit hoofdstuk rapporteren we over de eerste deelstudie (DS 1), namelijk de resultaten van de analyse van administratieve data van schoolloopbanen of -trajecten van leerlingen. Meer bepaald focussen we in dit luik van het onderzoek op leerlingen die in hun schoolloopbaan **de overstap maken van het buitengewoon onderwijs naar het gewoon onderwijs** binnen **eenzelfde onderwijsniveau**. Doorheen het rapport hebben we al enkele keren de focus gelegd op dit soort overstap van het BuO naar het GeO. In de contextualisering (hoofdstuk 2) werd beschreven dat de Vlaamse overheid binnen het decreet leersteun de samenwerking tussen scholen voor BuO en GeO wil faciliteren om deze overstap van het BuO naar het GeO meer mogelijk te maken en inclusie van leerlingen met SOB in het GeO te bevorderen. Verder in het theoretisch kader werd verwezen naar onderzoeken over de begeleiding en voorbereiding van leerlingen die de overstap (willen) maken naar het GeO. Daarom willen we op basis van beschikbare administratieve data nagaan in welke mate in Vlaanderen leerlingen de overstap reeds maken **van BuO naar GeO binnen hetzelfde onderwijsniveau**. We trachten niet alleen een antwoord te vinden op hoeveel leerlingen de overstap maken, maar ook wanneer de overstap binnen hetzelfde onderwijsniveau plaatsvindt en welke kenmerken deze leerlingen die de overstap maken en de betrokken scholen hebben. Op basis van de contextualisering en het theoretisch kader werden volgende onderzoeksvragen opgesteld die we zullen adresseren in dit hoofdstuk:

- OV1.1: In welke **mate** gebeurt een overstap van BuO naar GeO binnen hetzelfde onderwijsniveau?
- OV1.2: Wat zijn **kenmerken van leerlingen** die de overstap maken van BuO naar GeO (binnen hetzelfde onderwijsniveau)?
- OV1.3: Wat zijn **kenmerken van scholen** voor BuO en GeO waar deze leerlingen in hun onderwijstraject school lopen (wat betreft geografische of bestuurlijke nabijheid)?

We starten dit hoofdstuk met de beschrijving van de doelgroep en algemene variabelen die in de analyses zijn meegenomen (paragraaf 4.1). Vervolgens geven we een beschrijving van de omvang van de datasets (paragraaf 4.2). Daarna gaan we dieper in op de schoolloopbaan van de leerlingen en gaan we na in welke mate de overstap van BuO naar GeO gebeurt binnen hetzelfde onderwijsniveau (paragraaf 4.3). We geven dan een antwoord op onderzoeksvraag OV1.1. Aansluitend gaan we na welke kenmerken de leerlingen hebben die de overstap maken (OV1.2.). Tot slot (paragraaf 4.4) kijken we naar de kenmerken van de scholen voor BuO en GeO die betrokken zijn bij de overstap die de leerling maakt (OV 1.3.). We sluiten elk deel af met de belangrijkste bevindingen. Op het einde van dit hoofdstuk vatten we deze belangrijkste bevindingen en conclusies van deze statistische analyses van de administratieve data samen.

4.1. Toelichten doelgroep en variabelen

In deze paragraaf lichten we kort de specificering van de doelgroep toe waarop de analyses gemaakt zijn en de implicaties bij de registratie van variabelen die we in rekening moeten nemen bij de interpretatie van de resultaten.

4.1.1. Specificering doelgroep

Op basis van de beschikbare administratieve data werden drie geboortecohorten geselecteerd om te achterhalen in welke mate en welke leerlingen de overstap maken van BuO naar GeO. De **geboortecohorten 2002, 2003 en 2004** werden hiervoor geselecteerd aangezien deze leerlingen een recente en volledige loopbaan hebben afgerond in het onderwijs. De leerlingen bereikten respectievelijk in de schooljaren 2019-2020, 2020-2021 en 2021-2022 de leeftijd van achttien jaar en dus het einde van de leerplicht. Deze geboortecohorten vertegenwoordigen een geheel van loopbanen om het gewicht van bepaalde soorten loopbanen mee uit te drukken. We selecteerden drie opeenvolgende geboortecohorten om eventuele toevalligheden uit te sluiten en zicht te krijgen op de stabiliteit van de resultaten. Voor deze drie geboortecohorten werd data aangeleverd tot en met het jaar 2021. Tot slot kunnen we de invloed van regelgeving (zoals invoering van het M-decreet in 2015) in de loopbaan van deze leerlingen in kaart brengen.

Inschrijvingen in **BuO type 5 werden niet opgevraagd**, aangezien een leerling ingeschreven kan worden in dit type omwille van een diversiteit aan redenen (bijvoorbeeld een revalidatie na een ongeval of een diagnosestelling met een langdurige opname tot gevolg). Daarnaast zijn leerlingen op het moment dat ze ingeschreven zijn in een school voor BuO type 5, nog steeds ingeschreven in de eigen 'thuischool' in een andere vorm van GeO of BuO (met eventueel SOB). Deze inschrijvingen in de thuischool worden in deze resultaten wel meegenomen. Toch sluiten we in dit onderzoek de samenwerkingen die tot stand komen in kader van een inschrijving in een school voor BuO type 5 niet volledig uit. In hoofdstuk 5 gaan we op basis van de grootschalige bevraging en één online diepte-interview kort in op hoe de samenwerking tussen een school voor BuO type 5 en de thuischool van de leerling een inspirerende praktijk kan zijn (zie paragraaf 5.2.7.2. Afsluitende reflecties).

4.1.2. Specifieke verslaggeving als toegang tot het buitengewoon onderwijs of ondersteuning in het gewoon onderwijs

Naast de generieke variabelen, wordt in dit hoofdstuk ook gekeken naar de verschillende verslaggeving die leerlingen met SOB de voorbije decennia toegang hebben geboden tot (1) het buitengewoon onderwijs of (2) specifieke ondersteuning (ongeacht vorm of frequentie) in het gewoon onderwijs. De voorbije decennia zijn de benamingen van dit soort 'verslaggeving' veranderd naargelang de regelgeving. Daarom wordt in tabel 4.1. het verloop geschetst van de verschillende benamingen van specifieke verslaggeving die gebruikt werden in de analyses doorheen de tijd, en de betekenis ervan.

Tabel 4.1

Weergave doorheen de tijd van soorten verslagen als toegang tot het buitengewoon onderwijs of ondersteuning in het gewoon onderwijs.

Regelgeving	Sinds schooljaar	Specifieke verslaggeving of toeleiding naar ondersteuning	Recht op inschrijving in BuO of ondersteuning in GeO (specifieke verslaggeving)
Betreffende het 'geïntegreerd onderwijs' (GON)	1997 (1989)	Inschrijvingsverslag	Het inschrijvingsverslag werd gebruikt om: - in het gewoon onderwijs in aanmerking te komen voor geïntegreerd onderwijs of GON-begeleiding - in te kunnen schrijven in het buitengewoon onderwijs GON-begeleiding GON-begeleiding werd aangeboden aan leerlingen met SOB die ingeschreven waren in het GeO. De leerling kreeg ongeveer twee tot maximaal vier uur ondersteuning vanuit het BuO.
Betreffende het 'inclusief onderwijs' (ION)	2003	ION-begeleiding	ION-begeleiding werd geboden aan leerlingen met een verstandelijke beperking (type 2) ingeschreven in het GeO. ('Inclusief Onderwijs')
Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (M-decreet)	2015-2016	<i>"Samenwerkingsverbanden tussen scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs en ondersteuningsnetwerken zijn in de plaats gekomen van het geïntegreerd onderwijs (GON) en het project inclusief onderwijs voor leerlingen met een matige of ernstige verstandelijke beperking (ION)."</i> (Vlaamse ministerie van onderwijs & vorming, n.d.) Gemotiveerd Verslag	Leerlingen die recht hadden op GON-begeleiding krijgen een gemotiveerd verslag. Leerlingen met SOB ingeschreven in het GeO die het gemeenschappelijk curriculum volgen en recht hebben op ondersteuning vanuit een ondersteuningsnetwerk of een school voor BuO.

Regelgeving	Sinds schooljaar	Specifieke verslaggeving of toeleiding naar ondersteuning	Recht op inschrijving in BuO of ondersteuning in GeO (specifieke verslaggeving)
		Verslag	Het inschrijvingsverslag werd gedeeltelijk veranderd naar een verslag. Met een verslag kan een leerling ingeschreven worden in het BuO of het GeO, met een IAC. <i>Inschrijving in het BuO</i> Op basis van dit verslag moet aangetoond worden dat redelijke aanpassingen in het GeO onvoldoende zijn om de leerling de gewone leerdoelen te laten behalen in een gewone school. Het verslag bestaat uit een attest en een protocol. In het attest staat welk type voor BuO het meest geschikt is en voor het BuSO welke OV. <i>Inschrijving in het GeO, met een IAC</i> Leerlingen met een verslag kunnen opteren voor een inschrijving in het GeO, met een individueel aangepast leertraject op maat (individueel aangepast curriculum) en recht op ondersteuning vanuit een ondersteuningsnetwerk of een school voor BuO (voor types 4, 6 en 7).
		Voorlopig verslag (sinds 1 september 2019)	Een voorlopig verslag kan opgemaakt worden voor leerlingen waar er een vermoeden is van ernstige gedrags- of emotionele problemen en waar dringend nood is aan een gepast aanbod in een school voor BuO type 3.
	Decreet leersteun 2023 - 2024 ¹²	Verslag voor gemeenschappelijk curriculum (GC-verslag)	Het gemotiveerd verslag wordt het GC-verslag. Met een GC-verslag volgt een leerling het gemeenschappelijk curriculum, met ondersteuning vanuit een leersteuncentra.
		IAC-verslag	Het IAC-verslag en het verslag uit het M-decreet worden samen het IAC-verslag. Via een IAC-verslag kan een leerling toegang krijgen tot een individueel aangepast curriculum in het GeO of kan de leerling ingeschreven worden in een school voor BuO indien blijkt dat redelijk aanpassingen niet mogelijk zijn om het gemeenschappelijk curriculum te volgen in het GeO.
		OV4-verslag	OV4-verslag is een nieuw verslag voor leerlingen uit het BuSO die specifieke onderwijsbehoeften hebben, maar wel het gemeenschappelijke curriculum kunnen volgen. Ze hebben met dit verslag toegang tot het BuO OV 4, maar volgen geen IAC.

Doorheen de tijd hebben er verschillende veranderingen plaatsgevonden in de soort verslaggeving die leerlingen krijgen en toegang geven tot het buitengewoon onderwijs of ondersteuning in het gewoon

¹² Over de inschrijvingen van leerlingen met een specifieke verslaggeving in kader van het decreet leersteun wordt in dit onderzoek niets gerapporteerd gezien we slechts beschikken over de data van de schoolloopbanen van leerlingen tot het jaar 2021.

onderwijs. Het is goed mogelijk dat binnen een schoolloopbaan een leerling ingeschreven is in het onderwijs met verschillende verslagen. Denk aan een leerling die ingeschreven is in het GeO met een gemotiveerd verslag, vervolgens een verslag krijgt en in het GeO blijft met een IAC, en daarna de overstap naar het BuO maakt met een verslag. Omdat de schoolloopbaan van de leerlingen, van de in dit onderzoek betrokken geboortecohorten, gestart is voor de implementatie van het M-decreet, is het bovendien mogelijk dat deze leerlingen eenzelfde soort verslag kregen, maar met verschillende benamingen (bijvoorbeeld eerst GON, later een gemotiveerd verslag). Het is verder belangrijk te weten dat er ook overgangsmaatregelen werden ingevoerd voor het toekennen van bepaalde verslagen, waarbij oude benamingen vervangen werden door de nieuwe benaming. Toch is dit niet automatisch gebeurd. Daarom beschikken sommige leerlingen ook na de invoering van het M-decreet nog over een inschrijvingsverslag (dat voor 2015 van kracht was). Voor deze leerlingen gold immers de overgangsmaatregel dat het inschrijvingsverslag pas werd aangepast naar een gemotiveerd verslag of een verslag wanneer het onderwijsniveau, het type of de opleidingsvorm in het BuSO wijzigde. Voor deze leerlingen werd door het CLB dus gecontroleerd of het inschrijvingsverslag nog van toepassing was na 2015. Voor vele leerlingen uit de geboortecohorten bleven de inschrijvingsverslagen gewoon doorlopen, ook bij verandering van onderwijsniveau (BaO naar SO). Ook voor de verslagen en gemotiveerde verslagen (die toegekend werden in kader van het M-decreet) vindt dit probleem plaats in de registratie en zijn er nog verslagen die na de overgang van BaO naar SO blijven doorlopen.

Concreet betekenen deze problemen met validiteit en betrouwbaarheid het volgende voor de analyses en de rapportering ervan:

- Voor kinderen in het BuO is niet altijd een specifieke verslaggeving geregistreerd. Mogelijke oorzaak kan zijn dat oude inschrijvingsverslagen (voor M-decreet) niet altijd digitaal werden geregistreerd.
- Voor de geboortecohorten 2002, 2003 en 2004 is de soort verslaggeving die leerlingen hebben in het kleuteronderwijs niet geregistreerd in de databanken van Datawarehouse van het Departement Onderwijs en Vorming waar de datasets door werden aangeleverd¹³.
- Voor geboortecohorte 2002 zijn er validiteitsproblemen gerapporteerd bij de registratie van de soorten verslagen wanneer de leerlingen de overstap maken van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs. Daarom kunnen we van deze leerlingen niet met zekerheid zeggen of een specifieke verslaggeving al dan niet van toepassing is. Daarnaast blijft voor sommige leerlingen het inschrijvingsverslag doorlopen. De soort verslaggeving kan dus een overschatting zijn, want deze registraties zijn (nog) niet allemaal gecontroleerd.
- In de data zien we na de invoering van het M-decreet en voor leerlingen uit de cohorten 2003 en 2004 dat de soort verslaggeving van deze leerlingen nauwkeuriger werd geregistreerd. Toch werd voor enkele leerlingen (zie resultaten) de specifieke verslaggeving niet geregistreerd. Dit geven we in de rapportering van de resultaten steeds weer met het aantal registraties en NA (niet aanwezig).

Gezien deze problemen met de validiteit en betrouwbaarheid (geen correcte en volledige registratie van de verschillende specifieke verslaggeving doorheen de schoolloopbaan van leerlingen) dienen we

¹³ De informatie voor 2008-2009 is echter wel beschikbaar in andere databanken, maar deze gegevens zijn niet ontsloten in DWH M/SOB.

de rapportering over deze variabelen dus voldoende te nuanceren en kritisch te hanteren. Ook dient er voorzichtig omgegaan te worden met de interpretatie ervan.

Wat betekent dit voor het onderzoek:

- De variabele ‘soort verslag’ zal **selectief gebruikt en gerapporteerd** worden in de resultaten wanneer de variabele extra informatie oplevert om de resultaten te interpreteren. Er zal steeds voorzichtig omgesprongen worden met de interpretatie van de resultaten en deze zal voldoende gekaderd worden. Bij het grootste deel van de analyses zal er een generieke variabele “Gewoon onderwijs (+ verslag)” gebruikt worden. In deze variabele worden alle leerlingen meegenomen zonder en met een specifieke verslaggeving die ingeschreven zijn in het GeO.
- De variabele ‘zonder specifieke verslaggeving’ betekent dat de leerling geen verslag (meer) heeft op het moment dat de leerling in het gewoon onderwijs terecht komt.
- De variabele ‘met een specifieke verslaggeving’ verwijst naar een bepaald soort verslag dat toegang geven tot het BuO en/ of extra ondersteuning in GeO. Deze variabele geeft weer of een leerling een bepaald verslag heeft en - indien geregistreerd – ook welk verslag de leerling heeft.

Vanaf 2008 wordt er in de registratie ook gebruik gemaakt van de variabele ‘**SOB-brede definitie.**’ Dit is een samenvattende variabele die de informatie van leerlingen die ooit ingeschreven zijn in het BuO en/of in het gewoon onderwijs met een formele vaststelling van specifieke onderwijsbehoeften aggregeert. De variabele ‘SOB-brede definitie’ verwijst niet naar een specifiek attest of verslag, maar is een samenvattende variabele van een specifieke verslaggeving die een leerling kan hebben doorheen de schoolloopbaan (GON, ION, inschrijvingsverslag, gemotiveerd verslag, verslag, inschrijving in GeO met IAC of een voorlopig verslag).

4.2. Beschrijvende analyses van de leerlingenpopulatie: geboortecohorten 2002, 2003 en 2004

4.2.1. Omvang van de geboortecohorten

We maakten gebruik van beschikbare administratieve data van leerlingen geboren in 2002, 2003 en 2004 om te achterhalen in welke mate én welke leerlingen de overstap van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs maken. In tabel 5.2. wordt de omvang van elke geboortecohorte weergegeven en opgesplitst volgens geslacht. Deze tabel wordt horizontaal gelezen als: *Leerlingen die geboren zijn in 2002, zijn in principe ingeschreven in het onderwijs in de schooljaren van 2004 tot 2020 (exclusief leerlingen met een afwijking van een normale schoolse vordering). Geboortecohorte 2002 bestaat in het totaal uit 79.201 leerlingen (100%) waarvan 40.903 jongens (51,6%) en 38.298 meisjes (48,4%).*

Tabel 4.2.

Omvang geboortecohorten 2002, 2003 en 2004. Totaal aantal leerlingen en verdeling volgens geslacht die ooit in het onderwijs zijn ingeschreven.

Geboorte-cohorten	Ingeschreven in onderwijs van 2.5j tot 18j	Leerplicht schooljaar	tot	Totaal aantal leerlingen (n)	Jongens	Meisjes
2002	2004-2020	2019-2020		79.201	40.903 (51,6%)	38.298 (48,4%)
2003	2005-2021	2020-2021		108.162	55.707 (51,5%)	52.455 (48,5%)
2004	2006-2022	2021-2022 (data tot en met 2021 beschikbaar)		147.545(!)	75.856 (51,4%)	71.707(48,6%)

Uit tabel 4.2. blijkt dat in de cohorten 2003 en 2004 er in absolute cijfers meer leerlingen ingeschreven zijn in het onderwijs dan in cohorte 2002. Dit komt doordat in cohorte 2003 en 2004 er meer leerlingen (met unieke ID's) voor een korte tijd ingeschreven en geregistreerd staan in de datasets. Hier werd een registratie-issuue genoteerd in het schooljaar 2005 voor cohorte 2004.¹⁴ De hoofdstructuur in paragraaf 4.2.2. geeft een meer realistische weergave van het aantal leerlingen ingeschreven per schooljaar, per onderwijsniveau (en -vorm) en per cohorte. Naast de totale omvang van de geboortecohorten beschrijven we per cohorte het aantal inschrijvingen in het onderwijs volgens de hoofdstructuur. Verder kijken we eerst naar het aantal leerlingen dat vanaf 2008 ooit ingeschreven is in de schoolloopbaan volgens twee parameters, namelijk ooit ingeschreven 'met SOB-brede definitie en 'ooit ingeschreven in het BuO'. Vervolgens gaan we na wanneer (in welk schooljaar en op welke leeftijd) de leerlingen in hun schoolloopbaan precies zijn ingeschreven in het BuO en in welke types de leerlingen uit de drie cohorten ingeschreven zijn in het BuO.

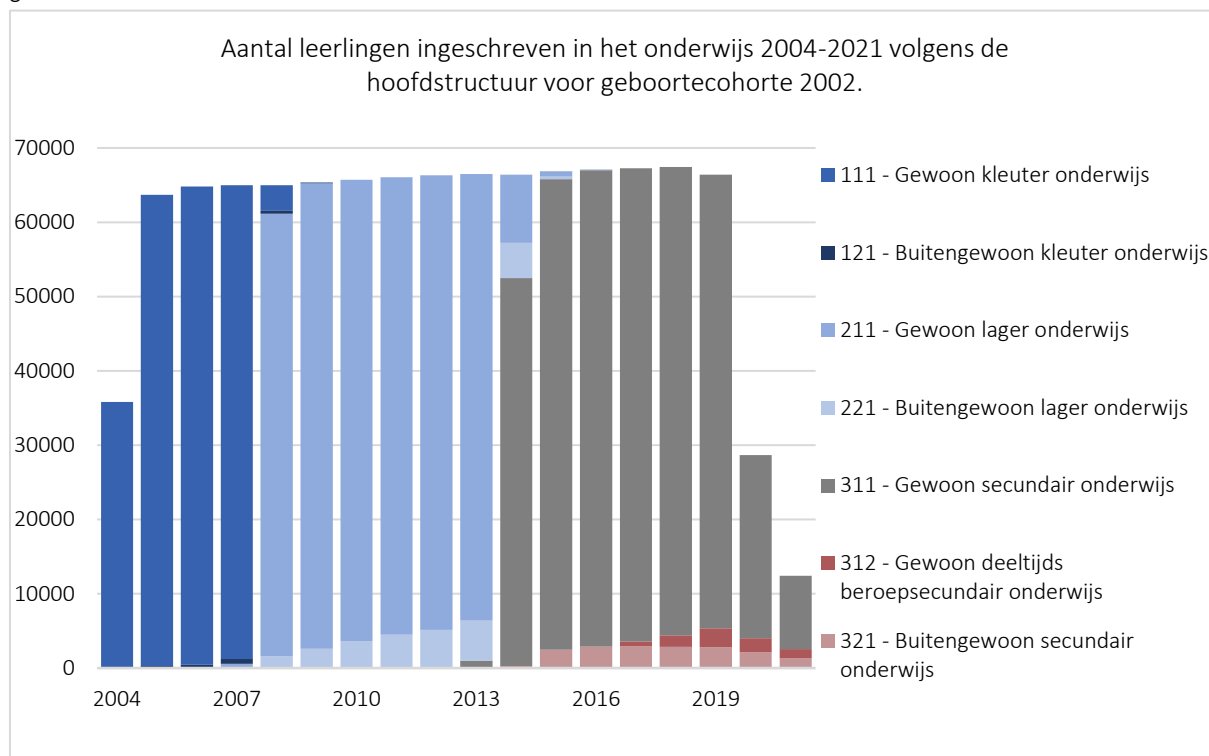
4.2.2. Inschrijvingen volgens de hoofdstructuur

De hoofdstructuur (bestaande uit een combinatie van drie cijfers) vat de inschrijving van leerlingen samen. Het eerste cijfer verwijst naar het onderwijsniveau (kleuteronderwijs = 1; lager onderwijs = 2; secundair onderwijs = 3). Het tweede cijfer naar onderwijsvorm (gewoon onderwijs = 1; buitengewoon onderwijs = 2) en het derde cijfer naar voltijds (cijfer 1) of deeltijds (cijfer 2) onderwijs. Een leerling die ingeschreven is in het gewoon lager onderwijs krijgt bijvoorbeeld als code voor hoofdstructuur de combinatie 211. Figuur 4.1a, b en c. geven in absolute cijfers het aantal inschrijvingen van leerlingen uit de cohorten weer: geboortecohorte 2002 (figuur 4.1a), geboortecohorte 2003 (figuur 4.1b), en geboortecohorte 2004 (figuur 4.1c). Vervolgens geeft tabel 5.3. de procentuele aantallen leerlingen ingeschreven volgens de hoofdstructuur weer. (In Bijlage 12 wordt de tabel met absolute aantallen weergegeven die aan de basis ligt van figuren 4.1a, b en c). De inschrijvingen van de leerlingen worden besproken tot 2021 aangezien we tot dit jaar over data beschikken van de leerlingen. Voor cohorte 2002 en 2003 is het dus mogelijk dat er nog leerlingen, ook na het einde van leerplicht, ingeschreven zijn in het onderwijs (schoolse vertraging). Voor geboortecohorte 2004 bespreken we de trends tot 2021. De leerlingen uit cohorte 2004 studeerden normaliter af in 2022. Deze data was echter nog niet beschikbaar op het moment van de analyses (in 2023).

¹⁴ De reden voor de grote verschillen in aantal leerlingen per cohorte is een fout bij de anonimisering van rijksregisternummer naar codes. In het kleuteronderwijs zijn meerdere leerlingen met dezelfde code geregistreerd. Dit zorgt voor een fout in het aantal leerlingen alsook de duur van hun schoolloopbaan in het kleuter onderwijs. De analyses worden pas uitgevoerd vanaf schooljaar 2006.

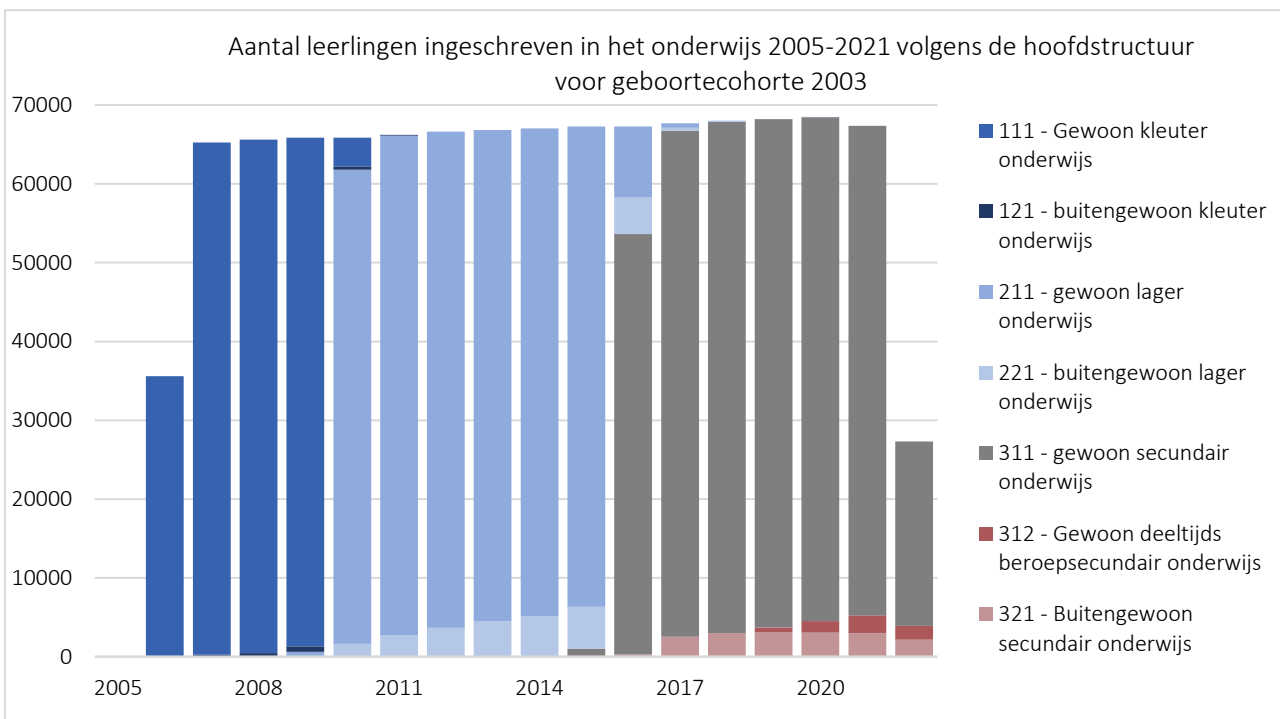
Figuur 4.1a.

Aantal inschrijvingen in het onderwijs van 2004-2021 volgens de hoofdstructuur voor leerlingen uit geboortecohorte 2002.



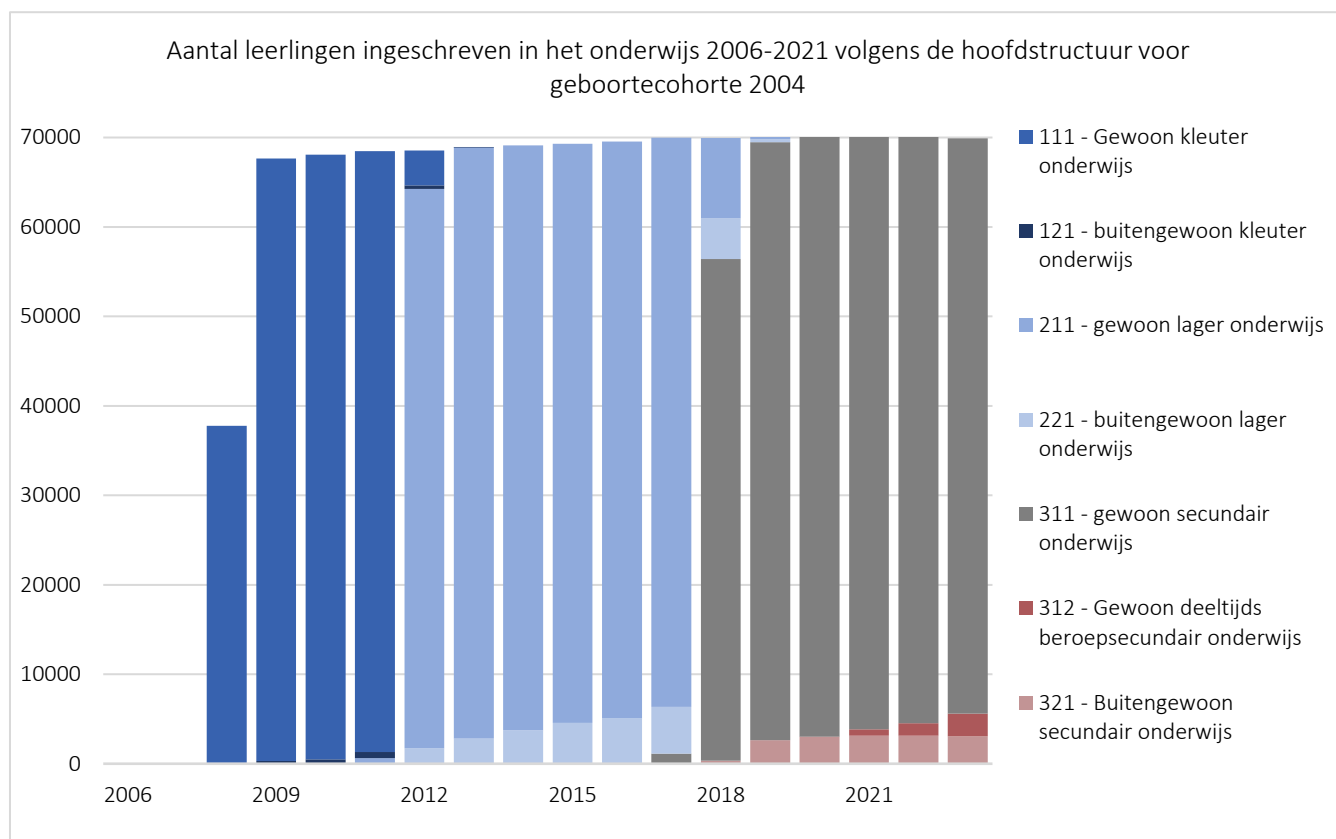
Figuur 4.1b.

Inschrijvingen in het onderwijs van 2005-2021 volgens de hoofdstructuur voor leerlingen uit geboortecohorte 2003.



Figuur 4.1c.

Inschrijvingen in het onderwijs van 2006-2021 volgens de hoofdstructuur voor leerlingen uit geboortecohorte 2004.



Tabel 4.3 Overzicht inschrijvingen volgens hoofdstructuur.

Jaar	Geboortecohorte 2002							Geboortecohorte 2003							Geboortecohorte 2004						
	111	121	211	221	311	312	321	111	121	211	221	311	312	321	111	121	211	221	311	312	321
2004	99.8%	0.2%																			
2005	99.6%	0.4%						99.8%	0.2%												
2006	99.3%	0.7%						99.6%	0.4%						99.8%	0.2%					
2007	98.1%	1%	0.9%					99.3%	0.7%						99.6%	0.4%					
2008	5%	0.6%	91.6%	2.5%				98,1%	1%	0.9%					99.3%	0.7%					
2009		0.2%	95.9%	4%				5.5%	0.6%	91.4%	2.5%				98.1%	1%	0.9%				
2010			94.5%	5.5%					0.1%	95.8%	4,1%				5.7%	0.6%	91.2%	2.5%			
2011			93.2%	6.8%						94.5%	5.5%					0.1%	95.8%	4.1%			
2012			92.2%	7.8%						93.3%	6.7%						94.6%	5.4%			
2013			90.4%	8.2%	1.5%					92.3%	7.6						93.4%	6.6%			
2014			13.8%	7.2%	78.6%	0%	0.4%			90.6%	7.9%	1.5%					92.7%	7.3%			
2015			0.9%	0.6%	94.8%	0%	3.7%			13.4%	6.9%	79.3%	0%	0.4%			90.9%	7.4%	1.6%		
2016				0.1%	95.5%	0.1%	4.3%			0.8%	0.5%	94.9%	0%	3.8%			12.8%	6.5%	80.2%	0%	0.5%
2017					94.7%	0.9%	4.4%				0.2%	95.5%	0.1%	4.3%			0.7%	0.5%	95%	0%	3.7%
2018					93.5%	2.3%	4.3%					94.6%	0.9%	4.5%				0.2%	95.5%	0.1%	4.2%
2019					91.9%	3.8%	4.3%					93.4%	2.2%	4.5%					94.6%	1%	4.4%
2020					86%	6.6%	7.4%					92.2%	3.4%	4.4%					93.6%	2%	4.4%
2021					78.3%	10.1%	10.6%					85.7%	6.4%	7.9%					92%	3.6%	4.4%

Legenda. 111: Gewoon kleuteronderwijs, 121: buitengewoon kleuteronderwijs, 211: gewoon lager onderwijs, 221: buitengewoon lager onderwijs, 311: gewoon secundair onderwijs, 312: Deeltijds beroepsonderwijs, 321: Buitengewoon secundair onderwijs

Algemeen is de meerderheid (meer dan 90%) van de leerlingen uit alle cohorten voornamelijk ingeschreven in het gewoon kleuter, lager of secundair onderwijs. Daarnaast geven de grafieken en tabel 4.3. ook de verhouding weer op vlak van inschrijvingen in het gewoon en buitengewoon onderwijs.

- In het kleuteronderwijs is er voor alle cohorten steeds een beperkt aantal leerlingen ingeschreven in het BuO (maximaal 1%).
- Naarmate de leerlingen de overstap maken naar het lager onderwijs (eerste dikkere lijnen in tabel 5.3), stijgt het aantal leerlingen dat ingeschreven is in het BuO (respectievelijk van 1% naar telkens 2,5% voor elke cohorte).
- Aansluitend is op elke grafiek ook zichtbaar dat bij de overgang van het lager onderwijs naar het secundair onderwijs (in 2014 voor cohorte 2002, 2015 voor cohorte 2003 en 2016 voor cohorte 2004) het aantal inschrijvingen in het buitengewoon secundair onderwijs daalt (van respectievelijk 8,2%, 7,9% en 7,4% naar respectievelijk 3,7%, 3,8 % en 3,7%)

Op basis van de absolute aantallen in Bijlage 12 zien we dat sinds 2003 en 2004 er opnieuw een toename geregistreerd is van het aantal inschrijvingen ten opzichte van cohorte 2002. Dit is gedeeltelijk te verklaren door de demografische trend die werd waargenomen van 1991 tot 2002. Sinds 1991 daalde het aantal geboorten in Vlaanderen, maar vanaf 2002 nam dit weer toe (Van Bavel & Bastiaenssen, 2006). Vervolgens zijn er bij elk van de figuren 'spillovers' zichtbaar. Dit is het aantal leerlingen dat, in tegenstelling tot de meerderheid van de leerlingen, nog ingeschreven is in een eerder onderwijsniveau. Op elke grafiek is dit zichtbaar voor het (buitengewoon) lager onderwijs. Voor de geboortecohorte 2002 zijn er in 2014, wanneer de leerlingen 12 jaar zijn geworden, nog 9179 leerlingen in het gewoon lager onderwijs ingeschreven (13,8%) en 4741 leerlingen in het buitengewoon lager onderwijs (7,2%). Voor cohorte 2003 gaat het over 13,4% leerlingen die nog in het BaO ingeschreven zijn en 6,9% in het BuBaO. Voor cohorte 2004 gaat het over 12,8% en 6,5% van de leerlingen. Deze spillovers kunnen bij elke cohorte duiden op leerlingen die een schoolvertraging of -achterstand hebben opgelopen. Daarnaast kunnen leerlingen reglementair tot 14 jaar ingeschreven blijven in het BuBaO. In tabel 4.3. zien we daarnaast ook kleine percentages leerlingen die eerder een overstap maakt naar een volgende onderwijsniveau. Dit kan duiden op leerlingen met een jaar schoolse voorsprong. Het ging respectievelijk voor cohorte 2002, 2003 en 2004 over respectievelijk 1,5% leerlingen die versneld het gewoon secundair onderwijs hebben aangevat.

Deze beschrijving geeft een eerste indicatie in de verhouding tussen de inschrijvingen in het gewoon en buitengewoon onderwijs. Om te achterhalen *welke leerlingen de overstap van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs maken*, bespreken we hieronder meer diepgaand voor elke geboortecohorte het aandeel leerlingen ooit ingeschreven in het buitengewoon onderwijs. We bekijken eveneens het aandeel van leerlingen dat de code 'ooit met SOB' (brede definitie) toegewezen kreeg in de registratie.

4.2.3. Aandeel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (SOB), ingeschreven in het GeO of het BuO

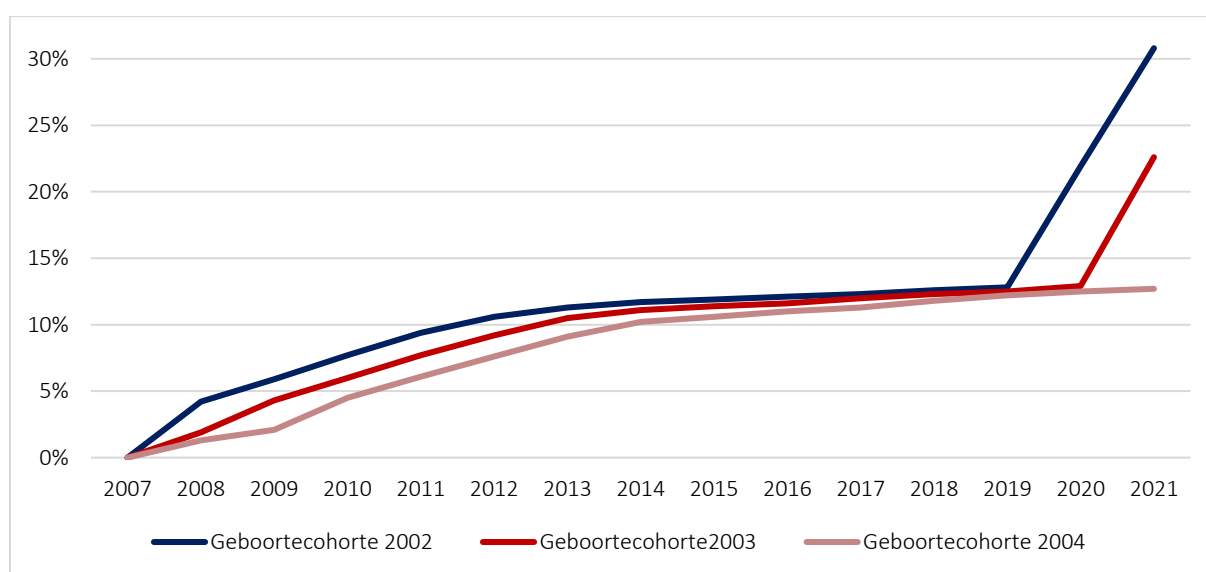
De trends worden besproken tot het einde van de leerplicht. Vanaf de leeftijd van 18 en 19 jaar is een sterke afname van het aantal leerlingen ingeschreven in onderwijs (zie ook Tabel 4.3), omdat de meeste leerlingen dan uitstromen uit het leerplichtonderwijs. De cumulatieve percentages (aandeel leerlingen dat ooit ingeschreven is in het buitengewoon onderwijs) nemen dan exponentieel toe omdat het totaal aantal leerlingen - ingeschreven in het onderwijs - zo sterk afneemt.

4.2.3.1. Parameter 'Ooit SOB - Brede definitie'

Figuur 4.2. geeft voor de drie cohorten de trends weer van het aantal leerlingen dat **ooit ingeschreven** is doorheen hun schoolloopbaan in het BuO of GeO, **met een formele vaststelling van specifieke onderwijsbehoeften** (inschrijving in het GeO met een verslag: GON, ION, gemotiveerd verslag, verslag met IAC of een inschrijving in het BuO met een inschrijvingsverslag of verslag). Vanaf 2008 wordt dit in de databank van het departement onderwijs en vorming geregistreerd als '**SOB-brede definitie**'. In de analyses is er gekeken naar trends voor de totale cohorten vanaf dat de leerlingen 6 jaar oud zijn tot en met het einde van de leerplicht.

Figuur 4.2.

Leerlingen uit geboortecohorte 2002, 2003 en 2004 ooit ingeschreven in het buitengewoon onderwijs en/of in het gewoon onderwijs, met een formele vaststelling van specifieke onderwijsbehoeften.



Uit figuur 4.2. blijkt dat het percentage leerlingen dat ooit ingeschreven is met de 'SOB-brede definitie' gelijkmatig toeneemt voor alle drie de geboortecohorten:

- Voor geboortecohorte 2002 zien we dat het percentage toeneemt van 4.2% in 2008 naar 12.8% in 2019. Dit betekent dat, wanneer de kinderen uit geboortecohorte 2002 18 jaar oud zijn, 12.8% van hen 'ooit' in het BuO heeft gezeten of in het GeO met een formele vaststelling van specifieke onderwijsbehoeften.
- Voor geboortecohorte 2003 is er een stijging van 4.3% in 2009 naar 12.9% in 2020 (einde leerplicht voor leerlingen uit geboortecohorte 2003).
- Voor de geboortecohorte 2004 zien we dat het percentage leerlingen toeneemt van 4.5% in 2010 (wanneer de leerlingen 6 jaar oud zijn) naar 12.7% in 2021.

Daarnaast zien we dat voor cohorte 2002 vanaf 2020 en voor cohorte 2003 in 2021 het percentage leerlingen dat ooit ingeschreven is met een SOB brede definitie fors toeneemt. Dit komt doordat het aantal leerlingen van deze cohorte ingeschreven in het onderwijs drastisch afneemt aangezien de meeste leerlingen dan uitstromen uit het leerplicht onderwijs. Daarom zullen deze gegevens voor leerlingen die uitstromen niet meer in de volgende grafieken opgenomen worden. Omdat het aantal leerlingen ingeschreven in het onderwijs zo sterk is afgenomen, stijgt het percentage leerlingen ooit

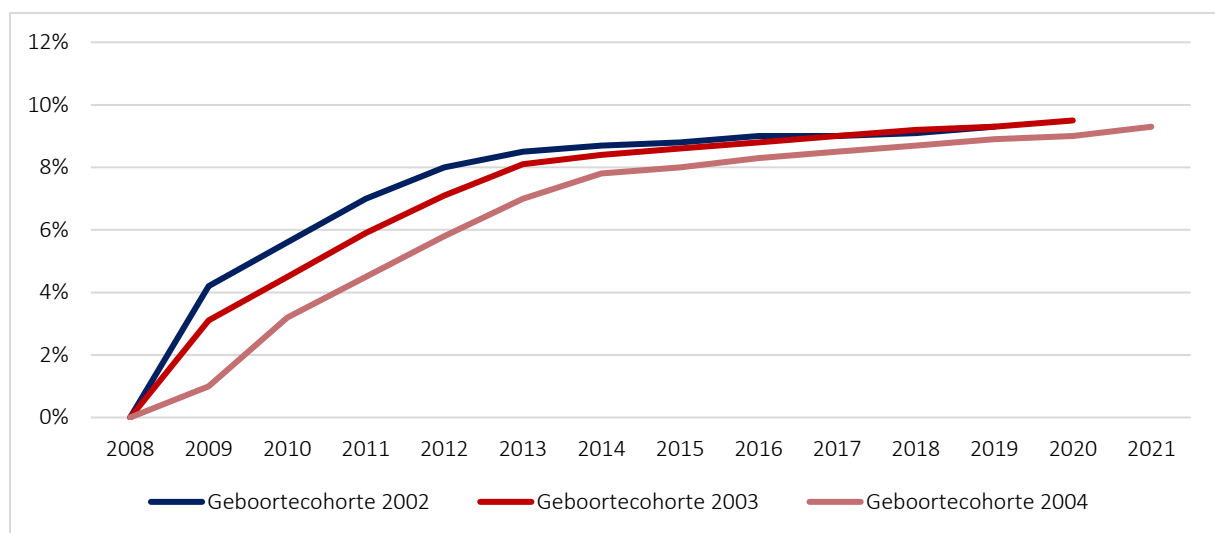
ingeschreven met een SOB brede definitie spectaculair. Voor cohorte 2002 zijn 21.9% van de leerlingen die nog in het onderwijs ingeschreven zijn na het einde van leerplicht, ooit ingeschreven met de SOB-brede definitie. Voor cohorte 2003 is dit 22.6% van de leerlingen. Gemiddeld zien we dat er voor de drie geboortecohorte samen een stijging is van het percentage leerlingen dat ooit doorheen hun schoolloopbaan is ingeschreven met een formele vaststelling van een SOB-brede definitie.

4.2.3.2. Parameter 'Ooit ingeschreven in het buitengewoon onderwijs'

Figuur 4.3. geeft de percentages weer van leerlingen uit geboortecohorte 2002, 2003 en 2004 **die ooit ingeschreven zijn in het BuO**. Het aantal leerlingen ooit ingeschreven in BuO wordt gerapporteerd vanaf 2009 aangezien deze variabele sinds dat jaar geregistreerd is voor de leerlingen. Uit tabel 4.3 weten we dat het aantal leerlingen ooit ingeschreven in het BuO, vóór het jaar 2009 – wanneer de leerlingen een schoolloopbaan hebben in het kleuteronderwijs – voor alle geboortecohorten miniem is (minder dan 1%).

Figuur 4.3.

Leerlingen uit geboortecohorte 2002, 2003 en 2004 ooit ingeschreven in het buitengewoon onderwijs (BuO).



- Voor geboortecohorte 2002 neemt het percentage leerlingen dat ooit ingeschreven is in het buitengewoon onderwijs (kleuter-lager-secundair) toe van 4.2% in 2009 (wanneer de leerlingen 7 jaar zijn) naar 9.3% in 2019 (einde leerplicht). In 2021 stijgt het aantal leerlingen ooit ingeschreven in het BuO naar 26.3%.
- Voor cohorte 2003 neemt het percentage toe van 4.5% in 2010 (wanneer de leerlingen 7 jaar oud zijn) tot naar 9.5% in 2020 (einde leerplicht). In 2021 gaat het voor deze geboortecohorte over 18.2% van de leerlingen dat na het einde van leerplicht nog ingeschreven is in het onderwijs en ooit doorheen de schoolloopbaan les heeft gevolgd in een school voor BuO.
- Voor geboortecohorte 2004 zien we dat wanneer de leerlingen 7 jaar oud zijn in 2011 al 4.5% van de leerlingen ooit ingeschreven was in het BuO. Tegen 2021 (wanneer de leerlingen 17 jaar oud zijn) is het percentage leerlingen toegenomen tot 9.3%. Dit is vergelijkbaar met de percentages van geboortecohorte 2002 in 2019 (9.3%) en cohorte 2003 in 2020 (9.5%).

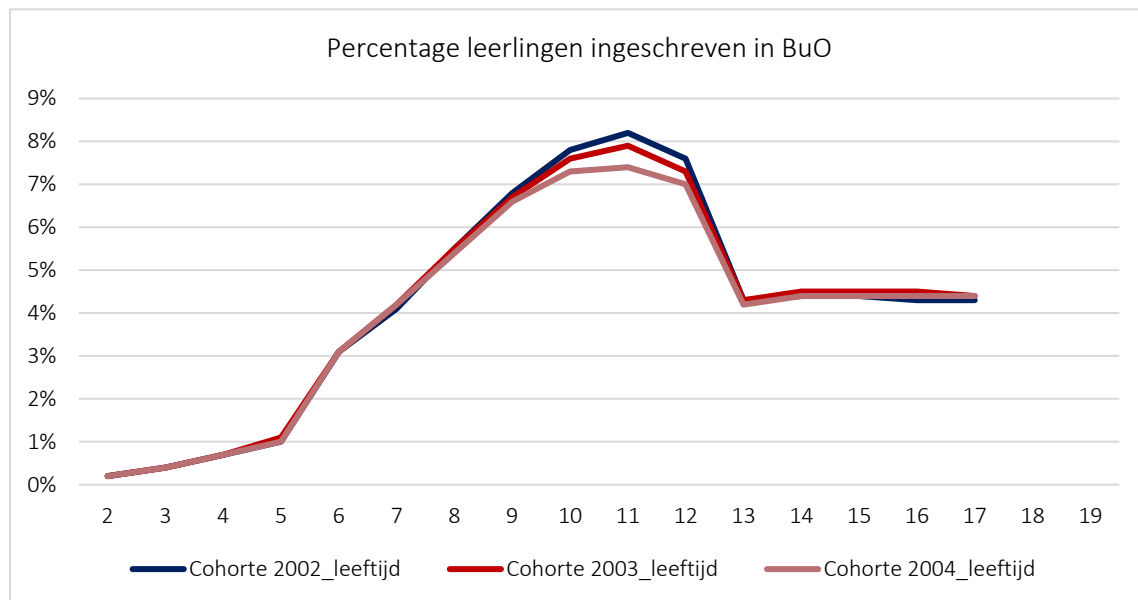
Figuur 4.3. toont vervolgens ook dat de stijging vanaf 2014 en 2015 - wanneer voor de meeste leerlingen de overgang plaatsvindt naar het secundair onderwijs en eveneens het M-decreet werd ingevoerd - minder sterk is dan voor 2014 (wanneer de leerlingen ingeschreven zijn in het basisonderwijs).

4.2.3.3. Parameter inschrijvingen het buitengewoon onderwijs op een bepaalde leeftijd

Figuur 4.4 beschrijft het aandeel leerlingen dat ingeschreven is in het BuO op een bepaalde leeftijd. We kijken eerst naar de trends van inschrijvingen in het buitengewoon onderwijs voor de totale cohorte om vervolgens naar de verdeling te kijken naargelang het geslacht van de leerlingen (Figuur 4.5). De trends van het percentage leerlingen dat op een bepaalde leeftijd is ingeschreven in het buitengewoon onderwijs wordt weergegeven in figuur 4.4.

Figuur 4.4.

Leerlingen uit cohorte 2002, 2003 en 2004 ingeschreven op een bepaalde leeftijd in het buitengewoon onderwijs.



Figuur 4.4. toont aan dat het percentage leerlingen in het BuO (jongens en meisjes samen) voor alle drie de geboortecohorten toeneemt van 0.2% wanneer de leerlingen 2,5 jaar oud zijn tot gemiddeld 7.8% wanneer de leerlingen 11 jaar oud zijn (8.2% voor cohorte 2002, 7.9% voor cohorte 2003 en 7.4% voor cohorte 2004). Vanaf het jaar nadien, wanneer kinderen naar het secundair gaan, daalt het percentage leerlingen in het BuO voor enkele jaren tot gemiddeld 4.3% wanneer ze 13 jaar oud zijn. Het jaar erop wanneer ze 14 jaar oud zijn, wordt een lichte stijging geobserveerd tot gemiddeld 4,4%. Vervolgens stabiliseert het aandeel leerlingen ingeschreven in het BuO tot op het einde van de leerplicht. Op basis van tabel 4.3. en figuur 4.4. concluderen we dat de meeste leerlingen uit de geboortecohorten de overstap van het lager onderwijs naar het secundair onderwijs maken wanneer ze 12 of 13 jaar oud zijn. Bij de overgang van de leeftijd van 12 jaar (voor cohorte 2002 is dit in 2014, voor cohorte 2003 in 2015 en voor cohorte 2004 in 2016) naar de leeftijd van 13 jaar zien we vervolgens een sterke daling in het percentage leerlingen ingeschreven in het BuO.

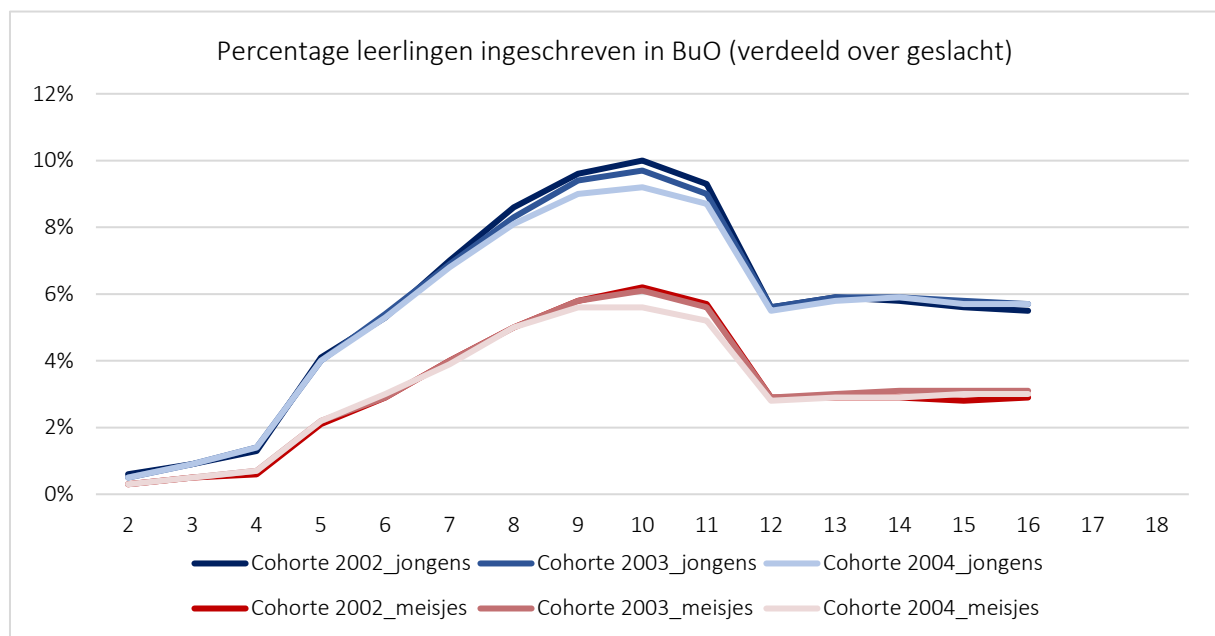
- Voor cohorte 2002 is er een daling van 7,6% naar 4,3%.
- Voor cohorte 2003 is er een daling van 7,3% naar 4,3%.

- Voor cohorte 2004 is er een daling van 7% naar 4,2%.

Wanneer de leerlingen 14 jaar zijn, zien we terug een kleine stijging in het percentage leerlingen ingeschreven in het BuO (gemiddeld 4,4%). Na het einde van de leerplicht wanneer de leerlingen 19 jaar oud zijn, is er stijging voor cohorte 2002 en 2003 tot 7,4% en 7,9%. Dit is te verklaren doordat het totaal aantal leerlingen in het leerplichtonderwijs sterk daalt, omdat veel leerlingen uitstromen naar het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt. Leerlingen ingeschreven in BuSO blijven langer na het einde van de leerplicht (18 jaar) in het leerplicht onderwijs in vergelijking met leerlingen in het gewoon secundair onderwijs (met name 7,4% voor leerlingen uit cohorte 2002 en 7,9% voor leerlingen uit cohorte 2003). Figuur 4.5 geeft vervolgens het percentage leerlingen weer dat ingeschreven is op een bepaalde leeftijd in het BuO, verdeeld per geslacht.

Figuur 4.5.

Leerlingen uit geboortecohorten 2002, 2003 en 2004 ingeschreven op een bepaalde leeftijd in het buitengewoon onderwijs verdeeld per geslacht.



Uit figuur 4.5. blijkt dat er procentueel over alle cohorten heen meer jongens dan meisjes ingeschreven zijn in het BuO. Het percentage jongens in het BuO neemt over de cohorten heen gemiddeld toe van 0.2% op een leeftijd van 2,5 jaar naar gemiddeld 9,6% op de leeftijd van 11 jaar. Procentueel gezien zijn de meeste inschrijvingen in het BuO voor jongens geregistreerd wanneer ze 11 jaar oud zijn. Daarna zien we een lichte daling naar gemiddeld 9% op de leeftijd van 12 jaar. Vanaf 12 à 13 jaar, wanneer de meeste jongens de overstap maken naar het secundair onderwijs daalt het aantal inschrijvingen voor de jongens sterk, tot gemiddeld 5,6%. Het jaar erop stijgt het percentage jongens ingeschreven in het BuO opnieuw lichtjes tot gemiddeld 5,9%, om daarna relatief stabiel te blijven. Op het einde van de leerplicht (bij de leerlingen van cohorte 2002 en 2003) stijgt het aantal leerlingen ingeschreven in het BuO opnieuw.

Voor de meisjes uit de drie cohorten nemen we dezelfde trends waar. Het percentage meisjes in het BuO neemt toe van gemiddeld 0.2% wanneer ze 2,5 jaar oud zijn tot gemiddeld 6% wanneer ze 11 jaar oud zijn. Het jaar erop wanneer meisjes 12 jaar oud zijn daalt het percentage inschrijvingen in het BuO tot 5,5%. Daarna - bij de overgang naar het secundair onderwijs - daalt het percentage meisjes

ingeschreven in het BuO tot gemiddeld 2,9%, om daarna relatief stabiel te blijven. Ook bij meisjes stijgt het percentage opnieuw aan het einde van de schoolloopbaan na de leerplicht.

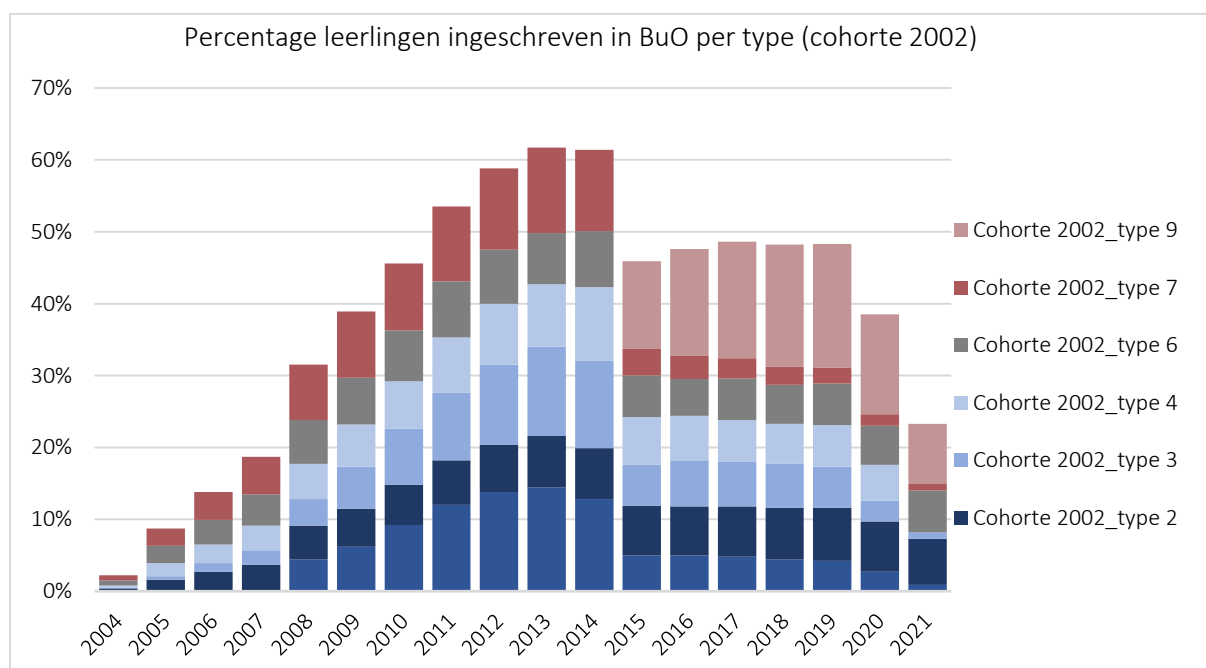
4.2.3.4. Parameter: Ingeschreven in een bepaald type in het buitengewoon onderwijs

Figuur 4.6a, b en c en tabel 4.4 geven het percentage leerlingen weer ingeschreven in het BuO in een bepaald type. We onderscheiden volgende types: **type basisaanbod** (l.n. met SOB voor wie het gemeenschappelijk curriculum in het GeO niet haalbaar is), **type 1** (l.n. met een licht verstandelijke beperking), **type 2** (l.n. met een verstandelijke beperking), **type 3** (l.n. met gedrags- en/ of emotionele problemen), **type 4** (l.n. met een motorische beperking), **type 6** (l.n. met een visuele beperking), **type 7** (l.n. met een auditieve beperking of spraak- en taalstoornis), **type 8** (l.n. met ernstige leerstoornissen) en **type 9** (l.n. met autisme spectrum stoornis). Type 1, 8 (geldig voor de invoering van het M-decreet) en type basisaanbod werden bij deze analyses samengevoegd (voor de opsplitsing verwijzen we naar tabel 4.4b). Het percentage leerlingen ingeschreven in een bepaald type voor BuO werd berekend op het totaal aantal leerlingen ingeschreven in dat type voor BuO over de jaren heen (de som van één type over de jaren heen is 100%). Op deze manier wordt het aandeel van elk type in een schooljaar en trends overheen de schoolloopbaan van leerlingen gevisualiseerd.

In tabel 4.4 zijn met de dikkere lijnen de drie momenten aangegeven waarop de grootste groep leerlingen de overstap maakt naar een volgende onderwijsniveau. Het percentage leerlingen ingeschreven in een bepaald type voor BuO werd berekend op het totaal aantal leerlingen ingeschreven in het buitengewoon onderwijs. Het jaartal 2015 is gemarkeerd in tabel 4.4. aangezien het m-decreet werd geïmplementeerd. In kader van het m-decreet veranderde type 1 en 8 in type basisaanbod en werd type 9 voor leerlingen met een autisme spectrum stoornis zonder verstandelijke beperkingen toegevoegd.

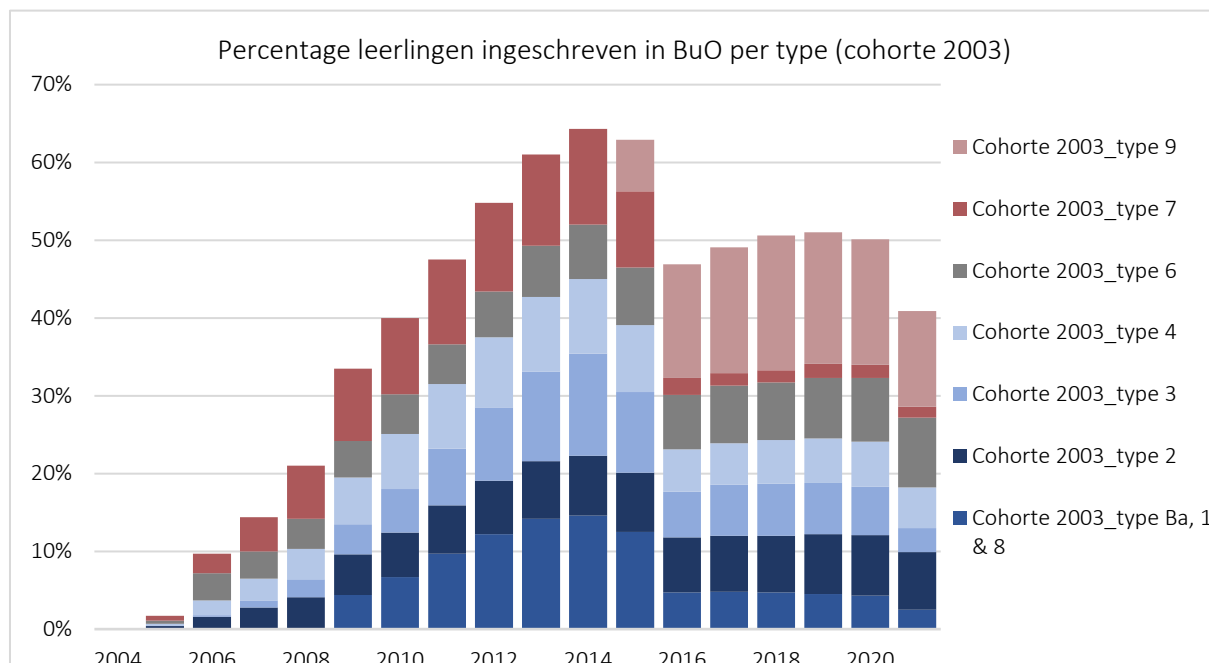
Figuur 4.6a.

Percentage leerlingen uit cohorte 2002 ingeschreven in een bepaald type in het buitengewoon onderwijs (met als noemer totaal aantal leerlingen ingeschreven per type BuO over de jaren heen).



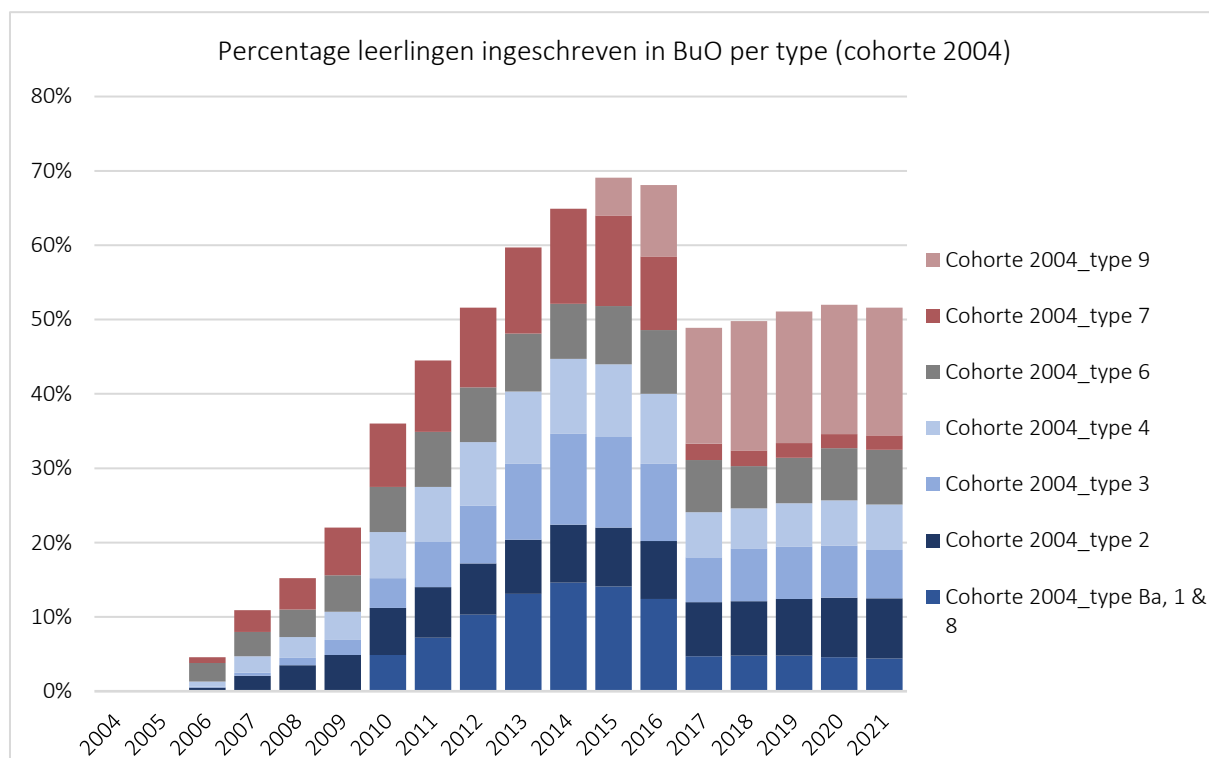
Figuur 4.6b.

Percentage leerlingen uit cohorte 2003 ingeschreven in een bepaald type in het buitengewoon onderwijs (met als noemer totaal aantal leerlingen ingeschreven per type BuO over de jaren heen).



Figuur 4.6c.

Percentage leerlingen uit cohorte 2004 ingeschreven in een bepaald type in het buitengewoon onderwijs (met als noemer totaal aantal leerlingen ingeschreven per type BuO over de jaren heen).



Tabel 4.4a. *Overzicht van inschrijvingen in buitengewoon onderwijs per type voor drie geboortecohorten.*

GEBORTECOHORTE 2002								GEBORTECOHORTE 2003							GEBORTECOHORTE 2004						
Type	Type 1, 8 & Ba	Type 2	Type 3	Type 4	Type 6	Type 7	Type 9	Type 1, 8 & Ba	Type 2	Type 3	Type 4	Type 6	Type 7	Type 9	Type 1, 8 & Ba	Type 2	Type 3	Type 4	Type 6	Type 7	Type 9
2004	0,4% 0,1% 0,3% 0,7% 0,7%																				
2005	1,6% 0,5% 1,8% 2,4% 2,4%							0,4% 0,0% 0,3% 0,4% 0,6%													
2006	2,7% 1,2% 2,6% 3,4% 3,9%							1,6% 0,2% 1,9% 3,5% 2,5%							0,5% 0,1% 0,7% 2,5% 0,8%						
2007	3,7% 2,0% 3,4% 4,4% 5,2%							2,8% 0,9% 2,8% 3,5% 4,4%							2,1% 0,4% 2,2% 3,3% 2,9%						
2008	4,4% 4,7% 3,7% 4,9% 6,1% 7,7%							4,1% 2,3% 3,9% 3,9% 6,8%							3,5% 1,0% 2,8% 3,7% 4,2%						
2009	6,2% 5,3% 5,8% 5,9% 6,5% 9,2%							4,4% 5,2% 3,9% 6,0% 4,7% 9,3%							4,9% 2,0% 3,8% 4,9% 6,4%						
2010	9,2% 5,6% 7,8% 6,6% 7,1% 9,3%							6,7% 5,7% 5,6% 7,1% 5,1% 9,8%							4,9% 6,3% 4,0% 6,2% 6,1% 8,5%						
2011	12,0% 6,2% 9,4% 7,7% 7,8% 10,4%							9,7% 6,2% 7,3% 8,3% 5,1% 10,9%							7,2% 6,8% 6,1% 7,4% 7,4% 9,6%						
2012	13,8% 6,6% 11,1% 8,5% 7,5% 11,3%							12,2% 6,9% 9,4% 9,0% 5,9% 11,4%							10,3% 6,9% 7,8% 8,5% 7,4% 10,7%						
2013	14,4% 7,2% 12,4% 8,7% 7,1% 11,9%							14,2% 7,4% 11,5% 9,6% 6,6% 11,7%							13,1% 7,3% 10,2% 9,7% 7,8% 11,6%						
2014	12,8% 7,1% 12,2% 10,2% 7,8% 11,3%							14,6% 7,7% 13,1% 9,6% 7,0% 12,3%							14,6% 7,8% 12,3% 10,0% 7,4% 12,8%						
2015	5,0% 6,9% 5,7% 6,6% 5,8% 3,7% 12,2%							12,5% 7,6% 10,4% 8,6% 7,4% 9,8% 6,6%							14,1% 7,9% 12,2% 9,8% 7,8% 12,2% 5,1%						
2016	5,0% 6,8% 6,4% 6,2% 5,1% 3,2% 14,9%							4,7% 7,1% 5,9% 5,4% 7,0% 2,2% 14,6%							12,4% 7,8% 10,4% 9,4% 8,6% 9,9% 9,6%						
2017	4,8% 7,0% 6,2% 5,8% 5,8% 2,8% 16,2%							4,8% 7,2% 6,6% 5,3% 7,4% 1,6% 16,2%							4,7% 7,3% 6,0% 6,1% 7,0% 2,2% 15,6%						
2018	4,4% 7,2% 6,1% 5,6% 5,4% 2,5% 17,0%							4,7% 7,3% 6,7% 5,6% 7,4% 1,6% 17,3%							4,8% 7,3% 7,1% 5,4% 5,7% 2,1% 17,4%						
2019	4,2% 7,4% 5,7% 5,8% 5,8% 2,2% 17,2%							4,5% 7,7% 6,6% 5,7% 7,8% 1,8% 16,9%							4,8% 7,6% 7,1% 5,8% 6,1% 2,0% 17,7%						
2020	2,7% 7,0% 2,9% 5,0% 5,4% 1,6% 13,9%							4,3% 7,8% 6,2% 5,8% 8,2% 1,7% 16,1%							4,6% 8,0% 7,0% 6,1% 7,0% 1,9% 17,4%						
2021	0,9% 6,4% 0,9% 4,3% 5,8% 0,9% 8,4%							2,5% 7,4% 3,1% 5,2% 9,0% 1,4% 12,3%							4,4% 8,1% 6,5% 6,1% 7,4% 1,9% 17,2%						

Tabel 4.4b. Overzicht van inschrijvingen in buitengewoon onderwijs per type voor drie geboortecohorten.

GEBORTECOHORTE 2002										GEBORTECOHORTE 2003										GEBORTECOHORTE 2004									
TYPE	Type BA	type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 6	Type 7	Type 8	Type 9	Type BA	type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 6	Type 7	Type 8	Type 9	Type BA	type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 6	Type 7	Type 8	Type 9		
2004	1%1%																												
2005	2%1%2%2%2%									1%																			
2006	3%1%3%3%4%									2%0%2%4%3%									1%1%3%1%										
2007	4%2%3%4%5%									3%1%3%4%4%									2%0%2%3%3%										
2008	6%5%4%5%6%8%6%									4%2%4%4%7%									4%1%3%4%4%										
2009	9%5%6%6%7%9%7%									6%5%4%6%5%9%6%									5%2%4%5%6%										
2010	13%6%8%7%7%9%12%									11%6%6%7%5%10%8%									6%6%4%6%6%9%7%										
2011	15%6%9%8%8%10%17%									14%6%7%8%5%11%12%									11%7%6%7%7%10%9%										
2012	18%7%11%9%8%11%20%									16%7%9%9%6%11%17%									14%7%8%9%7%11%13%										
2013	18%7%12%9%7%12%21%									18%7%12%10%7%12%20%									17%7%10%10%8%12%18%										
2014	18%7%12%10%8%11%17%									18%8%13%10%7%12%21%									18%8%12%10%7%13%20%										
2015	17%1%7%6%7%6%4%12%									2%17%8%10%9%7%10%16%7%									2%17%8%12%10%8%12%19%5%										
2016	19%1%7%6%6%5%3%15%									17%1%7%6%5%7%2%15%									3%16%8%10%9%9%10%15%10%										
2017	18%1%7%6%6%6%3%16%									19%7%7%5%7%2%16%									18%7%6%6%7%2%16%										
2018	16%7%6%6%5%3%17%									18%7%7%6%7%2%17%									20%7%7%5%6%2%17%										
2019	16%7%6%6%6%2%17%									17%8%7%6%8%2%17%									20%8%7%6%6%2%18%										
2020	10%7%3%5%5%2%14%									17%8%6%6%8%2%16%									19%8%7%6%7%2%17%										
2021	4%6%1%4%6%1%8%									10%7%3%5%9%1%12%									18%8%7%6%7%2%17%										

Type basisaanbod vervangt sinds september 2015 geleidelijk de types 1 en 8, type 9 werd in 2015 extra toegevoegd. Vanaf 2015 zien we in tabel 4.4b dan ook bij alle cohorten dat het percentage leerlingen ingeschreven in type 1 en 8 afneemt en toeneemt in type basisaanbod (BA). Vanaf 2015, 2016 en 2017 (wanneer de leerlingen de overstap maken naar het secundair onderwijs) zien we dat het aantal inschrijvingen daalt. Verder zien we ook over de drie cohorten heen dat vanaf de overstap naar het secundair onderwijs het percentage leerlingen ingeschreven in type 3 afneemt. Daarnaast zien we dat procentueel de meeste leerlingen in het BuO ingeschreven zijn in type 1, 8 of type basisaanbod en type 9.

4.2.3.5. *Inschrijvingen in het gewoon of buitengewoon onderwijs met een specifieke verslaggeving*

Om als leerling toegang te krijgen tot ondersteuning in het gewoon onderwijs of het buitengewoon onderwijs zijn er de voorbije decennia verschillende verslaggevingen ingevoerd om deze ondersteuning op maat te organiseren. De weergave van deze verslaggeving doorheen de tijd werd in tabel 4.1 besproken. Aangezien leerlingen uit geboortecohorte 2002, 2003 en 2004 een schoolloopbaan hebben waarbij deze diverse maatregelen van kracht zijn (tot aan het M-decreet: de maatregelen met betrekking tot GON-, ION-begeleiding en het inschrijvingsverslag en sinds de invoering van het M-decreet: gemotiveerd verslag, verslag voor een IAC, verslag en voorlopig verslag), werden ook de evoluties van deze specifieke verslaggevingen geanalyseerd. Deze analyses zijn terug te vinden in bijlage 13a, b en c.

4.2.4. Tussentijdse besluit

Uit bovenstaande blijkt dat:

- Daar waar de verhouding tussen jongens en meisjes ongeveer gelijk is (51% jongens en 49% meisjes), en dit voor de drie geboortecohorten, zien we opvallend meer jongens terecht komen in het BuO. Ook in het schooljaar 2022-2023 zien we dat dit nog steeds van toepassing is. Over alle onderwijsniveaus heen zien we dat er in het BuO 67 % jongens zijn ingeschreven t.o.v. 33% meisjes (Dataloop, Departement Onderwijs en Vorming, 2024).
- Er zijn bijna geen doorverwijzingen naar het BuO in het kleuteronderwijs, maar een sterke stijging van doorverwijzingen doorheen het lager onderwijs. Deze stijging neemt wel af naar het einde van het lager onderwijs toe. Met de overstap naar het secundair onderwijs, zet zich een sterke daling in. Deze trend is zichtbaar in de drie cohorten.
- Het aantal 'leerlingen met SOB', geïdentificeerd op basis van een specifieke verslaggeving, neemt sterk toe, en dit voor elke cohorte: van iets meer dan 4% van de leerlingen naar bijna 13% van het aantal leerlingen. Deze leerlingen worden ofwel doorverwezen naar het BuO, ofwel volgen ze met een specifieke verslaggeving (en dus met ondersteuning) les in het GeO. Het gaat daar dan concreet over leerlingen wiens ondersteuning zich situeert op niveau 'uitbreiding van zorg' (fase 2) of 'individueel aangepast curriculum' (fase 3). Dit percentage ligt lager dan vastgesteld in eerder onderzoek (zie OBPWO 13.01), maar dat is niet verwonderlijk. In eerder onderzoek was de definitie 'leerlingen met SOB' veel ruimer en omvatte deze ook leerlingen op niveau 'verhoogde zorg' van het zorgcontinuüm.
- Van deze 'leerlingen met SOB' volgt bijna 9,5% 'ooit' les in het BuO. Bijna 1 op 10 leerlingen uit elke cohorte heeft ook een inschrijving gehad in het BuO.

- De meeste leerlingen worden doorverwezen naar het BuO Type 1, 8 of Basisaanbod en Type 9. Het aantal leerlingen met een attest voor een van deze types stijgt ook sterk doorheen de lagere school. Er is een gelijkaardige stijging zichtbaar voor Type 3. De eerder 'kleine' types (Type 2, 4, 6 en 7) blijven eerder stabiel, met de meest stabiele cijfers voor Type 2 en 6 en een zeer lichte stijging voor Type 4 en 7.
- Wanneer we kijken naar de soorten verslaggeving, is er globaal een stijgende trend zichtbaar. Deze was al zichtbaar ten tijde van de GON-verslagen (een stijging van 1,7% naar 4,4%, waarbij het gaat om een verdubbeling in absoluut aantal leerlingen, en dit voor de drie cohorten), zoals ook blijkt uit het onderzoek naar GON en ION uit 2013 (zie Petry et al., 2013) en deze trend zet zich door in de toekenning van inschrijvingsverslagen (van 5,8% naar 10,8%) en gemotiveerde verslagen (van 1,2% naar 4,5%), voor de drie cohorten samen. Wat dit laatste betreft gaat het om een verdubbeling in absolute aantallen (zie ook rapport commissie Struyf, 2019).
- Het maximum aantal leerlingen met een IAC in het gewoon onderwijs komt voor elke cohorte neer op zo'n 0,7% en op z'n piek volgt zo'n 3% van de leerlingen uit elke cohorte les in het buitengewoon onderwijs. In tegenstelling tot ION-begeleiding zien we dat een IAC niet louter voor leerlingen met een type 2 attest ingezet wordt, maar voornamelijk voor leerlingen type basisaanbod en type 9. In deze geboortecohorten zijn slechts 4,2% van de inschrijvingen met een verslag en een IAC in het GeO leerlingen met type 2.
- In het algemeen genomen tonen de cijfers ook de impact van het M-decreet: rond 2015 zijn er in de verschillende grafieken 'knikjes' en dalen de percentages, maar deze trends zetten zich niet door, integendeel. Deze wordt soms het jaar nadien terug omgebogen (zie bv. de sterke stijging in de geboortecohorte 2003 en 2004 als we kijken naar het aantal leerlingen uit de cohorten dat 'ooit' een specifiek verslag gekregen heeft).

4.3. In welke mate gebeurt een overstap van buitengewoon naar gewoon onderwijs binnen hetzelfde onderwijsniveau?

In het vorige deel van dit hoofdstuk hebben we een uitgebreid beeld geschetst van de omvang van de drie geboortecohorten en per geboortecohorte het aandeel inschrijvingen in het buitengewoon onderwijs en het aandeel inschrijvingen in het gewoon onderwijs. Op basis van deze analyses focussen we in dit derde deel op de schoolloopbanen van de leerlingen die ooit in het BuO zijn ingeschreven met als doel om te achterhalen in welke mate de **overstap van het BuO naar het GeO** (al dan niet met een specifieke verslaggeving) plaatsvindt **binnen hetzelfde onderwijsniveau** (binnen het kleuteronderwijs, lager onderwijs en secundair onderwijs). De resultaten worden daarom besproken per onderwijsniveau (4.3.1 kleuteronderwijs, 4.3.2 lager onderwijs, 4.3.3 secundair onderwijs). De overstappen die gemaakt zijn tussen de onderwijsniveaus (bijvoorbeeld van het buitengewoon lager onderwijs naar het gewoon secundair onderwijs) worden hierin niet meegenomen. Het profiel van de leerlingen (en de leerlingenkenmerken) die de overstap van het BuO naar het GeO maken binnen hetzelfde onderwijsniveau, wordt besproken in het volgende deel (4.4).

4.3.1. Schoolloopbanen Kleuteronderwijs

We starten met de vraag *‘in welke mate of hoe frequent vindt de overgang van het buitengewoon kleuteronderwijs naar het gewoon kleuteronderwijs plaats?’* Om inzicht te krijgen in deze vraag beschrijven we eerst de schoolloopbaan van kleuters uit de drie geboortecohorten. Tabel 4.5 geeft per cohorte het totaal aantal leerlingen uit de cohorten die ingeschreven zijn in het kleuteronderwijs weer. Daarnaast wordt ook de duur van de schoolloopbanen in het kleuteronderwijs weergegeven aan de hand van het gemiddelde ($\bar{x}$), de standaarddeviatie (SD), de mediaan en het minimum (min) en maximum (max) aantal jaren dat leerlingen zijn ingeschreven.

Tabel 4.5

Beschrijving van schoolloopbaan leerlingen in kleuteronderwijs per geboortecohorte.

Geboorte-cohorte	Aantal kleuters ingeschreven	Duur van de schoolloopbaan in jaren				
		$\bar{x}$	SD	mediaan	min	max
2002	69.287	3.36	0.87	4	1	6
2003	68.362	NA	NA	NA	NA	NA
2004	70.069	NA	NA	NA	NA	NA

In paragraaf 4.2.1. werd aangegeven dat er problemen zijn met de registratie van de leerlingen in het schooljaar 2005, daarom kan er voor cohorte 2003 en 2004 geen informatie weergegeven over de duur van de schoolloopbaan en de exacte aantallen ingeschreven kleuters in het onderwijs in die cohorte. Daarom werd dit schooljaar 2005 eruit gefilterd en wordt er bij benadering het aantal kleuters ingeschreven weergegeven.

Op basis van deze beschrijving werden de mogelijke schoolloopbanen die leerlingen hebben in het kleuteronderwijs geïnventariseerd. Kleuters kunnen een volledige loopbaan doorlopen in het gewoon onderwijs, volledig in het buitengewoon onderwijs, of een combinatie van beiden hebben. In Bijlage 15a

wordt voor de drie geboortecohorten de verschillende schoolloopbanen van kleuters weergegeven. De meeste kleuters hebben een volledige schoolloopbaan (gedurende de volledige kleutertijd van 4 jaar) in het gewoon kleuteronderwijs. In een volgende stap is er gekeken of leerlingen met een inschrijving in het BuO in het kleuteronderwijs een overstap hebben gemaakt naar het GeO. Tabel 4.6 geeft per cohorte de kans op een overstap weer, o.a. van het buitengewoon kleuteronderwijs naar het gewoon kleuteronderwijs. Deze tabel wordt als volgt gelezen: “Voor kleuters uit cohorte 2004 is de kans om in het GeO (zonder of met een specifieke verslaggeving) te blijven 99,7%. De kans dat een leerling de overstap maakt van het GeO naar BuO is 0,3%. De kans dat een leerling van het BuO overstapt naar het GeO (zonder of met een specifieke verslaggeving) is 2% en dat de leerling in het BuO blijft 98%.”

We maken geen onderscheid tussen leerlingen die overstappen zonder of met een specifieke verslaggeving gezien de validiteitsissues met betrekking tot de soort verslaggeving die een leerling heeft wanneer hij/ zij de overstap maakt.

Tabel 4.6

De mate waarin een overstap van een onderwijsvorm naar een andere onderwijsvorm gebeurt in het kleuteronderwijs voor leerlingen uit geboortecohorte 2002, 2003 en 2004.

Onderwijsvorm na de overstap (2002)			
Onderwijsvorm voor de overstap	GeO_KO (+v)		BuO_KO
	GeO_KO (+v)	(99,7%)	0,3%
	BuO_KO	2% (=23 lln.)	(98%)
Onderwijsvorm na de overstap (2003)			
Onderwijsvorm voor de overstap	GeO_KO (+v)		BuO_KO
	GeO_KO (+v)	(99,7%)	0,3%
	BuO_KO	1,5% (=14 lln.)	(98,5%)
Onderwijsvorm na de overstap (2004)			
Onderwijsvorm voor de overstap	GeO_KO (+v)		BuO_KO
	GeO_KO (+v)	(99,7%)	0,3%
	BuO_KO	2% (=20 lln.)	(98%)

Tabel 4.6 geeft weer dat over de cohorten heen gemiddeld 19 leerlingen (23 leerlingen uit cohorte 2002, 14 leerlingen uit cohorte 2003 en 20 leerlingen uit cohorte 2004) de overstap maken van het buitengewoon kleuteronderwijs naar het gewoon kleuteronderwijs met of zonder een specifieke verslaggeving (GeO_KO (+v)). Over de cohorten heen is de kans dat een leerling, die het buitengewoon kleuteronderwijs ingeschreven is, in het BuO blijft, is het grootst namelijk gemiddeld 98,2% over de cohorten heen. De kans dat een leerling, ooit in het buitengewoon kleuteronderwijs is ingeschreven, de overstap maakt van BuO naar het GeO (zonder of met specifieke verslaggeving) is **gemiddeld 1,8%** over de cohorten heen. Dit wil zeggen **dat 1 op 50 leerlingen** die ooit ingeschreven is in het BuO, de overstap kan maken naar het GeO. In het kleuteronderwijs zien we dat de leerlingen die de overstap maken naar

het GeO voornamelijk in het gewoon kleuteronderwijs blijven, met uitzondering van 1 leerling (0,0014%) in cohorte 2004. Deze leerling keert terug naar het buitengewoon kleuteronderwijs.

4.3.2. Schoolloopbanen Lager Onderwijs

Vervolgens bespreken we de resultaten van de mate van overstap van het BuO naar GeO (zonder en met een specifieke verslaggeving) voor de schoolloopbanen in het lager onderwijs (LO). We stellen ons de vraag ‘in welke mate of hoe frequent zijn de overgangen van het buitengewoon lager onderwijs naar het gewoon lager onderwijs?’ Net zoals bij het kleuteronderwijs kijken we eerst naar een samenvatting van schoolloopbanen van de leerlingen in het lager onderwijs. Tabel 4.7 geeft het aantal leerlingen weer dat ingeschreven is in het lager onderwijs uit de verschillende geboortecohorten. Daarnaast wordt er ook weergegeven hoe lang (in jaar) een leerling gemiddeld is ingeschreven in het lager onderwijs ($\bar{x}$), wat de standaarddeviatie is (SD), de mediaan en vanaf wanneer (schooljaar) tot wanneer de leerlingen ingeschreven zijn (inclusief leerlingen met een afwijkingen van een normale schoolse vordering).

Tabel 4.7

Beschrijving van schoolloopbaan leerlingen in lager onderwijs per cohorte.

Geboorte-cohorte	Aantal leerlingen ingeschreven	$\bar{x}$	SD	Mediaan	Vanaf	Tot
2002	69.114	5.9	1.07	6	2006 (1 lln.)	2016 (104 lln.)
2003	69.895	5.9	1.06	6	2007 (1 lln.)	2019 (1 lln.)
2004	72.476	5.9	1.06	6	2008 (1 lln.)	2018 (130 lln.)

Op basis van deze beschrijving werden de mogelijke schoolloopbanen die leerlingen hebben in het lager onderwijs geïnventariseerd. In Bijlage 15b wordt het overzicht van de mogelijke loopbanen in het lager onderwijs per geboortecohorte gegeven. De meeste leerlingen hebben een volledige schoolloopbaan van 6 jaar in het GeO zonder een bepaald verslag (voor cohorte 2002 is dit 69%, voor cohorte 2003 is dit 70% en voor cohorte 2004 is dit 71% van de leerlingen met een volledige schoolloopbaan in het GeO). De tweede meest voorkomende loopbaan is een volledig traject van 7 jaar in het GeO (dit zijn leerlingen die een jaar extra doen over het lager onderwijs). Voor cohorte 2002 is dit 8% van de leerlingen, voor cohorte 2003 en 2004 is dit 7% van de leerlingen. Vervolgens is er gekeken naar de schoolloopbanen van leerlingen met een inschrijving in het BuO en of er een overstap gemaakt wordt naar het GeO (zonder en met een specifieke verslaggeving) en zijn deze schoolloopbanen samengevat om een uitspraak te doen in welke mate leerlingen binnen het lager onderwijs de overstap maken van het BuO naar het GeO. Tabel 4.8a geeft voor de drie cohorten **de mate waarin deze overstappen gebeuren in het lager onderwijs weer**. Ook bij dit onderwijsniveau moeten we een kanttekening maken bij de resultaten in relatie tot het maken van een bepaalde overstap met een specifieke verslaggeving. Zoals in het begin van het hoofdstuk aangegeven, werd een specifieke verslaggeving voor de leerlingen niet volledig geregistreerd. Daarom is de overstap die leerlingen maken zonder of met een specifieke verslaggeving samen genomen (GeO (+v)).

Tabel 4.8a

De mate waarin een overstap van een onderwijsvorm naar een andere onderwijsvorm plaatsvindt in het lager onderwijs voor leerlingen uit geboortecohorte 2002, 2003 en 2004.

Onderwijsvorm na de overstap (cohort 2002) (n=69114)			
Onderwijsvorm voor de overstap	GeO_LO (+v)		BuO_LO
	GeO_LO (+v)	(98,9%)	1,1%
	BuO_LO	2% (=442 lln)	(98%)
Onderwijsvorm na de overstap (cohort 2003) (n=69895)			
Onderwijsvorm voor de overstap	GeO_LO (+v)		BuO_LO
	GeO_LO (+v)	(99,1%)	0,9%
	BuO_LO	1,8% (=390 lln.)	(98,2%)
Onderwijsvorm na de overstap (cohort 2004) (n=72476)			
Onderwijsvorm voor de overstap	GeO_LO (+v)		BuO_LO
	GeO_LO (+v)	(99,2%)	0,8%
	BuO_LO	1,8% (=414 lln.)	(98,2%)

Op basis van tabel 4.8a zien we dat er een beperkt aantal leerlingen met een schoolloopbaan in het BuO de overstap maakt naar het GeO (met of zonder een specifieke verslaggeving). Voor cohort 2002 maken in totaal 442 leerlingen een of beide van deze overstappen, voor cohort 2003 zijn dit 390 leerlingen en voor cohort 2004 zijn dit 414 leerlingen. Over de cohorten heen zien we **dat gemiddeld 1,9%** van de leerlingen met ooit een inschrijving in het BuO het volgende jaar overstap naar het GeO maakt. De kans dat een leerling in het BuO blijft is echter wel het grootste, namelijk gemiddeld 98,1% van de leerlingen die ingeschreven is in het BuO blijft gedurende de schoolloopbaan in het BuO ingeschreven. Net zoals bij het kleuteronderwijs, is de kans dat een leerling in de lagere school de overstap maakt van het BuO naar het GeO, met of zonder een specifieke verslaggeving, erg klein. Tenslotte kijken we of de leerlingen die de overstap maken vervolgens in het GeO blijven of terugkeren naar het BuO en of er leerlingen zijn die de overstap meerdere keren maken.

Tabel 4.8b

Overstapgedrag van leerlingen uit cohorten 2002, 2003 en 2004 tussen BuO en GeO (lager onderwijs).

	Blijft na overstap in GeO	Waarvan de overstap meerdere keren ¹⁵	Keert terug naar het BuO	Totaal
Cohorte 2002	339 (76,7%)	0	103 (23,3%)	442
Cohorte 2003	307 (78,5%)	1	83 (21,2%)	390
Cohorte 2004	347 (83,8%)	3	67 (16,2%)	414
$\bar{x}$ over de cohorten heen	331 (79,8%)	1	84 (20,2%)	415

¹⁵ Deze leerlingen eindigen hun loopbaan eveneens in het GeO na de meerdere overstappen.

Op basis van tabel 4.8b zien we dat niet alle leerlingen die in het lager onderwijs de overstap van het BuO naar het GeO maken, ook in het GeO blijven. Over de cohorten heen maken gemiddeld 20,2% van de leerlingen na de overstap naar het GeO, ook de overstap terug naar het BuO en blijven vervolgens in het BuO de rest van hun schoolloopbaan in het lager onderwijs. 79,8% van de leerlingen die de overstap maakt blijft echter wel in het GeO voor de rest van hun loopbaan in het lager onderwijs. In cohorte 2003 en 2004 zien we vervolgens ook dat respectievelijk 1 en 3 leerlingen deze overstap van BuO naar GeO meerdere keren maken. Na deze meerdere overstappen blijven ze in het lager onderwijs wel in het GeO.

4.3.3. Schoolloopbanen Secundair onderwijs

Tot slot kijken we naar de trends voor het secundair onderwijs (SO) en *‘in welke mate of hoe frequent de overgangen van het buitengewoon secundair onderwijs naar het gewoon secundair onderwijs plaatsvinden?’* Tabel 4.9 geeft het aantal leerlingen weer dat ingeschreven is in het secundair onderwijs uit de verschillende geboortecohorten. Daarnaast wordt er ook weergegeven hoe lang een leerling gemiddeld is ingeschreven in het secundair onderwijs ($\bar{x}$), wat de standaarddeviatie is (SD), de mediaan en vanaf wanneer (schooljaar) tot wanneer de leerlingen ingeschreven zijn (inclusief leerlingen met een afwijkingen van een normale schoolse vordering – zittenblijvers of leerlingen die een jaar schoolse voorsprong hebben).

Tabel 4.9

Beschrijving van schoolloopbaan leerlingen in het secundair onderwijs per cohorte.

Geboorte-cohorte	Aantal leerlingen in geschreven	$\bar{x}$	SD	Mediaan	Vanaf	Tot
2002	70.485	6.1	1.2	6	2011 (2 lln.)	2021 (12435 lln.)
2003	71.347	5.9	1.1	6	2012 (1 lln.)	2021 (27.322 lln.)
2004	73.826	5.6	1.01	6	2013 (1 lln.)	2021 (69917 lln.)

Aan de hand van deze beschrijvende tabel zijn de mogelijke schoolloopbanen, die leerlingen kunnen hebben in het secundair onderwijs, geïnventariseerd. In Bijlage 15c wordt het overzicht van de mogelijke loopbanen in het secundair onderwijs per geboortecohorte weergegeven. De helft van het totaal aantal leerlingen in de bestudeerde geboortecohorten hebben een volledig schoolloopbaan van 6 jaar in het gewoon secundair onderwijs (voor cohorte 2002 is dit 50%, voor cohorte 2003 is dit 50,6% en voor cohorte 2004 is dit 68,9%). Een tweede meest voorkomende loopbaan is een volledig traject van 7 jaar in het GeO (dit zijn leerlingen die een jaar extra doen over het secundair onderwijs). Voor cohorte 2002 is dit 6,8% van de leerlingen en voor cohorte 2003 is dit 17,6% van de leerlingen. Bij cohorte 2004 zien we dat de tweede meest voorkomende schoolloopbaan 5 jaar in het gewoon secundair onderwijs is. Dit geldt voor 12,5% van de leerlingen. Dit kunnen we verklaren doordat we slechts over de data tot en met 2021 beschikken. De leerlingen uit cohorte 2004 zijn op dat moment 17 jaar oud. De meeste leerlingen hebben op dat moment hun loopbaan in het secundair onderwijs nog niet vervolledigd. Daarnaast zijn er ook leerlingen met een schoolse vertraging die langer over hun schoolloopbaan doen. Als we vervolgens kijken naar de leerlingen die gedurende hun schoolloopbaan ingeschreven zijn in het BuO zien we per cohorte volgende schoolloopbanen voorkomen:

- Voor cohorte 2002 zien we dat 1,6% van de leerlingen een volledige schoolloopbaan van 7 jaar heeft in het BuO, gevolgd door een volledige schoolloopbaan van 6 jaar in het BuO (0,75%).

- Voor cohorte 2003 zien we dat 1,8% van de leerlingen een volledige schoolloopbaan heeft van 6 jaar in het BuO, gevolgd door een volledige schoolloopbaan in het secundair onderwijs van 5 jaar in het BuO (0,55%).
- Voor cohorte 2004 zien we dat 2,5% een schoolloopbaan van 5 jaar heeft in het BuO, gevolgd door 0,3% van de leerlingen met een schoolloopbaan in het BuO van 4 jaar. Deze resultaten lijken aan te tonen dat de schoolloopbaan korter is dan bij cohorte 2002 en 2003. Dit kan verklaard worden door de schoolse vertraging van één of meer jaar bij leerlingen uit cohorte 2004 waardoor deze leerlingen in 2021 hun loopbaan in het secundair onderwijs nog niet beëindigden eerder dan dat de schoolloopbanen voor leerlingen uit cohorte 2004 stelselmatig korter zijn.

Vervolgens zijn de schoolloopbanen in het secundair onderwijs van de leerlingen uit de geboortecohorten samengevat om een uitspraak te kunnen doen over de mate waarin leerlingen in het secundair onderwijs overstappen van een bepaalde onderwijsvorm (met of zonder specifieke verslaggeving) naar dezelfde of een andere onderwijsvorm. Tabel 4.10a geeft de mate waarin deze overstappen gebeuren weer.

Tabel 4.10a

De mate waarin een overstap van een onderwijsvorm naar een andere onderwijsvorm gebeurt in het secundair onderwijs voor leerlingen uit geboortecohorte 2002, 2003 en 2004.

Onderwijsvorm na de overstap (2002) (n=70.485)			
Onderwijsvorm voor de overstap	GeO_SO (+v)		BuO_SO
	GeO_SO (+v)	(99,8%)	0,2%
	BuO_SO	5,2% (=777 lln.)	(94,8%)
Onderwijsvorm na de overstap (2003) (n= 71.347)			
Onderwijsvorm voor de overstap	GeO_SO (+v)		BuO_SO
	GeO_SO (+v)	(99,8%)	0,2%
	BuO_SO	5,5% (=780 lln.)	(94,5%)
Onderwijsvorm na de overstap (2004) (n=73.826)			
Onderwijsvorm voor de overstap	GeO_SO (+v)		BuO_SO
	GeO_SO (+v)	(99,8%)	0,2%
	BuO_SO	5,4% (=656 lln.)	(94,6%)

Op basis van tabel 4.10a zien we dat er een beperkt aantal leerlingen met ooit een schoolloopbaan in het BuO wel de overstap maakt naar het GeO, met of zonder een specifieke verslaggeving. Voor cohorte 2002 maken in totaal 777 leerlingen (minstens 1 keer) een of beide van deze overstappen, voor cohorte 2003 zijn dit 780 leerlingen en voor cohorte 2004 zijn dit 656 leerlingen. Over de cohorten heen zien we dat **gemiddeld 5,4%** van de leerlingen met een inschrijving in het BuO het volgende jaar de **overstap naar het GeO (+v) maakt**. De kans dat een leerling in het BuO blijft is echter wel de grootste, namelijk

gemiddeld 94,6% van de leerlingen dat ingeschreven is in het BuO, blijft gedurende de schoolloopbaan in het BuO ingeschreven. Net zoals bij het kleuteronderwijs en het lager onderwijs, is de kans dat een leerling in het secundair onderwijs de overstap maakt van het BuO naar het GeO, met of zonder een specifiek verslaggeving erg klein.

Tabel 4.10b

Overstapgedrag van leerlingen uit cohorten 2002, 2003 en 2004 tussen BuO en GeO (secundair onderwijs).

	Blijft na overstap in GeO	Waarvan de overstap meerdere keren ¹⁶	Keert terug naar het BuO	Waarvan de overstap meerdere (BuO)	Totaal
Cohorte 2002	724 (93,2%)	11	53 (6,8%)	0	777
Cohorte 2003	726 (93,1%)	7	54 (6,9%)	0	780
Cohorte 2004	596 (90,9%)	8	60 (9,1%)	1	656
$\bar{x}$ over de cohorten heen	682 (92,4%)	9	56 (7,6%)	0	738

Op basis van tabel 4.10b zien we dat niet alle leerlingen die in het secundair onderwijs de overstap van het BuO naar het GeO maken, ook in het GeO blijven. Over de cohorten heen maken gemiddeld 7,6% van de leerlingen na de overstap naar het GeO, ook de overstap terug naar het BuO en blijven vervolgens in het BuO de rest van hun schoolloopbaan in het secundair onderwijs. In cohorte 2004 is er ook een leerling die deze overstap meerdere keren maakt en de schoolloopbaan beëindigd in het BuO. Gemiddeld 92,4% van de leerlingen die de overstap maakt blijft echter wel in het GeO voor de rest van hun loopbaan in het lager onderwijs. Er zijn gemiddeld 9 leerlingen die deze overstap meerdere keren maken, respectievelijk 11, 7 en 8 leerlingen. Na deze meerdere overstappen blijven ze wel in het GeO.

Belangrijkste bevindingen OV1.1: In welke mate gebeurt een overstap van buitengewoon naar gewoon onderwijs binnen hetzelfde onderwijsniveau?

De kans dat een leerling, die ooit ingeschreven is in het BuO, doorheen de schoolloopbaan binnen eenzelfde onderwijsniveau de overstap van BuO naar GeO (met of zonder een bepaalde verslaggeving) maakt is erg klein.

- De kans is het kleinste 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 met of zonder een specifieke verslaggeving 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 is in het BuO in het secundair onderwijs, maakt de overstap.

¹⁶ Deze leerlingen eindigen hun loopbaan eveneens in het GeO na de meerdere overstappen.

- Het grootste aandeel van de leerlingen die een overstap maken van het BuO naar het GeO binnen hetzelfde onderwijsniveau blijft na die overstap in het GeO, respectievelijk 100% van de overstappen in het kleuter onderwijs, gemiddeld 79,8% van de overstappen over de cohorten heen in het lager onderwijs en 92,4% van de overstappen in het secundair onderwijs. Het andere aandeel van de leerlingen die een overstap maakt, blijft niet binnen hetzelfde onderwijsniveau in het GeO na de overstap. Bij gemiddeld 20,1% van de leerlingen die een overstap maakt naar het GeO in het lager onderwijs wordt ook de overstap terug naar het BuO gemaakt. Voor het secundair ligt dat gemiddelde lager, namelijk 7,6% van de overstappen.
- De kans dat een leerling, die ingeschreven is in het BuO, in het BuO blijft, is over alle drie de geboortecohorten en onderwijsniveaus het grootste, gemiddeld 98,2% in het kleuteronderwijs, 98,1% in het lager onderwijs en 94,6% in het secundair onderwijs.

In een volgende paragraaf kijken we naar de kenmerken of het profiel van leerlingen die deze overstappen maken.

4.4. Wat zijn kenmerken van leerlingen die de overstap maken van BuO naar GeO binnen hetzelfde onderwijsniveau?

In het vorige deel werd besproken in welke mate leerlingen de overstap maken van het BuO naar het GeO, *binnen* respectievelijk het kleuter, lager en secundair onderwijs. Voor deze groep leerlingen die de overstap maken, willen we vervolgens nagaan of deze leerlingen bepaalde **leerlingenkenmerken** hebben en of we **kenmerken** kunnen onderscheiden als we **de overstap** zelf grondiger bestuderen. Om een uitspraak te kunnen doen over het profiel van deze leerlingen en de kenmerken van de overstap kijken we naar verschillende variabelen.

De volgende leerlingenkenmerken worden bestudeerd:

- Geslacht;
- Leeftijd en geboortemaand;
- OKI-indicatoren – Onderwijs Kansarmoede Indicator: OKI_totaal; OKI_taal, OKI_opleidingsniveau moeder, OKI_toelage, OKI_buurt (niet geregistreerd vóór de overstap);
- Schoolse vordering: Leerlingen kunnen normale schoolse vordering hebben, maar ook een schoolse voorsprong of schoolse vertraging (leerlingen die langer doen over hun schoolloopbaan of leerlingen die een jaar overdoen).

Voor de kenmerken van de overstap kijken we naar:

- In welk type voor BuO de leerling het jaar vóór de overstap was ingeschreven;
- De specifieke verslaggeving die de leerling heeft voor en na de overstap, indien geregistreerd;
- Het leerjaar waarnaar overgestapt wordt in het GeO (niet voor het kleuteronderwijs);
- Het aantal schoolveranderingen dat de leerling reeds maakte voor en na de overstap van het BuO naar het GeO (geen gegevens geregistreerd voor het kleuteronderwijs of daadwerkelijk geen schoolveranderingen).

Volgende variabelen worden enkel in rekening genomen voor leerlingen uit het secundair onderwijs:

- Uit welke opleidingsvorm in het BuO de leerling overstap naar het GeO (voor de overstap);

- Indien de leerling overstapt in de eerste graad, naar welke stroom de overstap gebeurt (A- of B-stroom);
- Indien de leerling overstapt in de tweede of derde graad, naar welke onderwijsvorm (ASO, TSO, KSO, BSO) de leerling overstapt;
- Indien de overstap wordt gemaakt na de leeftijd van 15 jaar: het programma dat de leerling volgt in het secundair onderwijs: voltijds of deeltijds onderwijs.

Voor elk leerlingenkenmerk wordt er een gemiddelde genomen over de drie cohorten heen ($\bar{x}$ over de cohorten heen). Dit gemiddelde noemen we **subgroep A: De overstappers**. Deze subgroep wordt tenslotte vergeleken met de verdeling van datzelfde kenmerk in de groep van leerlingen die ingeschreven zijn in het buitengewoon onderwijs, maar de overstap niet (terug) maken naar het gewoon onderwijs (gemiddelde genomen van deze groep over de drie geboortecohorten heen). We noemen deze groep **subgroep B**. Voor sommige kenmerken is deze informatie echter niet beschikbaar (bijvoorbeeld voor de OKI-indicatoren) en kan er geen vergelijking gemaakt worden met de subgroep B: **de (BuO-)blijvers**. Dit wordt steeds aangegeven bij het kenmerk zelf. Daarnaast zijn er bij leerlingenkenmerken missing data vastgesteld. Dit wordt steeds in de tabellen weergegeven met het aantal en 'NA'.

4.4.1. Kenmerken overstap kleuteronderwijs

Wat de overstappen in het kleuteronderwijs betreft, bestuderen we zes kenmerken. Voor kleuters is er geen informatie over leerjaar geregistreerd of schoolse vordering. Voor cohorte 2002 is de variabele 'schoolse veranderingen' niet geregistreerd (NA), voor cohorte 2003 en 2004 wel.

I. *Geslacht*

Een eerste kenmerk dat in rekening genomen wordt, is het geslacht van de kleuter die de overstap van het BuO naar het GeO maakt. Deze verdeling wordt weergegeven in tabel 4.11 en figuur 4.7.

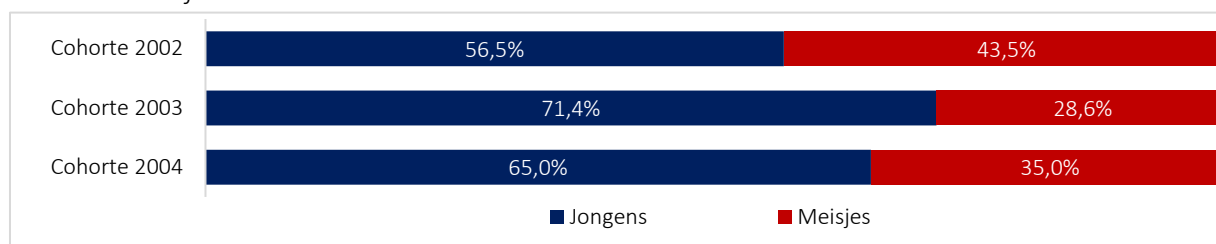
Tabel 4.11

Verdeling (over geslacht) van leerlingen die de overstap maken van het BuO naar het GeO in het kleuteronderwijs.

	Jongens		Meisjes		Totaal
Cohorte 2002	13	56,5%	10	43,5%	23
Cohorte 2003	10	71,4%	4	28,6%	14
Cohorte 2004	13	65%	7	35%	20
Overstappers ($\bar{x}$)	12	63,2%	7	36,8%	19
BuO-blijvers ($\bar{x}$)		68,4%		31,6%	100%

Figuur 4.7.

Verdeling (over geslacht) van leerlingen die de overstap maken van het BuO naar het GeO in het kleuteronderwijs.



Over de drie cohorten heen zijn er procentueel meer jongens die de overstap maken naar het GeO dan meisjes. Op basis van de verdeling in de groep van BuO-blijvers weten we dat er eveneens meer jongens in het buitengewoon kleuteronderwijs zitten dan meisjes. Er is slechts een klein procentueel verschil in de verdeling van geslacht bij de groepen ‘overstapper’ en ‘BuO-blijvers’. Gezien deze procentuele verdelingen weinig verschillen, lijkt geslacht geen grote rol te spelen in het meer of minder maken van een overstap gezien dat er in de leerlingenpopulatie van het BuO meer jongens zijn ingeschreven dan meisjes.

II. Specifieke verslaggeving

Bij een tweede kenmerk kijken we naar de specifieke verslaggeving die de leerlingen toegekend krijgen *na* het maken van de overstap van BuO naar GeO. De leerlingen uit de geboortecohorten zijn in het kleuteronderwijs ingeschreven voor de invoering van het M-decreet. Ze zijn dus uitsluitend ingeschreven met een inschrijvingsverslag (IV). Voor de overstap hebben de leerlingen dus een IV om ingeschreven te kunnen zijn in het BuO. Na de overstap kan dit veranderen:

- Cohorte 2002: Na de overstap naar het GeO, zijn er voor de kleuters geen IV's geregistreerd
- Cohorte 2003: Na de overstap naar het GeO, is er 1 IV geregistreerd voor een leerling
- Cohorte 2004: Na de overstap naar het GeO, zijn er 7 IV's geregistreerd voor de leerlingen

Gezien de minimale en onvolledige registratie van de specifieke verslaggeving bij kleuters worden in volgende analyses de leerlingen zonder en met specifieke verslaggeving samengenomen.

III. Type voor buitengewoon onderwijs

Bij een derde kenmerk van de leerlingen wordt gefocust op het type voor BuO waar de leerlingen *vóór* de overstap naar het GeO ingeschreven zijn. Type 1 en 8 werden niet ingericht in het buitengewoon kleuteronderwijs. Type 9 bestond nog niet voor de leerlingen uit deze geboortecohorten gezien dit type werd ingevoerd vanaf 1 september 2015. Tabel 4.12 en figuur 4.8 geven deze verdeling weer.

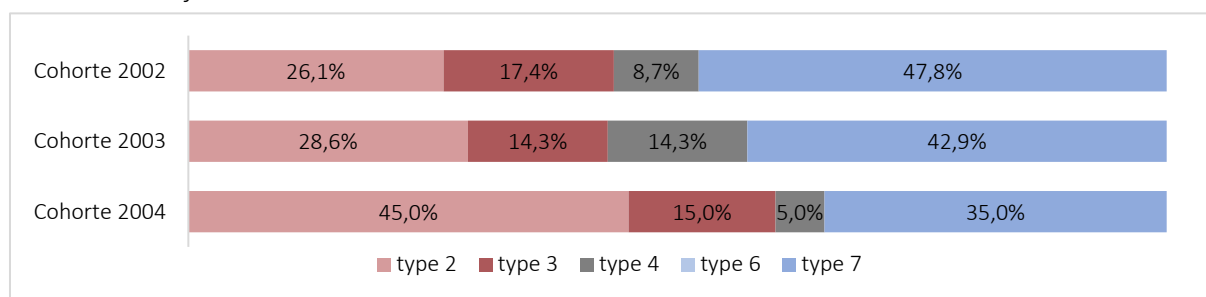
Tabel 4.12.

Verdeling (per type) van leerlingen die de overstap maken van het BuO naar het GeO in het kleuteronderwijs.

	type 2	type 3	type 4	type 6	type 7	totaal
Cohorte 2002	6 (26,1%)	4 (17,4%)	2 (8,7%)	0	11 (47,8%)	23
Cohorte 2003	4 (28,6%)	2 (14,3%)	2 (14,3%)	0	6 (42,8%)	14
Cohorte 2004	9 (45%)	3 (15%)	1 (5%)	0	7 (35%)	20
Overstappers ($\bar{x}$)	6 (33,2%)	3 (15,6%)	2 (9,3%)	0%	8 (41,9%)	19
BuO-blijvers ($\bar{x}$)	56,5%	9,8%	15,5%	2,1%	16,1%	100%

Figuur 4.8.

Verdeling (per type) van leerlingen die de overstap maken van het BuO naar het GeO in het kleuteronderwijs.



Over de cohorten heen zien we dat de overstappen het meest frequent gemaakt worden uit type 7 (gemiddeld 41,9%) gevolgd door type 2 (33,2%). Op basis van tabel 4.12 en figuur 4.8. zien we dat deze verdeling bij cohorte 2004 afwijkt van de verdeling voor cohorte 2002 en 2003. De overstappen worden door leerlingen uit deze cohorte meer frequent gemaakt uit type 2 (45%), gevolg door type 7 (35%). Door het kleine aantal leerlingen die de overstap maken van BuO naar het GeO in het kleuteronderwijs is het echter niet mogelijk om een generaliserende uitspraak te doen. Verder weten we dat de overstappen die gemaakt werden van het BuO naar het GeO met een IV plaatsvinden voor cohorte 2003 uit type 4 (1 overstap). Voor cohorte 2004 is dit uit type 7 (6 overstappen) en type 3 (1 overstap). Wanneer we de verdeling van types vergelijken met de verdeling van de leerlingen die in het buitengewoon onderwijs blijven in kleuter onderwijs en de overstap niet naar het GeO maken, zien we grote procentuele verschillen. Over de cohorten heen zien we voor groep leerlingen in die in BuO blijft dat gemiddeld 56,5% van de leerlingen ingeschreven is in type 2 onderwijs, terwijl in de groep overstappers slechts gemiddeld 33,2% van de leerlingen een overstap maakt naar het GeO. Voor type 7 zien we de omgekeerde redenering. Gemiddeld 41,9% van de leerlingen die een overstap maakt, komt uit type 7 terwijl het aandeel in de groep BuO-blijvers lager ligt, namelijk 16,1%. Procentueel gezien, ligt de kans voor leerlingen die ingeschreven zijn in type 7, hoger om de overstap te maken dan bij type 2.

IV. Leeftijd

Verder wordt er nagegaan op welke leeftijd (in jaren) de overstap van het BuO naar het GeO binnen het kleuteronderwijs gemaakt wordt. Tabel 4.13 en figuur 4.9. geven dit weer.

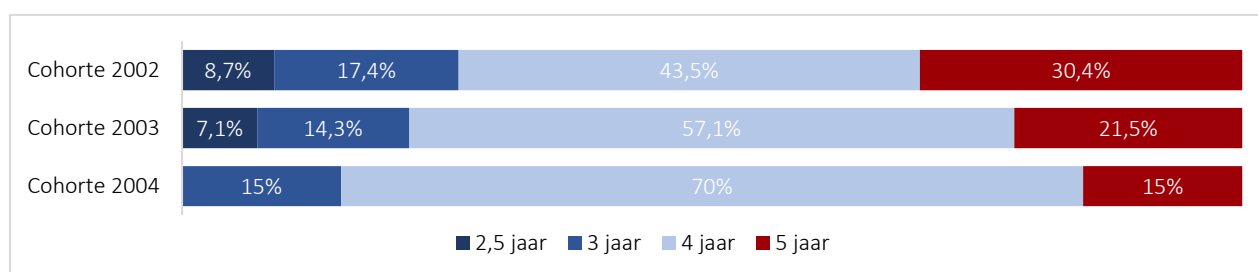
Tabel 4.13.

Leeftijd waarop leerlingen de overstap maken van het BuO naar het GeO in het kleuteronderwijs.

Leeftijd van overstap (jaar)	2,5 jaar	3 jaar	4 jaar	5 jaar	Totaal
Cohorte 2002	2 8,7%	4 17,4%	10 43,5%	7 30,4%	23
Cohorte 2003	1 7,1%	2 14,3%	8 57,1%	3 21,5%	14
Cohorte 2004	0 0,0%	3 15%	14 70%	3 15%	20
Overstappers ($\bar{x}$)	1 5%	3 16%	11 56%	4 23%	19 (100%)

Figuur 4.9.

Visuele weergave van de leeftijd waarop leerlingen de overstap maken van het BuO naar het GeO in het kleuteronderwijs.



Uit tabel 4.13. en figuur 4.9. blijkt dat gemiddeld over de cohorten heen meer dan de helft van de overstappen tussen BuO en GeO in het kleuteronderwijs gebeuren op de leeftijd van 4 jaar, namelijk gemiddeld 56% van de overstappen. Voor geboortecohorte 2004 geldt zelfs dat 70% van de leerlingen deze overstap maakt op de leeftijd van 4 jaar. Aanvullend worden de overstappen met een geregistreerd inschrijvingsverslag gemaakt voor cohorte 2003 op 5 jaar en voor cohorte 2004 worden ze alle 7 gemaakt op 4 jaar.

We kunnen daarnaast ook kijken of de **geboortemaand** waarin de leerling geboren zijn bepalend is voor de overstap die de leerling maakt in het kleuteronderwijs. Tabel 4.14 geeft deze aantallen weer.

Tabel 4.14

Geboortemaand waarin de leerlingen die de overstap maken van BuO naar GeO binnen het kleuteronderwijs geboren zijn.

	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4	Totaal
	januari – maart	april – juni	juli – september	oktober – december	
Cohorte 2002	6 (26%)	6 (26%)	5 (22%)	6 (26%)	23
Cohorte 2003	5 (36%)	3 (21%)	2 (14%)	4 (29%)	14
Cohorte 2004	6 (30%)	7 (35%)	4 (20%)	3 (15%)	20
Overstappers ($\bar{x}$)	6 29,8%	5 28,1%	4 19,3%	4 22,8%	19
BuO-blijvers ($\bar{x}$)	24,9%	26,3%	26%	22,8%	100%

Op basis van tabel 4.14 zien we een spreiding van de geboortemaanden, maar kwartaal 1 en 2 springen er echter bovenuit. Leerlingen die in de eerste helft van het kalenderjaar zijn geboren, maken doorgaans meer frequent de overstap naar het GeO. Bij de vergelijking van de groep ‘overstappers’ en de groep BuO-blijvers toont tabel 4.14 dat de verdeling meer gespreid is in de groep die in het BuO blijft dan in de groep leerlingen die in het kleuteronderwijs de overstap maakt naar het GeO.

V. OKI-indicatoren

Als vijfde kenmerk van de leerling wordt er gekeken of de OKI-indicatoren bepalend zijn voor het maken van een overstap van BuO naar GeO. Voor alle cohorten was geen informatie beschikbaar over de OKI-indicatoren in het jaar **vóór** de overstap van BuO naar GeO¹⁷. De OKI-indicatoren zijn dus bepaald en geregistreerd in het jaar van de overstap zelf. Voor de OKI-indicatoren wordt er eerst gekeken naar het aantal leerlingen dat aantikt op de vier OKI-indicatoren (tussen 0-4). Vervolgens wordt er gekeken op welke indicatoren de leerlingen aantikken (de thuistaal van het kind, het opleidingsniveau van de moeder, de schooltoelage dat het kind krijgt, en of het kind woont in een buurt met een hoge schoolse vertraging). Tabel 4.15a geeft de verdeling weer van het aantal indicatoren waarop de leerlingen aantikken. Tabel 4.15b geeft de verdeling weer op welke indicatoren de leerling aantikken.

Tabel 4.15a.

Verdeling van het aantal OKI-indicatoren waar leerlingen op aantikken die de overstap maken BuO naar GeO in het kleuteronderwijs.

Aantal OKI-indicatoren	0	1	2	3	4	Totaal info beschikbaar	NA	Totaal overstappen
Cohorte 2002	1	4	2	0	0	7 (30,4%)	16 (69,6%)	23
Cohorte 2003	3	2	2	1	1	11 (78,6%)	3 (21,4%)	14
Cohorte 2004	7 (35%)	7 (35%)	3 (15%)	2 (10%)	1 (5%)	20 (100%)	0	20

Tabel 4.15a geeft de verdeling weer van het aantal OKI-indicatoren waarop de leerlingen aantikken. Op basis van de beschrijvende analyses zien we dat voor cohorte 2002 en 2003 niet alle data met betrekking tot het aantal OKI-indicatoren en welke indicatoren, geregistreerd is voor de leerlingen. Daarom kan er geen uitspraak gedaan worden over de cohorten heen.

- Voor cohorte 2002 is voor 16 van 23 leerlingen geen data geregistreerd. Voor 7 van de 23 leerlingen wel (30,4%). Dit aantal is echter te klein om een uitspraak te doen over de verdeling van het aantal OKI-indicatoren van leerlingen die de overstap maken van BuO naar GeO in het kleuteronderwijs.

¹⁷ Voor leerlingen die starten in het BuO is er geen registratie van de OKI-indicatoren gezien de financiering van een school voor BuO (in tegenstelling tot scholen voor GeO) niet afhankelijk is van de OKI-kenmerken van haar leerlingen publiek. Bij de scholen voor GeO is de financiering wel mee afhankelijk van de OKI-kenmerken. Pas bij een eerste inschrijving in het GeO worden deze kenmerken dus geregistreerd. Dit geldt ook voor de leerlingen in het lager en secundair onderwijs.

- Voor cohorte 2003 is er voor 11 van de 14 leerlingen (78,6%) de data geregistreerd. 3 van de 11 leerlingen die overstappen, tikken aan op geen enkele OKI-indicator. 2 leerlingen tikken elk op 1 indicator en 2 indicatoren aan.
- Voor cohorte 2004 is de data wel voor elke leerling die de overstap maakt van BuO naar GeO geregistreerd. 7 leerlingen van de 20 (35%) tikken op geen indicatoren aan en ook 7 leerlingen tikken op 1 indicator aan (35%).

Tabel 4.15b.

Aantal leerlingen die de overstap maken van BuO naar GeO (in het kleuteronderwijs) en aantikken op bepaalde OKI-indicatoren.

OKI-indicatoren	Thuisstaal	Opleiding moeder	Schooltoelagen	Buurt met hoge schoolse vertraging	Totaal informatie beschikbaar	NA	Totaal In overstapt
Cohorte 2002	0 (0%)	5 (71%)	3 (43%)	0 (0%)	7 (30,4%)	16 (69,6%)	23
Cohorte 2003	2 (18%)	5 (46%)	5 (46%)	4 (36%)	11 (78,6%)	3 (21,4%)	14
Cohorte 2004	3 (15%)	5 (25%)	8 (40%)	7 (35%)	20 (100%)	0	20

Tabel 4.15b geeft vervolgens weer op welke OKI-indicatoren de leerlingen specifiek aantikken. Voor cohorte 2002 en 2003 kunnen we geen betrouwbare uitspraak doen wegens missende data. Voor cohorte 2004 zien we dat 8 van de 20 leerlingen (40%) aantikken op de indicator schooltoelagen en ook 7 leerlingen (35%) op het wonen in een buurt met een hoge schoolse vertraging.

VI. Schoolse veranderingen

Een variabele die ook in rekening genomen kan worden om het profiel van een leerling te bepalen die een overstap maakt, zijn de **schoolse veranderingen**:

- Voor cohorte 2002 zijn er geen schoolveranderingen geregistreerd¹⁸ en er is er eveneens geen informatie beschikbaar over schoolse vordering van de leerlingen gezien dit in het BuO niet genoteerd wordt.
- Voor cohorte 2003 is er eveneens geen informatie over het aantal schoolveranderingen in het kleuteronderwijs voorafgaand aan de overstap (zoals geregistreerd met de variabele 'aantal schoolveranderingen'). Na het moment van overstap was er voor 1 leerling binnen het kleuteronderwijs 1 schoolverandering geregistreerd. Er is er eveneens geen informatie beschikbaar over schoolse vordering van de leerlingen.
- Voor cohorte 2004 is er voor de overstap uitsluitend informatie beschikbaar over het aantal schoolveranderingen in het kleuteronderwijs voor 3 kinderen. Deze kinderen hebben geen schoolveranderingen voorafgaand aan de overstap (zoals geregistreerd met de variabele 'aantal schoolveranderingen'). Na het moment van overstap waren er voor 4 leerlingen 1 schoolverandering geregistreerd. (Dit was geregistreerd voor 17 van de 20 kinderen die een

¹⁸ Databank 'Datawarehouse van het Departement Onderwijs en Vorming' beschikt slechts over de data vanaf schooljaar 2008. Dat is wel beschikbaar, maar in andere databank (niet DWH M/SOB databank).

overstap maakten.) Er is er eveneens geen informatie beschikbaar over schoolse vordering van de leerlingen.

4.4.2. Kenmerken overstap Lager Onderwijs

In dit deel kijken we naar de acht kenmerken van de leerlingen en van de overstap van het BuO naar het GeO (met of zonder specifieke verslaggeving na de overstap). De verdeling van de kenmerken in de groep leerlingen die de overstap maakt van het BuO naar het GeO wordt net zoals bij het kleuteronderwijs vergeleken met het gemiddelde van populatie leerlingen uit het BuO die de overstap niet maakt en in het BuO blijft ingeschreven uit de drie geboortecohorten.

I. *Geslacht*

Voor een eerste kenmerk wordt er gekeken naar het **geslacht** van de leerlingen die een overstap maken binnen het lager onderwijs van BuBaO naar BaO. Tabel 4.16 geeft deze verdeling weer voor de drie cohorten.

Tabel 4.16

Verdeling (over geslacht) van leerlingen die de overstap maken van het BuO naar het GeO in het lager onderwijs.

	Totaal aantal leerlingen			Waarvan zonder een specifieke verslaggeving			Waarvan met een specifieke verslaggeving		
	Jongens	Meisjes	Totaal	Jongens	Meisjes	Totaal	Jongens	Meisjes	Totaal
Cohorte 2002	277 (62,7%)	165 (37,3%)	442	81 (63,8%)	46 (36,2%)	127	197 (62,3%)	119 (37,7%)	316
Cohorte 2003	248 (63,6%)	142 (36,4%)	390	30 (48,4%)	32 (51,6%)	62	218 (66,5%)	110 (33,5%)	328
Cohorte 2004	259 (63%)	155 (37%)	414	36 (59%) (41%)	25 (41%)	61	223 (62,8%)	132 (37,2%)	355
Overstappers ($\bar{x}$)	261 (62,9%)	154 (37,1%)	415 (100%)	49 (58,8%)	34 (41,2%)	83 (100%)	213 (63,9%)	120 36,1%	333 (100%)
BuO-blijvers ($\bar{x}$)	62,8%	37,2%							

Net zoals bij het kleuteronderwijs zijn er overheen de drie geboortecohorten procentueel meer jongens dan meisjes die de overstap maken van het BuO naar het GeO, gemiddeld is deze verdeling 62,9% jongens die de overstap maken en 37,1% meisjes. Aanvullend worden per cohorte opvallende resultaten besproken:

- Voor cohorte 2002 zijn er 442 leerlingen waarvan 62,7% jongens en 37,3% meisjes die de overstap maken van het BuO naar het GeO in het lager onderwijs. Daarnaast toont tabel 5.19 dat er 127 leerlingen de overstap maken naar het GeO zonder een specifieke verslaggeving en 316 met een specifieke verslaggeving. Deze registratie dienen we voorzichtig te interpreteren wegens de betrouwbaarheidsissues die gerapporteerd werden door het Departement Onderwijs en Vorming.
- Voor cohorte 2003 is de verdeling van leerlingen die overstappen 63,6% jongens en 36,4% meisjes. Voor de cohorte 2004 is deze verdeling 63% jongens en 37% meisjes. Wat bij deze twee cohorten opvallend is, is de verdeling van jongens en meisjes die de overstap maken van BuO

naar GeO zonder een specifieke verslaggeving. Bij deze verdeling zien we dat verdeling meer in evenwicht komt. Het percentage jongens die overstappen met een specifieke verslaggeving is voor cohorte 2003 48,4% en voor meisjes 51,6%. Voor cohorte 2004 is deze verdeling 59% jongens en 41% meisjes.

Voor de cohorten 2002 en 2004 geldt dat de groepen leerlingen die de overstap maken zonder een specifieke verslaggeving en de leerlingen die de overstap maken met een specifieke verslaggeving niet optellen tot het totaal aantal leerlingen die de overstap maken. Dit kan verklaard worden doordat meerdere leerlingen de overstap van het BuO naar het GeO meerdere keren maken, of leerlingen die binnen eenzelfde schooljaar van school veranderen twee inschrijvingen genereren.

Op basis van de verdeling in groep BuO-blijvers weten we dat er eveneens meer jongens in het buitengewoon lager onderwijs zitten dan meisjes. Er is slechts een klein procentueel verschil in de verdeling van geslacht bij de groep overstappers en groep BuO-blijvers. Gezien deze procentuele verdelingen in deze groepen weinig verschillen, lijkt geslacht geen grote rol te spelen in het meer of minder maken van een overstap in het lager onderwijs.

II. Specifieke verslaggeving

In bovenstaande tabel werd reeds aangegeven dat leerlingen in het lager onderwijs een overstap van BuO naar GeO kunnen maken zonder of met een specifieke verslaggeving. Het aandeel van deze twee groepen ten opzichte van elkaar is de volgende:

- Cohorte 2002: Zonder verslag = 127 (28,7%), met specifieke verslaggeving = 316 (71,4%)
- Cohorte 2003: Zonder verslag = 62 (15,9%), met specifieke verslaggeving = 328 (84,1%)
- Cohorte 2004: Zonder verslag = 61 (14,7%), met specifieke verslaggeving = 355 (85,7%)

Zoals in het begin van het hoofdstuk aangegeven, zijn er validiteitsproblemen gerapporteerd met betrekking tot de variabele die de specifieke verslaggeving weergeeft van leerlingen. In deze verdeling zien we dat voor cohorte 2002 28,7% van de leerlingen die een overstap maken dit doen *zonder* specifieke verslaggeving nadien en 71,4% met specifieke verslaggeving nadien¹⁹. Voor de leerlingen die geboren zijn in 2003 of 2004 zien we dat het aandeel van leerlingen die de overstap maken *met* een specifieke verslaggeving, respectievelijk 84,1% en 85,7%, procentueel meer wordt. Dit kan gedeeltelijk verklaard worden door een betere registratie van het soort verslag van een leerling. Verder kunnen we voor deze variabele kijken naar de geregistreerde verslagen vóór en na de overstap.

Vooraf aan de overstap van het BuO naar het GeO zijn normaliter leerlingen inschreven in het BuO met een inschrijvingsverslag (voor 2015) of een verslag (na de invoering van het M-decreet). Leerlingen uit cohorte 2002 zijn ingeschreven in het BuBaO voor de invoering van het M-decreet en hebben uitsluitend een inschrijvingsverslag vóór de overstap:

- Cohorte 2002: Er zijn in het totaal 442 overstappen genoteerd waarvan 207 geregistreerde inschrijvingsverslagen. Dit betekent dat er een registratie ontbreekt voor 235 overstappen (NA).

¹⁹ Leerlingen stappen over naar het GeO mits een inschrijving onder ontbindende voorwaarden. Ze kunnen ingeschreven worden met of zonder verslag. Een verslag geeft de leerlingen echter toegang tot extra ondersteuning in het gewoon onderwijs.

- Cohorte 2003: Er zijn in het totaal 390 overstappen genoteerd, voor elke leerling die een overstap maakt is er een inschrijvingsverslag geregistreerd.
- Cohorte 2004: Er zijn 414 overstappen genoteerd in het totaal, waarvan 395 inschrijvingsverslagen en 4 verslagen geregistreerd zijn. Voor 15 leerlingen is er vooraf aan de overstap geen specifieke verslaggeving geregistreerd).

Na de overstap weten dat voor de cohorten respectievelijk **316, 328 en 355** leerlingen de overstap maken naar het GeO en **een specifieke verslaggeving krijgen voor ondersteuning in het GeO**. Tabel 4.17. geeft weer welke verslagen de leerlingen mogelijks toegewezen krijgen bij de overstap²⁰.

Tabel 4.17

Aantal leerlingen met een specifieke verslaggeving het jaar van de overstap van BuO naar GeO in het lager onderwijs.

Specifieke verslaggeving na overstap	IV	GV	V	VV	TOTAAL
Cohorte 2002	316 (100%)	0	0	0	316
Cohorte 2003	320 (82%)	9 (18%)	0	0	329
Cohorte 2004	330 (92,7%)	18 (5%)	8 (2,3%)	0	356

LEGENDE: IV = inschrijvingsverslag, GV = gemotiveerd verslag, V=verslag, VV= voorlopig verslag, NA= niet aanwezige data

- Voor cohorte 2002 hebben alle leerlingen die de overstap maken van het BuO naar het GeO met een specifieke verslaggeving een inschrijvingsverslag (IV) (n=316).
- Voor cohorte 2003 hebben de leerlingen voornamelijk (82%) een IV, er zijn ook reeds 9 gemotiveerde verslagen (GV) geregistreerd.
- Voor cohorte 2004 hebben de leerlingen voornamelijk een IV (92,7%), er zijn ook reeds 18 GV en 8 verslagen (V) geregistreerd.

Verder kan er ook gekeken worden naar of de leerlingen ooit na de overstap in hun schoolloopbaan GON of ION-begeleiding kregen. Tabel 4.18. geeft deze verdeling weer.

Tabel 4.18

Geregistreeerde GON-/ION-begeleiding voor leerlingen die de overstap maken in het lager onderwijs.

		GON	ION	TOTAAL
Cohorte 2002	Wel begeleiding	268 (60,5%)	0	443
	Geen begeleiding	175 (39,5%)	443	
Cohorte 2003	Wel begeleiding	267 (68,3%)	0	391
	Geen begeleiding	124 (31,7%)	391	
Cohorte 2004	Wel begeleiding	280 (67,1%)	0	417
	Geen begeleiding	137 (32,9%)	417	
Overstappers ($\bar{x}$)	Wel begeleiding	272 (65,2%)	0	417
	Geen begeleiding	145 (34,8%)	417 (100%)	

Voor de drie cohorten werd voor leerlingen die overstappen zonder of met een specifieke verslaggeving

²⁰ Mits voorzichtigheid met de interpretatie van data gezien het validiteitsissue met de variabele 'soort verslaggeving'.

geen ION-begeleiding geregistreerd. Voor leerlingen uit cohorten 2002, 2003 en 2004 geldt dat het grootste deel van de overstappen gemaakt werd voor 2015 (invoer M-decreet). De GON en ION-begeleiding was voor deze overstappen nog van kracht. Leerlingen die na de implementatie van het M-decreet overstapten hadden via een GC-verslag recht op ondersteuning vanuit het ondersteuningsmodel.

We beschrijven de trends eerst per cohorte:

- Voor cohorte 2002 geeft de tabel weer dat na het maken van de overstap 60,5% van de leerlingen die overstappen GON-begeleiding krijgen. 39,5% van de leerlingen die de overstap maakt, krijgt geen GON-begeleiding.
- Bij leerlingen uit cohorte 2003 ligt het percentage van leerlingen dat na de overstap naar het GeO, GON-begeleiding krijgt al hoger, namelijk 68,3% van de leerlingen.
- Voor cohorte 2004 daalt het aantal leerlingen dat na de overstap GON-begeleiding krijgt opnieuw, namelijk naar 67,1% van de leerlingen. Dit kan gedeeltelijk verklaard worden door de implementatie van het M-decreet in 2015, wanneer de leerlingen uit de cohorte 2004 11 jaar oud zijn en nog in het lager onderwijs zijn ingeschreven. Leerlingen met zowel een normale schoolse vordering als met schoolvertraging kregen bij de overstap naar het GeO geen GON of ION-begeleiding meer, maar kregen een gemotiveerd verslag of een verslag.

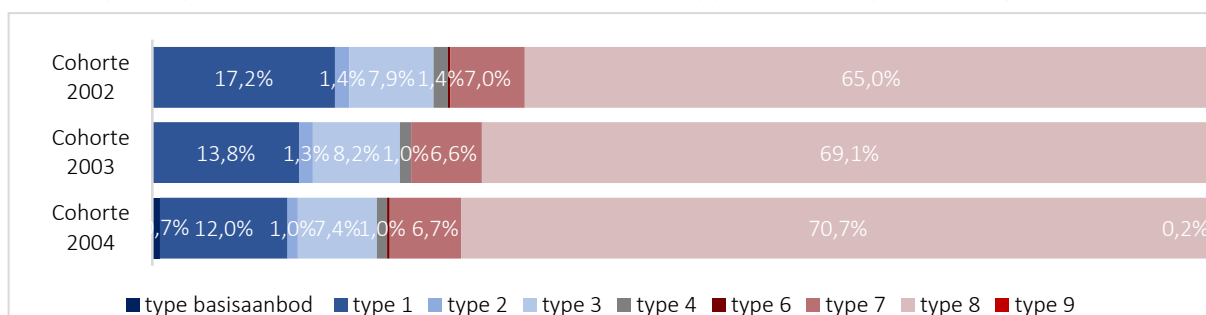
Gezien de problemen met de validiteit en betrouwbaarheid van de variabele 'specifieke verslaggeving' nemen we de leerlingen die de overstap maken zonder of met een specifieke verslaggeving in de volgende analyses samen.

III. Type voor buitengewoon onderwijs

Vooraf aan de overstap zijn leerlingen ingeschreven in een type voor BuO. Figuur 4.10. en tabel 4.19. geven de (procentuele) verdeling weer vanuit welk type de leerlingen overstappen naar het GeO.

Figuur 4.10

Verdeling van types voor BuO waaruit de leerlingen overstappen (in het lager onderwijs).



Tabel 4.19.

Verdeling van types voor BuO waaruit de leerlingen overstappen (in het lager onderwijs).

Type voor de overstap	Cohorte 2002	Cohorte 2003	Cohorte 2004	Overstappers ($\bar{x}$)	BuO- blijvers ($\bar{x}$)
Type 1 & 8 (en type basisaanbod ²¹)	76 17,2%	54 13,8%	53 12,7%	61 14,5%	65,4% ²²
	288 65,0%	270 69,1%	295 70,7%	284 68,3%	
				= 82,8%	
type 2	6 1,4%	5 1,3%	4 1,0%	5 1,2%	15,3%
type 3	35 7,9%	32 8,2%	31 7,4%	33 7,8%	8%
type 4	6 1,4%	4 1,0%	4 1,0%	4 1,1%	4,9%
type 6	1 0,2%	0 0,0%	1 0,2%	1 0,2%	0,4%
type 7	31 7,0%	26 6,6%	28 6,7%	28 6,8%	4,7%
type 9	0 0,0%	0 0,0%	1 0,2%	1 0,1%	1,3%
Totaal lln.	443	391	417	417	100%

Figuur 4.10 en tabel 4.19. tonen aan dat de meeste overstappen, namelijk gemiddeld 68,3% overheen de geboortecohorten gebeuren vanuit **type 8**. Daarnaast worden ook gemiddeld 14,3% van overstappen gemaakt vanuit **type 1**. Het aandeel van deze types bij de overstap van leerlingen naar het GeO kan gedeeltelijk gekaderd worden binnen de invoering van het M-decreet waarbij leerlingen in type 1 en 8 overstapten naar het GeO of ingeschreven werden in type basisaanbod. Types 1, 8 (en basisaanbod) vormen samen gemiddeld over de cohorten heen de grootste groep waar leerlingen uit de overstap maken naar het GeO (gemiddeld 82,8%). Daarnaast zien we ook in mindere mate dat de overstap gemaakt wordt vanuit type 3 (gemiddeld 7,8%) en type 7 (gemiddeld 6,8%).

Deze verdeling van groep overstappers werd aangevuld met de verdeling in De groep BuO-blijvers (gemiddelden over de cohorten heen van leerlingen die ingeschreven zijn in het buitengewoon lager onderwijs en de overstap niet – terug- maken naar het GeO). Er is een groot procentueel verschil op vlak van type 1, 8 en basisaanbod. In de verdeling van de leerlingen die de overstap maken naar het GeO zijn er meer leerlingen met een attest voor deze types dan in de groep leerlingen die de overstap niet maakt. Daarentegen zien we bij andere types (zoals type 2 en 4) dat het aandeel ervan groter is in de groep BuO-blijvers dan in de groep overstappers. Dit kan duiden op een kleinere kans dat leerlingen ingeschreven in type 2 of 4 in het BuO, de overstap maken naar het gewoon lager onderwijs.

²¹ Gezien type basisaanbod werd ingevoerd vanaf 2015 zijn er in het lager onderwijs voor de geboortecohorte een klein aantal registraties, namelijk 3 leerlingen in cohorte 2004 (0,3%). De type 1, 8 en basisaanbod worden daarom samengevoegd.

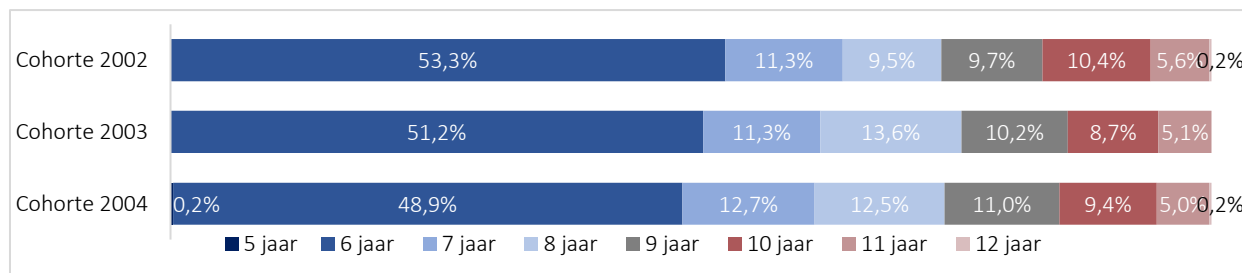
²² Gemiddelde subgroep B voor type 1, 8 en basisaanbod.

IV. Leeftijd

Voor een volgende kenmerk wordt er gekeken naar op **welke leeftijd** de leerlingen binnen het lager onderwijs de overstap van het BuO naar het GeO maken. De verdeling van dit kenmerk wordt, weergegeven in figuur 4.11 en tabel 4.20.

Figuur 4.11.

Verdeling van de leeftijd waarop leerlingen binnen het lager onderwijs de overstap maken van het BuO naar het GeO.



Tabel 4.20

Verdeling van de leeftijd waarop leerlingen binnen het lager onderwijs de overstap maken van het BuO naar het GeO.

Leeftijd	Cohorte 2002	Cohorte 2003	Cohorte 2004	Subgroep A ($\bar{x}$)
5 jaar	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (0,2%)	0 (0,1%)
6 jaar	236 (53,3%)	200 (51,2%)	204 (48,9%)	213 (51,1%)
7 jaar	50 (11,3%)	44 (11,3%)	53 (12,7%)	49 (11,7%)
8 jaar	42 (9,5%)	53 (13,6%)	52 (12,5%)	49 (11,8%)
9 jaar	43 (9,7%)	40 (10,2%)	46 (11,0%)	43 (10,3%)
10 jaar	46 (10,4%)	34 (8,7%)	39 (9,4%)	40 (9,5%)
11 jaar	25 (5,6%)	20 (5,1%)	21 (5,0%)	22 (5,3%)
12 jaar	1 (0,2%)	0 (0,0%)	1 (0,2%)	1 (0,2%)
Totaal	443	391	417	417 (100%)

Leerlingen maken de overstap van BuO naar GeO over de cohorten heen het meest frequent wanneer ze 6 jaar oud zijn. Dit is zo voor meer dan de helft van de leerlingen het geval (respectievelijk **51,1%**). Van de leerlingen die de overstap maken, doet ongeveer telkens 10% dit wanneer ze respectievelijk 7 jaar, 8 jaar, 9 jaar, 10 of 11 jaar oud zijn. We merken hier voor de drie geboortecohorten procentueel gezien gelijke trends. De leerlingen die op 6 jaar de overstap maken, zitten reeds in het buitengewoon lager onderwijs en maken dan op 6 jaar de overstap naar het GeO (zie ook kenmerk “leerjaar”).

Geboortemaand

Daarnaast kijken we ook naar de geboortemaand waarin de leerlingen die overstappen zijn geboren. Tabel 4.21 geeft de verdeling over de vier kwartalen weer.

Tabel 4.21.

Geboortemaand waarin de leerlingen die de overstap maken van BuO naar GeO binnen het lager onderwijs geboren zijn.

	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4	Totaal
Cohorte 2002	71 16,0%	105 23,7%	117 26,4%	150 33,9%	443
Cohorte 2003	61 15,6%	75 19,2%	118 30,2%	137 35,0%	391
Cohorte 2004	63 15,1%	88 21,1%	118 28,3%	148 35,5%	417
Overstappers ($\bar{x}$)	65 15,6%	89 21,3%	118 28,3%	145 34,8%	417 (100%)
BuO-blijvers ($\bar{x}$)		20,7%	23,1%	27,4%	28,9% 100%

Over de cohorten heen zien we wat betreft geboortemaand een grote spreiding. Wanneer we de geboortemaanden groeperen in kwartalen zien we dat 34,8% van de leerlingen die de overstap maken van het BuO naar het GeO geboren zijn in de maanden oktober, november en december (kwartaal 4).

Samengevat stellen we vast dat iets meer dan de helft van de leerlingen die binnen het lager onderwijs overstapt van het BuO naar het GeO dit doen wanneer ze 6 jaar oud zijn. De leerlingen die de overstap maken van het BuO naar het GeO zijn voornamelijk geboren in het najaar (kwartiel 3 en 4). Wanneer we dit vergelijken met De groep BuO-blijvers geeft de tabel eveneens weer dat er meer leerlingen uit kwartiel 3 en 4 ingeschreven zijn in de groep van leerlingen in het BuO ingeschreven blijven, namelijk 27,4% en 28,9%. Het grotere aandeel van kwartiel 3 en 4 zowel in de groep BuO-blijvers kan gedeeltelijk verklaard worden door het relatieve leeftijdseffect in het onderwijs (Vandecandelaere & Struyve, 2016)²³. Vanuit het relatieve leeftijdseffect zouden we verwachten dat de oudere leerlingen de overstap maken naar het GeO. Toch is het aandeel van kwartiel 4 (oktober – december) in de groep overstappers is echter procentueel wel groter dan in de groep BuO-blijvers. Wellicht komt dit doordat deze kinderen een jaar langer in de kleuterklas zaten of een jaar schoolse vertraging hebben. Om hier meer duidelijkheid over te hebben, kijken we bij volgende kenmerken ook naar het leerjaar waarin de leerling overstappen en de schoolse vertraging.

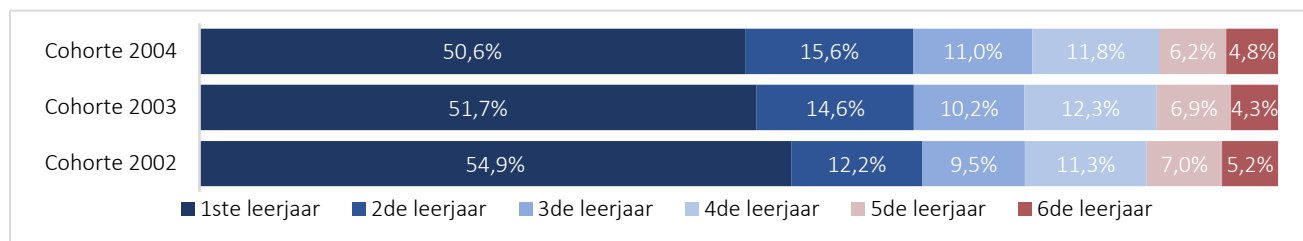
V. *Leerjaar*

We weten dat de meeste leerlingen 6 jaar oud zijn wanneer ze de overstap maken. Vervolgens kunnen we deze informatie aanvullen met het leerjaar waarnaar ze overstappen in het GeO. (Over het leerjaar voor de overstap is geen informatie beschikbaar.) Figuur 4.12 en tabel 4.22. geven de verdeling weer voor het leerjaar waarnaar de leerlingen overstappen.

²³ In Vlaanderen ligt de theoretische grensdatum tussen cohorten op 1 januari en zijn de december-kinderen de jongste van de klas. Door die indeling krijg je in het buitengewoon onderwijs een zogenaamde ‘scheve verjaardagskalender’ met meer december-kinderen en minder januari-kinderen.

Figuur 4.12.

Verdeling van het leerjaar waarnaar de leerlingen die binnen het lager onderwijs de overstap maken van het BuO naar het GeO.



Tabel 4.22.

Verdeling van het leerjaar waarnaar de leerlingen die binnen het lager onderwijs de overstap maken van het BuO naar het GeO.

leerjaar jaar van overstap	cohort 2002	cohort 2003	cohort 2004	overstappers ($\bar{x}$)
1 ^{ste} leerjaar	243 (54,9%)	202 (51,7%)	211 (50,6%)	219 (52,4%)
2 ^{de} leerjaar	54 (12,2%)	57 (14,6%)	65 (15,6%)	59 (14,1%)
3 ^{de} leerjaar	42 (9,5%)	40 (10,2%)	46 (11%)	42 (10,2%)
4 ^{de} leerjaar	50 (11,3%)	48 (12,3%)	49 (11,8%)	49 (11,8%)
5 ^{de} leerjaar	31 (7%)	27 (6,9%)	26 (6,2%)	28 (6,7%)
6 ^{de} leerjaar	23 (5,2%)	17 (4,3%)	20 (4,8%)	20 (4,8%)
Totaal	443	391	417	417 (100%)

Figuur 4.12 en tabel 4.22. geven aan dat over de cohorten heen dat leerlingen het meest frequent overstappen naar het 1^{ste} leerjaar, respectievelijk **gemiddeld 52,4%**. Daarnaast wordt de overstap ook door gemiddeld 14,1% van de leerlingen die overstap maakt, in het 2^{de} leerjaar. Een overstap naar de andere leerjaren komt minder frequent voor.

VI. OKI-indicatoren

Als zesde kenmerk van de leerling wordt er gekeken of de OKI-indicatoren samenhangen met het maken van een overstap van BuO naar GeO in het lager onderwijs. Voor alle cohorten was *geen* informatie beschikbaar over de OKI-indicatoren in het jaar *vóór* de overstap van BuO naar GeO. De OKI-indicatoren zijn dus bepaald en geregistreerd in het jaar van de overstap zelf. Voor de OKI-indicatoren wordt er eerst gekeken naar het aantal leerlingen dat aantikt op het aantal OKI-indicatoren (tussen 0-4). Vervolgens wordt er gekeken op welke indicatoren de leerlingen aantikken (de thuistaal van het kind, het opleidingsniveau van de moeder, de schooltoelage dat het kind krijgt, en of het kind woont in een buurt met een hoge schoolse vertraging). Tabel 4.23a geeft de verdeling weer van het aantal indicatoren waarop de leerlingen aantikken. Tabel 4.23b geeft de verdeling weer op welke indicatoren de leerling aantikken. Voor alle overstappen is de informatie volledig geregistreerd.

Tabel 4.23a.

Verdeling van het aantal OKI-indicatoren waar leerlingen op aantikken die de overstap maken BuO naar GeO in het lager onderwijs.

Aantal OKI	0	1	2	3	4	Totaal
Cohorte 2002	161 36,3%	141 31,8%	87 19,6%	41 9,3%	13 2,9%	443
Cohorte 2003	148 37,9%	105 26,9%	82 21,0%	38 9,7%	18 4,6%	391
Cohorte 2004	168 40,3%	115 27,6%	71 17,0%	46 11,0%	17 4,1%	417
Overstappers ($\bar{x}$)	159 38,2%	120 28,8%	80 19,2%	42 10,0%	16 3,9%	417

Voor de leerlingen die de overstap maken in het lager onderwijs is voor elke leerling het aantal OKI-indicatoren geregistreerd. Over de cohorten heen zien we dat leerlingen die de overstap maken gemiddeld het meest frequent aantikken op 0 indicatoren (38,2%) en op 2 indicatoren (28,8%). Naarmate dat leerlingen aantikken op meerdere indicatoren wordt de overstap minder frequent gemaakt van het BuO naar het GeO dan de leerlingen die op geen of een beperkt aantal indicatoren aantikken.

Vervolgens wordt er gekeken naar op welke indicatoren de leerlingen aantikken. Deze tabel wordt gelezen als: *“Voor cohorte 2002 geldt dat 13,8% van de leerlingen die de overstap maken naar het GeO aantikken op thuistaal en 86,2% van de leerlingen niet, 34,3% tikt aan op opleidingsniveau van de moeder en 65,7% niet...”*

Tabel 4.23b.

Verdeling van het aantal leerlingen dat de overstap maakt van BuO naar GeO in het lager onderwijs en aantikken op bepaalde OKI-indicatoren.

OKI	Thuistaal	Opleidingsniveau moeder	Schooltoelage	Buurt met schoolse vertraging	Totaal
Cohorte 2002	61 13,8%	152 34,3%	171 38,6%	106 23,9%	443
Cohorte 2003	69 17,6%	131 33,5%	147 37,6%	108 27,6%	391
Cohorte 2004	79 18,9%	143 34,3%	142 34,1%	99 23,7%	417
Overstappers ($\bar{x}$)	70 16,8%	142 34%	153 36,7%	104 25,1%	

Over de cohorten heen zien we aan de hand van tabel 4.23b. dat de leerlingen die de overstap maken naar het GeO het meest aantikken op het krijgen van een schooltoelage (gemiddeld 36,7%) en het opleidingsniveau van de moeder (gemiddeld 34%). Van alle vier de factoren lijkt het hebben van een andere thuistaal dan het Nederlands te bepalen dat een leerlingen minder frequent de overstap naar het GeO zullen maken. 16,8% van de leerlingen die overstappen van het BuO naar het GeO tikken aan op de indicator thuistaal. 83,2% van de leerlingen die de overstap maken in het lager onderwijs tikken

niet aan op de ze indicator. In mindere maten zien we dit ook bij leerlingen die wonen in een buurt met verhoogde schoolse achterstand. Gemiddeld 25,1% van de leerlingen uit de drie cohorten tikken aan op deze indicator. Dit wil zeggen dat 74,9% van de leerlingen die de overstap maken niet aantikt op deze indicator.

In een combinatie van beide tonen tabellen 4.23a en 4.23b dat de analyses van OKI-indicatoren drempels lijken te indiceren voor leerlingen naarmate ze op multiple factoren aantikken (3, 4). Deze leerlingen maken veel minder de overstap dan leerlingen die op geen of een beperkt aantal indicatoren aantikken. Leerlingen van ouders met een andere thuistaal en wonend in een buurt met veel schoolse vertraging maken eveneens veel minder de overstap dan andere leerlingen.

VII. Schoolveranderingen

Voor de leerlingen die overstappen van BuO naar GeO in het lager onderwijs is het kenmerk 'schoolveranderingen' in tegenstelling tot in het kleuteronderwijs wel geregistreerd. We kijken naar het aantal schoolveranderingen dat een leerling reeds gemaakt heeft vooraf aan de overstap naar het GeO. Tabel 4.24. geeft de verdeling weer van het aantal overstappen.

Tabel 4.24

Verdeling van het aantal schoolveranderingen dat een leerling heeft vooraf aan de overstap van BuO naar GeO binnen het lager onderwijs.

	0	1	2	3	4	5	6	NA	Totaal
Cohorte 2002 (!)	106 23,9%	78 17,6%	16 3,6%	4 0,9%	1 0,2%	1 0,2%	1 0,2%	236 53,3%	443
Cohorte 2003	240 61,5%	117 30%	25 6,4%	7 1,8%	1 0,3%	0 0%	0 0%	0	390
Cohorte 2004	258 61,9%	126 30,2%	17 4,1%	13 3,1%	3 0,7%	0 0%	0 0%	0	417
Overstappers uit cohort 2003 & 2004 ($\bar{x}$)	61,7%	30,1%	5,2%	2,5%	0,5%	0%	0%		100%
BuO-blijvers ²⁴ ($\bar{x}$)	49,9%	37,3%	9,5%	2,6%	0,7%	0,1%	0,1%		

Legende: 0 = geen schoolveranderingen binnen het onderwijsniveau, 1 = één schoolverandering voor de overstap, 2 = twee schoolveranderingen voor de overstap ...

- Voor cohorte 2002 zien we dat het aantal schoolveranderingen slechts geregistreerd is voor de ongeveer de helft van de overstappen die gemaakt worden. Voor deze cohorte kunnen we bijgevolg geen uitspraak doen.
- Voor cohorte 2003 is voor alle leerlingen het aantal schoolveranderingen geregistreerd. De meeste leerlingen, 61,5% hebben vooraf aan de overstap naar het GeO nog geen schoolveranderingen gemaakt. 30% van de leerlingen die overstap maakt, heeft reeds één schoolverandering.

²⁴ over de cohorten 2003 & 2004 heen

- Voor cohorte 2004 is eveneens voor alle leerlingen het aantal schoolveranderingen geregistreerd. De meeste leerlingen hebben net zoals de leerlingen uit cohorte 2003 geen (61,9% van de leerlingen) of een schoolverandering (30,2% van de leerlingen).

Als we de groep leerlingen die de overstap maken vergelijken met de groep leerlingen uit BuO die de overstap niet maken, zien we dat de verdeling voornamelijk bij geen schoolveranderingen verschilt. We kunnen op basis van de resultaten van geboortecohorte 2003 en 2004 zeggen dat leerlingen meer frequent de overstap maken naar het GeO wanneer ze nog geen of 1 schoolverandering hebben gehad het jaar voor de overstap.

VIII. Schoolse vordering

Tot slot kijken we naar de schoolse vordering van de leerlingen die de overstap maken. Schoolse vordering komt tot uiting in een leerling die normaal gevorderd is, een leerling met één jaar schoolse vertraging, twee jaar schoolse vertraging of meer dan twee jaar schoolse vertraging. Tabel 4.25. geeft de verdeling voor de schoolse vordering weer.

Tabel 4.25.

Verdeling van de schoolse vordering van leerlingen die in de lagere school een overstap maken van het BuO naar GeO.

Schoolse vordering	0	+1	+2	+3	NA	Totaal
Cohorte 2002	29	329	54	13	18	443
	6,5%	74,3%	12,2%	2,9%	4,1%	
Cohorte 2003	25	292	47	5	21	390
	6,4%	74,9%	12,1%	1,3%	5,4%	
Cohorte 2004	29	301	59	11	17	417
	7,0%	72,2%	14,1%	2,6%	4,1%	
Overstappers ($\bar{x}$)	28	307	53	10	19	417
	6,6%	73,8%	12,8%	2,3%	4,5%	100%
Legenda: (0) normaal gevorderd, (+1) één jaar schoolse vertraging, (+2) twee jaar schoolse vertraging, (+3) meer dan twee jaar schoolse vertraging						

Tabel 4.25 toont ons over de cohorten heen dat de meeste leerlingen die een overstap maken van het BuO naar het GeO in het lager onderwijs, gemiddeld 73,8% over de cohorten heen, **een jaar schoolse vertraging** hebben. Daarnaast zien we in de cohorten ook gemiddeld 12,8% van de leerlingen die overstap maken naar het GeO, **twee jaar schoolse vertraging** hebben. Er zijn zelden leerlingen die de overstap maken met een normale schoolse vordering (gemiddeld 6,6% van de leerlingen). We kunnen voor deze variabele geen vergelijking maken met de verdeling in de groep BuO-blijvers gezien dit niet geregistreerd wordt voor leerlingen ingeschreven in het BuO (eigen aan het soort onderwijs).

4.4.3. Kenmerken overstap Secundair Onderwijs

In dit derde deel rapporteren we over kenmerken van de leerlingen en van de overstap wanneer er een overstap gemaakt wordt van het BuO naar het GeO, zonder of met een specifieke verslaggeving. Hiervoor nemen we **twalf kenmerken** in rekening.

I. *Geslacht*

Voor een eerste kenmerk wordt er gekeken naar het **geslacht** van de leerlingen die een overstap maken binnen het secundair onderwijs van BuSO naar gewoon secundair onderwijs (SO). Tabel 4.26 geeft deze verdeling weer voor de drie cohorten.

Tabel 4.26.

Verdeling (over geslacht) van leerlingen die de overstap maken van het BuO naar het GeO in het secundair onderwijs.

	Totaal aantal leerlingen			Waarvan zonder bepaald verslag			Waarvan met bepaald verslag		
	Jongens	Meisjes	Totaal	Jongens	Meisjes	Totaal	Jongens	Meisjes	Totaal
Cohorte 2002		245		171	64		362	181	
	532 (68,5%)	(31,5%)	777	(72,8%)	(27,2%)	235	(66,7%)	(33,3%)	543
Cohorte 2003		234		92	20		455	216	
	546 (70%)	(30%)	780	(82,1%)	(17,9%)	112	(67,8%)	(32,2%)	671
Cohorte 2004		181		60	15		415	166	
	475 (72,4%)	(27,6%)	656	(80%)	(20%)	75	(71,4%)	(28,6%)	581
Overstap-pers ($\bar{x}$)	518	220	738	107	33		411	188	599
	70,2%	29,8%	100%	76,5%	23,5%	140	68,6%	31,4%	100%
BuO-blijvers ($\bar{x}$)	67,2%	32,8%							

Net zoals bij het kleuter- en lager onderwijs zijn er overheen de drie geboortecohorten procentueel, over de geboortecohorten heen, meer jongens dan meisjes die de overstap maken van het BuO naar het GeO, gemiddeld is deze verdeling 70,2% jongens die de overstap maken en 29,8% meisjes. In vergelijking met de verdeling in de populatie van leerlingen die in het BuO zijn ingeschreven verschilt dit procentueel elk ongeveer 5%. Aanvullend worden per cohort opvallende resultaten besproken:

- Voor cohort 2002 zijn er 777 leerlingen, waarvan 68,5% jongens en 31,5% meisjes, die de overstap maken van het BuO naar het GeO in het secundair onderwijs. Daarnaast toont tabel 5.29 dat er 235 leerlingen de overstap maken naar het GeO zonder een specifieke verslaggeving en 543 met een specifieke verslaggeving. Deze registratie dienen we voorzichtig te interpreteren wegens de betrouwbaarheidsissues die gerapporteerd werden door het Departement Onderwijs en Vorming. Er werd gerapporteerd dat de registratie van de soort specifieke verslaggeving bij leerlingen uit geboortecohorte 2002 niet volledig en correct gebeurde.
- Voor cohort 2003 zijn er 780 leerlingen die de overstap maken. De verdeling van leerlingen die overstappen, is 70% jongens en 30% meisjes. Voor de cohort 2004 is deze verdeling 72,4% jongens en 27,6% meisjes.
- Voor de drie cohorten zien we dat de verdeling van de leerlingen die de overstap maken zonder en met een specifieke verslaggeving nadien verschilt van elkaar. Bij cohort 2003 en 2004 zijn

er telkens procentueel meer jongens (82,1% en 80%) die de overstap maken zonder specifieke verslaggeving, dan meisjes (17,9% en 20%).

Voor de drie cohorten geldt dat de groepen leerlingen die de overstap maken zonder een specifieke verslaggeving en de leerlingen die de overstap maken met een specifieke verslaggeving niet optellen tot het totaal aantal leerlingen dat de overstap maken. Dit kan verklaard worden doordat meerdere leerlingen de overstap van het BuO naar het GeO meerdere keren maken of leerlingen die binnen eenzelfde schooljaar van school veranderen en twee inschrijvingen hebben.

Op basis van de verdeling in de groep BuO-blijvers weten we dat er eveneens meer jongens in het buitengewoon secundair onderwijs zitten dan meisjes. Er is slechts een klein procentueel verschil in de verdeling van geslacht bij De groep overstappers en B. Gezien de procentuele verdelingen in de groep overstappers en de groep BuO-blijvers weinig verschillen, lijkt geslacht geen grote rol te spelen in het meer of minder kans op het maken van een overstap in het lager onderwijs.

II. Specifieke verslaggeving

In bovenstaande tabel 4.26 werd reeds aangegeven dat leerlingen in het secundair onderwijs een overstap van BuO naar GeO kunnen maken zonder of met een specifieke verslaggeving nadien. Het aandeel van deze twee groepen ten opzichte van elkaar is de volgende:

- Cohorte 2002: Zonder specifieke verslaggeving = 235 (30,2%), met specifieke verslaggeving = 543 (69,9%)
- Cohorte 2003: Zonder specifieke verslaggeving = 112 (14,4%), met specifieke verslaggeving = 671 (86%)
- Cohorte 2004: Zonder specifieke verslaggeving = 75 (11,4%), met specifieke verslaggeving = 581 (88,6%)

Zoals in het begin van het hoofdstuk aangegeven, zijn er validiteitsproblemen gerapporteerd met betrekking tot de variabele die de specifieke verslaggeving weergeeft van leerlingen. In deze verdeling zien we dat voor cohorte 2002 30,2% van de leerlingen die een overstap maken dit doen *zonder* specifieke verslaggeving en 69,9% met een specifieke verslaggeving. Voor de leerlingen die geboren zijn in 2003 of 2004, zien we dat het aandeel van leerlingen die de overstap maken *met* een specifieke verslaggeving, 86% en 88,6%, procentueel meer wordt. Dit kan gedeeltelijk verklaard worden door een betere registratie van het soort verslag van de leerlingen na de overstap. Verder kunnen we voor deze variabele kijken naar de geregistreerde verslagen vóór en na de overstap. Tabel 4.27a geeft de soort verslaggeving weer voor de overstap en tabel 4.27b geeft de soort verslaggeving weer na de overstap voor de leerlingen die de overstap maken met een specifieke verslaggeving.

Tabel 4.27a.

Aantal leerlingen met een specifieke verslaggeving het jaar voor de overstap van BuO naar GeO in het secundair onderwijs.

Soort verslaggeving	IV	GV	V	VV	NA	Totaal
Cohorte 2002	21 (2,7%)	6 (0,8%)	511 (65,8%)	1 (0,1%)	238 (30,6%)	777
Cohorte 2003	0	2 (0,2%)	697 (89,4%)	3 (0,4%)	78 (10%)	780
Cohorte 2004	0	8 (12,2%)	630 (96%)	8 (1,2%)	10 (1,6%)	656
Overstappers ($\bar{x}$)	7 (0,9%)	5 (0,8%)	613 (83,7%)	4 (0,5%)	109 (14,1%)	738

LEGENDE: IV = inschrijvingsverslag, GV = gemotiveerd verslag, V=verslag, VV= voorlopig verslag, NA= niet aanwezige data

Tabel 4.27a geeft de verdeling weer van de verslaggeving voor de overstap. Normaal gezien zijn alle leerlingen in het BuO ingeschreven met een inschrijvingsverslag of een verslag. Gezien de validiteitsissues en de onvolledige registratie van de verslaggeving zien we dat bij alle cohorten data ontbreekt. Wanneer er voor een overstap nog een GV (gemotiveerd verslag is geregistreerd dan wil dit zeggen dat deze leerling reeds voor de overstap van BuO naar GeO, al een inschrijving had in het GeO.

- Cohorte 2002: Er zijn in het totaal 777 overstappen genoteerd waarvan 539 geregistreerde specifieke verslaggeving. Dit betekent dat er een registratie ontbreekt voor 238 overstappen (NA).
- Cohorte 2003: Er zijn in het totaal 780 overstappen genoteerd, waarvan 702 geregistreerde specifieke verslaggeving. Dit betekent dat er een registratie ontbreekt voor 78 overstappen (NA).
- Cohorte 2004: Er zijn 646 overstappen genoteerd in het totaal, waarvan 539 geregistreerde specifieke verslaggeving. Voor 10 leerlingen is er vooraf aan de overstap geen specifieke verslaggeving geregistreerd.

Tabel 4.27b.

Aantal leerlingen met een specifieke verslaggeving het jaar van de overstap van BuO naar GeO in het secundair onderwijs.

Soort verslaggeving	IV	GV	V	VV	Totaal leerlingen	Totaal overstappen ²⁵
Cohorte 2002	27 (4,6%)	204 (34,6%)	359 (60,8%)	0	543	590
Cohorte 2003	1 (0,1%)	266 (37,6%)	437 (61,8%)	3 (0,4%)	671	707
Cohorte 2004	0	240 (38,7%)	375 (60,5%)	5 (0,8%)	581	620
Overstappers ($\bar{x}$)	9 (1,5%)	237 (37,0%)	390 (61,1%)	3 (0,4%)	597 (100%)	639

In tabel 4.27b zien we de verdeling van de specifieke verslaggeving die leerlingen krijgen het jaar van de overstap van BuO naar GeO. Er zijn echter per unieke ID (code van een leerling) soms meerdere overstappen van BuO naar GeO genoteerd (zie kolom totale info beschikbaar in de tabel 4.27b). Over

²⁵ Meer overstappen dan unieke ID's (leerlingen). Informatie per overstap en niet per leerling.

de cohorten heen zien we dat gemiddeld 61,1% van de leerlingen na de overstap naar het GeO een verslag en 37% een gemotiveerd verslag krijgt. Het aandeel leerlingen met een voorlopig verslag blijft beperkt tot gemiddeld 0,4% over de cohorten heen.

- Voor cohorte 2002 hebben 60,8% van de leerlingen die de overstap maken van het BuO naar het GeO met een specifieke verslaggeving voornamelijk een verslag (n=359) en 34,6% van de leerlingen heeft een gemotiveerd verslag (GV).
- Voor cohorte 2003 hebben de leerlingen voornamelijk (61,8%) een verslag, en 37,6% van de leerlingen heeft een GV.
- Voor cohorte 2004 hebben de leerlingen voornamelijk een verslag (60,5%), en 38,7% van de leerlingen heeft een GV.

Gezien de validiteits- en registratie problemen met betrekken tot de variabele ‘specifieke verslaggeving’ opteren we ervoor om bij de volgende kenmerken geen opdeling meer te maken tussen leerlingen die de overstap maken zonder en met een specifieke verslaggeving. Deze twee groepen worden dus samen genomen om te kijken naar het type voor BuO waaruit ze overstappen naar het GeO, de opleidingsvorm (OV), de leeftijd en geboortemaand, de OKI-indicatoren, het programma, de onderwijsvorm, het leerjaar, de schoolse vordering en de aantal schoolveranderingen.

III. Type voor buitengewoon onderwijs

Vooraf aan de overstap zijn leerlingen ingeschreven in een type voor BuO. Tabel 4.28. en Figuur 4.13 geven de (procentuele) verdeling weer vanuit welk type de leerlingen overstappen van het BuSO naar het GeO.

Tabel 4.28.

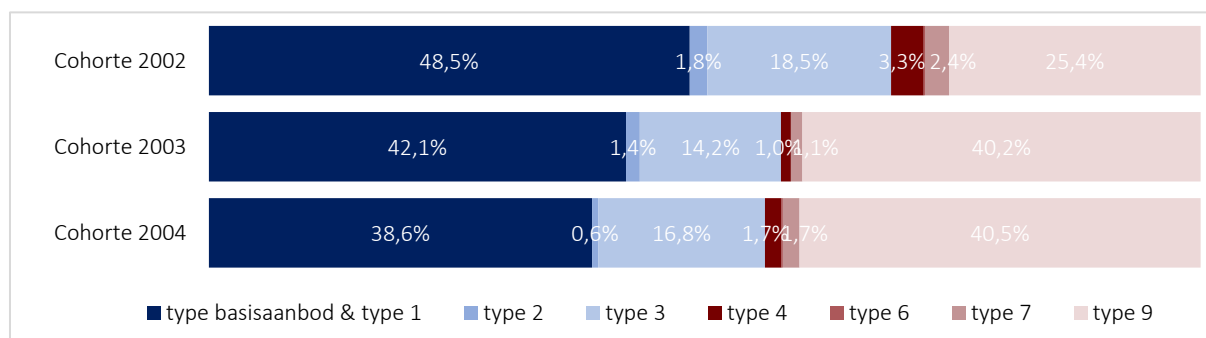
Verdeling van types²⁶ voor BuO waaruit de leerlingen overstappen (secundair onderwijs).

	Cohorte 2002	Cohorte 2003	Cohorte 2004	Overstappers ($\bar{x}$)	BuO-blijvers ($\bar{x}$)
type BA en type 1	382 48,5%	331 42,1%	257 38,6%	323 43,1%	36,8%
type 2	14 1,8%	11 1,4%	4 0,6%	10 1,3%	24,5%
type 3	146 18,5%	112 14,2%	112 16,8%	123 16,5%	7,3%
type 4	26 3,3%	8 1,0%	11 1,7%	15 2,0%	5%
type 6	1 0,1%	0 0,0%	1 0,2%	1 0,1%	0,7%
type 7	19 2,4%	9 1,1%	11 1,7%	10 1,7%	1,4%
type 9	200 25,4%	316 40,2%	269 40,5%	262 35,3%	24,2%
Totaal lln.	788	787	665	744	100%

²⁶ Sinds de implementatie van het M-decreet werden type 1 en 8, type basisaanbod. Leerlingen die overstappen in het secundair onderwijs van het BuO naar het GeO vanuit type Ba en 1 worden daarom onder één noemer geplaatst (type 8 werd niet ingericht in het buitengewoon secundair onderwijs).

Figuur 4.13.

Verdeling van types voor BuO waaruit de leerlingen overstappen (secundair onderwijs).



Figuur 4.13. en tabel 4.28. tonen aan dat de meeste overstappen overheen de geboortecohorten gebeuren vanuit **type basisaanbod** (type 1 enkel nog overstappen in cohorte 2002) (43,1%) en **type 9** (35,3%). Tabel 4.28 geeft daarnaast echter weer dat het aandeel leerlingen dat overstap uit type basisaanbod in cohorte 2004 lager ligt dan in cohorte 2002. Daarnaast komen, de leerlingen die de overstap maken naar het GeO ook gemiddeld voor 19,1% en 15,9% vanuit **type 3**. Voor type 9 geeft de tabel een groeiend aandeel van leerlingen die de overstap maken in het secundair onderwijs naar het GeO. Het aandeel van deze types bij de overstap van leerlingen naar het GeO kan gedeeltelijk gekaderd worden binnen de invoering van het M-decreet waarbij de inschrijving van een leerlingen in type basisaanbod na twee jaar opnieuw geëvalueerd diende te worden. Dit met het doel om de overstap naar het GeO te faciliteren.

Tabel 4.28 geeft ook de verdeling weer in de groep BuO-blijvers (gemiddelde over de cohorten heen van leerlingen die ingeschreven zijn in BuO en de overstap niet maken naar het GeO). Bij de vergelijking van deze groep met de groep overstappers geeft de tabel weer dat het aandeel leerlingen die de overstap maakt vanuit type basisaanbod (en type 1) en type 9 procentueel groter is dan de leerlingen die in het BuO blijven en geen overstap maken. Dit kan duiden op de rol die het type speelt in het maken van de overstap.

IV. Opleidingsvorm

Leerlingen die de overstap maken vanuit BuSO zijn het jaar voor de overstap naast een type ook ingeschreven in een opleidingsvorm (OV). Tabel 4.29 geeft de verdeling weer van de opleidingsvormen waaruit de leerlingen overstappen.

Tabel 4.29

Verdeling van opleidingsvormen in BuSO waaruit de leerlingen overstappen (secundair onderwijs).

	OV 1	OV 2	OV 3	OV 4	TOTAAL
Cohorte 2002	10 1,3%	16 2,0%	494 62,7%	268 34,0%	788
Cohorte 2003	15 1,9%	14 1,8%	443 56,3%	315 40,0%	787
Cohorte 2004	4 0,6%	6 0,9%	364 54,7%	291 43,8%	665
Overstappers ($\bar{x}$)	10 1,3%	12 1,6%	434 57,9%	291 39,2%	747
BuO-blijvers ($\bar{x}$)			50,5%	13,2%	100%

Tabel 4.29. toont aan dat over de drie geboortecohorten heen meer dan de helft van de leerlingen de overstap naar het GeO maakt vanuit **OV 3** (57,9%). Een tweede groep waar leerlingen frequent uit overstappen is OV 4, over de cohorten heen is deze verdeling gemiddeld 39,2%. De kans de leerlingen uit OV 1 of OV 2 overstapt naar het GeO is echter miniem (1,3% en 1,6%). In de tabel wordt dit gemiddelde van de groep overstappers vergeleken met de groep BuO-blijvers (gemiddelde van leerlingen die in het BuO ingeschreven zijn). Het grootste procentueel verschil, namelijk 26% bij OV 4. Er zijn in de groep overstappers meer leerlingen die de overstap maken uit OV 4 dan leerlingen die ingeschreven zijn en blijven (13,2%). Daarnaast geeft de tabel ook weer dat het aandeel leerlingen dat de overstap maakt uit OV 4 uit cohorte 2004 ten opzichte van cohorte 2002 gegroeid is. Dit kan gedeeltelijk verklaard worden door de mogelijkheid die gecreëerd werd door de Vlaamse Overheid voor scholen om een OV 4-school op te starten.

V. Leeftijd

Vervolgens wordt er gekeken naar op **welke leeftijd** de leerlingen binnen het secundair onderwijs de overstap van het BuO naar het GeO maken. De verdeling van dit kenmerk wordt weergegeven in tabel 4.30.

Tabel 4.30.

Verdeling van de leeftijd waarop leerlingen binnen het secundair onderwijs de overstap maken van het BuO naar het GeO.

	Cohorte 2002	Cohorte 2003	Cohorte 2004	Overstappers ($\bar{x}$)
11 jaar	0	0	1 (0,2%)	0,1%
12 jaar	14 (1,8%)	14 (1,8%)	13 (2%)	14 (1,8%)
13 jaar	60 (7,6%)	95 (12,1%)	93 (14%)	83 (11,2%)
14 jaar	159 (20,2%)	162 (20,6%)	179 (26,9%)	167 (22,6%)
15 jaar	221 (28%)	213 (27,1%)	206 (31%)	213 (28,7%)
16 jaar	130 (16,5%)	154 (19,6%)	173 (26%)	152 (20,7%)
17 jaar	127 (16,1%)	149 (18,9%)	NA	
18 jaar	77 (9,8%)	NA	NA	
Totaal	788	787	665	747

Gezien we op het moment van de statistische analyses slechts over de data beschikten tot en met het jaar 2021, kunnen we nog geen uitspraak doen voor de leerlingen uit cohorte 2003 die de overstap maken op 18 jaar en voor de leerlingen uit cohorte 2004 die de overstap maken op 17 en 18 jaar. Op basis van de beschikbare data toont tabel 4.30 aan dat leerlingen doorheen hun secundaire schoolloopbaan – en over de cohorten heen - de overstap van BuO naar GeO het meest frequent maken wanneer ze **15 jaar oud** zijn, namelijk **28,7%** van de leerlingen die de overstap maakt naar het GeO in het secundair onderwijs. De tweede grootste groep leerlingen is **14 jaar oud** wanneer ze de overstap maken, respectievelijk 22,6%. Ook op 16-jarige leeftijd maakt een aanzienlijke groep leerlingen (20,7%) nog de overstap naar het GeO.

Daarnaast kijken we ook naar de geboortemaand waarin de leerlingen die overstappen zijn geboren. Tabel 4.31 geeft de verdeling over de vier kwartalen weer.

Geboortemaand

Tabel 4.31.

Geboortemaand waarin de leerlingen, die de overstap maken van BuO naar GeO binnen het secundair onderwijs, geboren zijn.

	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4	Totaal
Cohorte 2002	176 (22,3%)	186 (23,6%)	214 (27,2%)	212 (26,9%)	788
Cohorte 2003	148 (18,8%)	182 (23,2%)	220 (25%)	236 (30%)	786
Cohorte 2004	147 (22,1%)	156 (23,5%)	187 (28,1%)	175 (26,3%)	665
Overstappers ($\bar{x}$)	157 21,1%	175 23,4%	207 27,8%	207 27,7%	747 100%
BuO-blijvers ($\bar{x}$)	21,2%	24,6%	26,3%	27,9%	100%

Over de cohorten heen zien we wat betreft geboortemaand **een grote spreiding**. Wanneer we de geboortemaanden groeperen in kwartalen zien we dat 27,8 en 27,7% van de leerlingen geboren zijn in de maanden juli, augustus en september (kwartiel 3) of in oktober, november en december (kwartaal 4).

In vergelijking met de groep leerlingen ingeschreven in het BuO en de overstap niet (terug) maken naar het GeO, zien we dat verdeling in deze groep bijna gelijk is aan de verdeling is de groep overstappers. Ook in deze subgroep is het aandeel van de kwartaal 3 en 4 groter. Gezien deze verdelingen minieme procentuele verschillen hebben, lijkt de maand waarin een leerling geboren is geen grote rol te spelen in het maken van een overstap in het secundair onderwijs. Leerlingen geboren in een specifieke maand maken dus geen grotere kans om over te stappen.

Kortom stellen we dus vast dat de grootste groep leerlingen overstapt van het BuO naar het GeO binnen het secundair onderwijs, wanneer ze voornamelijk **15 jaar, 14 of 16 jaar oud zijn**. De geboortemaand is niet bepalend voor de overstap. Om meer duidelijkheid te hebben over naar welk leerjaar ze overstappen, kijken we bij de volgende kenmerken ook naar het leerjaar waarin de leerling overstappen en de schoolse vertraging.

VI. OKI-indicatoren

Als zesde kenmerk van de leerling wordt er gekeken naar de **OKI-indicatoren** of deze bepalend zijn voor het maken van een overstap van BuO naar GeO in het secundair onderwijs. Voor alle cohorten was *geen* informatie beschikbaar over de OKI-indicatoren in het jaar *vóór* de overstap van BuO naar GeO. De OKI-indicatoren zijn dus bepaald en geregistreerd in het jaar van de overstap zelf. Voor de OKI-indicatoren wordt er eerst gekeken naar het aantal leerlingen dat aantikt op het aantal OKI-indicatoren (tussen 0-4). Vervolgens wordt er gekeken op welke indicatoren de leerlingen aantikken (de thuistaal van het kind, het opleidingsniveau van de moeder, de schooltoelage dat het kind krijgt, en of het kind woont in een buurt met een hoge schoolse vertraging). Tabel 4.32a geeft de verdeling weer van het aantal indicatoren waarop de leerlingen aantikken. Tabel 4.32b geeft de verdeling weer op welke indicatoren de leerling aantikken. Voor alle overstappen is de informatie volledig geregistreerd.

Tabel 4.32a.

Verdeling van het aantal OKI-indicatoren waar leerlingen op aantikken die de overstap maken BuO naar GeO in het secundair onderwijs.

Aantal OKI	0	1	2	3	4	ID'S	OVERSTAPPEN
Cohorte 2002	165	220	244	162	71	778	862
	19,1%	25,5%	28,3%	18,8%	8,2%	100%	
Cohorte 2003	160	259	196	189	63	783	867
	18,5%	29,9%	22,6%	21,8%	7,3%	100%	
Cohorte 2004	158	194	184	121	70	656	727
	21,7%	26,7%	25,3%	16,6%	9,6%	100%	
Overstappers ($\bar{x}$)	161 (19,8%)	224 (27,4%)	208 (25,4%)	157 (19,1%)	68 (8,4%)	739 (100%)	819

Zoals eerder aangegeven zijn er leerlingen (unieke ID's) die meerdere overstappen van het BuO naar het GeO maken. Voor al deze overstappen werd het aantal OKI-indicatoren, op het moment van de overstap, geregistreerd. Wat betreft het leerlingenkenmerk "aantal OKI-indicatoren" zien we over de cohorten heen dat gemiddeld 27,4% van de leerlingen aantikt **op één OKI-indicator**. Voor 25,4% van de overstappen, tikken leerlingen die de overstap maken aan **op twee indicatoren**. In tegenstelling tot de leerlingen die overstappen in het lager onderwijs is de spreiding wat betreft het aantikken op een aantal OKI-indicatoren veel groter. Daarnaast zijn er in het lager onderwijs ook meer leerlingen die de overstap maken naar het GeO die aantikken op geen of 1 indicator terwijl voor het secundair onderwijs het aandeel van het aantikken op één of twee indicatoren groter is. Verder wordt er in tabel 4.32b gekeken op welke indicatoren de leerlingen precies aantikken.

Tabel 4.32b.

Verdeling van het aantal leerlingen dat de overstap maakt van BuO naar GeO in het secundair onderwijs en aantikken op bepaalde OKI-indicatoren.

	Thuis taal	Opleidingsniveau moeder	Schooltoelage	Buurt	Totaal ID's	Aantal overstap
Cohorte 2002	182	452	501	343	778	862
	21,1%	52,4%	58,1%	39,8%		
Cohorte 2003	183	398	552	337	783	867
	21,1%	45,9%	63,7%	38,9%		
Cohorte 2004	164	330	445	262	656	727
	22,6%	45,4%	61,2%	36%		
Overstappers ($\bar{x}$)	176	393	499	314	739	819
	(21,6%)	(47,9%)	(61%)	(38,2%)		

De resultaten uit deze tabel dienen we te lezen als: “Voor cohorte 2002 geldt dat 21,1% van de leerlingen die de overstap maakt naar het GeO aantikt op thuistaal en 78,9% van de leerlingen niet. 52,4% van de leerlingen die de overstap maakt tikt aan op opleidingsniveau van de moeder en 47,6% niet...” Over de cohorten heen zien we dat 61% van de leerlingen die de overstap maken, aantikken op krijgen van een schooltoelage. Verder zien we dat 47,9% van de leerlingen die overstapt, aantikt op het opleidingsniveau van de moeder. Leerlingen die aantikken op het hebben van een andere thuistaal en wonen in een buurt met verhoogde schoolse vertraging zetten minder frequent de overstap dan leerlingen die aantikken op het opleidingsniveau van de moeder en het krijgen van een schooltoelage.

VII. Leerjaar

We weten dat de meeste leerlingen 14 of 15 jaar oud zijn wanneer ze de overstap maken. Vervolgens kunnen we deze informatie aanvullen met het leerjaar waarnaar ze overstappen in het GeO. (Over het leerjaar voor de overstap is geen informatie beschikbaar.) Tabel 4.33. geeft de verdeling weer voor het leerjaar waarnaar de leerlingen overstappen.

Tabel 4.33.

Verdeling van het leerjaar waarnaar de leerlingen die binnen het secundair onderwijs de overstap maken van het BuO naar het GeO.

	Cohorte 2002	Cohorte 2003	Cohorte 2004	Overstappers ($\bar{x}$)
1^{ste} jaar	128 16,2%	149 18,9%	140 21,1%	139 18,7%
2^{de} jaar	277 35,2%	287 36,5%	290 43,6%	285 38,4%
3^{de} jaar	147 18,7%	125 15,9%	125 18,8%	132 17,8%
4^{de} jaar	46 5,8%	50 6,4%	49 7,4%	48 6,5%
5^{de} jaar	88 11,2%	91 11,6%	6*	
6^{de} jaar	26 3,3%	1*	0*	
7^{de} specialisatiejaar BSO	33 4,2%	44 5,6%	35 5,3%	5,0%
NA	43 (5,5%)	40 (5,1%)	20 (3%)	4,5%
Totaal	788	787	665	747

Op basis van de beschrijvende analyses toont tabel 4.33 de verdeling van het leerjaar waar de leerling naar overstap in het GeO. Over de cohorten heen is er gemiddeld voor 4,5% van de overstappen geen leerjaar geregistreerd. Verder zien we ook dat voor cohorte 2003 en cohorte 2004 er een klein aantal leerlingen zijn die de overstap maken in het 5^{de} en 6^{de} leerjaar in vergelijking met cohorte 2002. Dit kan verklaard worden door leerlingen met een of twee jaar schoolse vertraging in hun schoolloopbaan waarvoor we op basis van de beschikbare data (tot 2021) nog niet weten of ze de overstap zullen maken in het 5^{de}, 6^{de} of 7^{de} specialisatiejaar.

Op basis van de beschikbare data zien we dat de meeste overstappen, over de cohorten heen, gemaakt worden naar het **2^{de} leerjaar** van het secundair onderwijs (38,4%). Daarnaast zijn er ook 18,7% van de overstappen die over de cohorten heen gemaakt worden naar het 1^{ste} leerjaar van het secundair. Een derde meest voorkomende overstap is naar het 3^{de} leerjaar van het secundair onderwijs (17,8%).

VIII. Programma

Wanneer de leerlingen de overstap gemaakt hebben van het BuO naar het GeO wordt het soort programma, de onderwijsvorm en de stroom voor de eerste graad waarin de leerling is ingeschreven in het GeO, geregistreerd. Eerst wordt er gekeken naar het programma (voltijds of deeltijds) dat de leerling volgt. Tabel 4.34. geeft deze verdeling weer.

Tabel 4.34.

Verdeling van het programma dat de leerling volgt na de overstap in het gewoon secundair onderwijs.

Programma	Voltijds	Deeltijds	Totaal lln.
Cohorte 2002	530 (61,5%)	332 (38,5%)	862
Cohorte 2003	572 (66%)	295 (34%)	867
Cohorte 2004	495 (68,2%)	231 (31,8%)	726
Overstappers ($\bar{x}$)	532 (65,2%)	286 (34,8%)	818 (100%)

Voor elke overstap werd de informatie omtrent het programma in het GeO geregistreerd. Over de cohorten heen zien we dat gemiddeld 65,2% van de overstappen gebeuren naar een voltijds programma in het gewoon secundair onderwijs.

IX. Onderwijsvorm

Aansluitend kijken we welke onderwijsvorm de leerlingen volgen het jaar van de overstap naar het GeO. Tabel 4.35 geeft deze verdeling weer. Bij het volgende kenmerk wordt besproken naar welke 'stroom' de leerlingen overstappen wanneer ze in de eerste graad overstappen.

Tabel 4.35.

Verdeling van het programma dat de leerling volgt in het gewoon secundair onderwijs.

Onderwijsvorm	1STE GRAAD GSO	ASO	TSO	KSO	BSO	DBSO	NA	TOTAAL
Cohorte 2002	84	27	42	0	115	332	188	788
Cohorte 2003	104	38	63	1	109	295	177	787
Cohorte 2004	104	47	50	1	89	231	143	665
Overstappers ($\bar{x}$)	97	37	52	1	104	286	170	747
	13,0%	5,0%	6,9%	0,1%	14,0%	38,3%	22,7%	100%

Op basis van de beschrijvende analyses toont tabel 4.35 de verdeling van de onderwijsvorm waar de leerling naar overstap in het GeO. Voor de drie cohorten zien we dat er missende data zijn en de onderwijsvorm niet voor alle overstappen is geregistreerd, gemiddeld 22,7% van de data is niet geregistreerd.

X. Stroom (eerste graad)

Leerlingen die de overstap maken naar de eerste graad voor gewoon secundair onderwijs, hebben een inschrijving in de A-stroom of B-stroom. Tabel 4.36. geeft deze verdeling weer.

Tabel 4.36.

Verdeling van de stroom waar leerlingen naar overstappen in de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs.

	A-stroom	B-stroom	Totaal
Cohorte 2002	34 (40,5%)	50 (59,5%)	84
Cohorte 2003	52 (50%)	52 (50%)	104
Cohorte 2004	59 (56,7%)	45 (43,3%)	104
Overstappers ($\bar{x}$)	48 (49,7%)	49 (50,3%)	97 (100%)

Over de cohorten heen zien we voor de leerlingen die de overstap maken in de eerste graad naar het GeO dat bijna de helft van de leerlingen overstap naar de A-stroom in de eerste graad onderwijs (49,7%) en ongeveer de helft naar de B-stroom (50,3%). In de tabel wordt er tot slot een verschuiving geobserveerd van de stroom waarnaar overgestapt wordt. In cohorte 2002 zien we dat de meerderheid van de leerlingen (59,5%) die overstappen in de eerste graad, overstappen naar de B-stroom. In 2004 is dit een omgekeerde beweging en stappen 56,7% over naar de A-stroom in de eerste graad GeO.

XI. Schoolse vordering

Verder kijken we naar de schoolse vordering van de leerlingen die de overstap maken naar het GeO. Schoolse vordering komt tot uiting in een leerling die normaal gevorderd is, een leerling met één jaar schoolse vertraging, twee jaar schoolse vertraging of meer dan twee jaar schoolse vertraging. Tabel 4.37. geeft de verdeling voor de schoolse vordering weer.

Tabel 4.37.

Verdeling van de schoolse vordering van leerlingen die in het secundair onderwijs een overstap maken van het BuO naar GeO.

Schoolse-vordering	-1	0	+1	+2	+3	NA	TOTAAL
Cohorte 2002	1 (0,1%)	80 (10,2%)	147 (18,7%)	36 (4,6%)	3 (0,4%)	521 (66,1%)	788
Cohorte 2003	2 (0,3%)	121 (15,4%)	161 (20,5%)	30 (3,6%)	1 (0,1%)	472 (60%)	787
Cohorte 2004	3 (0,5%)	122 (18,3%)	150 (22,6%)	16 (2,4%)	0 (*) (0%)	374 (56,2%)	665
Overstappers ($\bar{x}$)	2 (0,3%)	108 (14,6%)	153 (20,6%)	27 (3,6%)	1 (0,1%)	456 (60,8%)	747 (100%)

Legenda: (-1) een jaar schoolse voorsprong, (0) normaal gevorderd, (+1) één jaar schoolse vertraging, (+2) twee jaar schoolse vertraging, (+3) meer dan twee jaar schoolse vertraging

() Van leerlingen uit cohorten 2003 en 2004 weten we nog niet op basis van de beschikbare data (2021) of er zijn met een schoolse vertraging van 3 jaar of meer.*

Tabel 4.37 toont aan dat niet voor alle cohorten voor leerlingen die een overstap maken van BuO naar GeO de informatie voor de schoolse vordering geregistreerd is. Gezien deze missende data (gemiddeld 60,8%) dienen we voorzichtig te zijn met de interpretatie van resultaten en kunnen we geen uitspraak doen over deze variabele.

XII. Schoolveranderingen

Voor de leerlingen die overstappen van BuO naar GeO in het secundair onderwijs is het kenmerk 'schoolveranderingen' wel volledig geregistreerd. We kijken naar het aantal schoolveranderingen dat een leerling, die de overstap maakt van BuO naar GeO in het secundair onderwijs, reeds gemaakt heeft in het lager onderwijs vooraf aan de overstap van BuO naar het GeO in het secundair onderwijs (4.38a)

en daarnaast ook de overstappen die de leerling maakte vooraf aan de overstap in het secundair onderwijs zelf (4.38b).

Tabel 4.38a

Verdeling van het aantal schoolveranderingen dat een leerling heeft gemaakt in het lager onderwijs vooraf aan de overstap van BuO naar GeO binnen het secundair onderwijs.

	0	1	2	3	4	5	≥ 6	TOTAAL
Cohorte 2002	297 37,7%	300 38%	116 14,7%	47 6%	22 2,8%	2 0,3%	4 0,5%	788 100%
Cohorte 2003	246 31,3%	303 38,5%	165 21,0%	46 5,8%	19 2,4%	6 0,8%	2 0,2%	787 100%
Cohorte 2004	223 33,5%	264 39,7%	116 17,4%	37 5,6%	16 2,4%	6 0,9%	3 0,5%	665 100%
Overstappers ($\bar{x}$)	255 34,2%	289 38,8%	132 17,7%	43 5,8%	19 2,5%	5 0,6%	3 0,4%	747 100%
BuO-blijvers ($\bar{x}$)	49,1%	33,5%	11,3%	4%	1,7%	0,2%	0,2%	100%

Vooraf aan de overstap die leerlingen maken in het secundair onderwijs, wordt er gekeken of er reeds doorheen **de schoolloopbaan in het lager onderwijs schoolveranderingen** geregistreerd zijn. Over de cohorten heen zien we dat voor 38,8% van de leerlingen die de overstap maken één schoolverandering geregistreerd is in het lager onderwijs. Voor 34,2% van de leerlingen die de overstap maken, zijn er geen schoolveranderingen geregistreerd. Nul schoolveranderingen betekent dat de leerling in het lager onderwijs in het BuO ingeschreven was. Verder geeft tabel 4.38b het aantal overstappen weer die voor de overstap naar het gewoon secundair onderwijs zijn geregistreerd.

Tabel 4.38b

Verdeling van het aantal schoolveranderingen die een leerling maakt vooraf aan de overstap van BuO naar GeO binnen het secundair onderwijs.

	0	1	2	3	4	5	6	TOTAAL
Cohorte 2002	383 48,6%	215 27,3%	110 14,0%	50 6,3%	23 2,9%	5 0,6%	2 0,3%	788
Cohorte 2003	395 50,2%	207 26,3%	115 14,6%	39 5,0%	22 2,8%	7 0,9%	2 0,3%	787
Cohorte 2004	323 48,6%	177 26,6%	92 13,8%	50 7,5%	19 2,9%	3 0,5%	1 0,2%	665
Overstappers ($\bar{x}$)	367 49,1%	200 26,7%	106 14,1%	46 6,3%	21 2,9%	5 0,7%	2 0,2%	747 100%
BuO-blijvers ($\bar{x}$)	69,1%	19,5%	7,3%	2,7%	0,9%	0,3%	0,2%	

Verder kijken we of er vooraf aan de overstap van BuO naar GeO in het secundair onderwijs voor de leerlingen in hun loopbaan in **het secundair onderwijs** schoolveranderingen geregistreerd zijn. Voor de meeste leerlingen die de overstap maken van het BuO naar het GeO zijn er geen schoolveranderingen geregistreerd in het secundair onderwijs, namelijk voor 49,1%. Voor 26,7% van de leerlingen die de overstap maakt, is er wel al één schoolverandering geregistreerd. Tabellen 4.38a en 4.38b geven tenslotte ook weer wat de verdeling is van het aantal overstappen die geregistreerd zijn voor leerlingen die de overstap niet (terug) maken naar het GeO (zie de groep BuO-blijvers). Bij deze groep is zichtbaar dat in het lager onderwijs bijna de helft van de leerlingen en in het secundair onderwijs bijna 70% van de leerlingen nog nooit veranderd is van school. Deze verdeling is echter procentueel verschillende van de verdeling in groep A waar er meer een spreiding is over het aantal schoolveranderingen.

Belangrijkste bevindingen: OV1.2: Wat zijn kenmerken van leerlingen die de overstap maken van buitengewoon naar gewoon onderwijs (binnen hetzelfde onderwijsniveau)?

Er zijn gemiddeld 19 kleuters die in het **kleuteronderwijs** de overstap maken van het BuO naar het GeO. Dit is een klein aandeel van de populatie leerlingen die ingeschreven wordt in het buitengewoon kleuteronderwijs (ongeveer 1,8% van de leerlingen ingeschreven in het BuBaKO). Er zijn doorgaans gemiddeld meer jongens dan meisjes die de overstap maken, namelijk gemiddeld 63,2% tegenover 31,6%. In de groep BuO-blijvers (groep leerlingen die de overstap niet maken) zitten echter ook meer jongens dan meisjes, namelijk 68,4% jongens en 31,6% meisjes. Geslacht lijkt geen grote rol te spelen in het wel of niet maken van een overstap. Er springen daarentegen wel twee types voor BuO uit waaruit de overstap meer gemaakt wordt, namelijk type 7 (gemiddeld 8 leerlingen of 41,9%) en 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 naar het GeO. Qua leeftijd wordt de overstap 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). Tenslotte, op vlak van OKI-indicatoren, stellen we vast dat de groep leerlingen die overstapt, aantikt op geen of slechts één indicator. De leerlingen die geen overstap maken, tikken vaker aan op meerdere indicatoren waaronder voornamelijk het opleidingsniveau van de moeder en het spreken van een andere thuistaal dan het Nederlands.

In het **lager onderwijs** maken gemiddeld over de drie geboortecohorten 415 leerlingen de overstap van het BuO naar het GeO (ongeveer 1,9% van de leerlingen ingeschreven in het BuBaO). Net als in het kleuteronderwijs gaat het om meer jongens dan meisjes (62,9% en 37,1%), maar deze verdeling is gelijkaardig aan de groep leerlingen die de overstap naar het GeO niet maakt (namelijk 62,8% en 37,2%). Wanneer een leerling de overstap maakt, komen 4 op 5 leerlingen (gemiddeld 82,8%) uit type 1 en 8 (nu type basisaanbod). Uit andere types wordt de overstap zelden gemaakt. De leerlingen stappen 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 leerjaar in het buitengewoon onderwijs gevolgd of hebben ze een verlegde 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 ze 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, maar net de leerlingen zijn geboren het het najaar (oktober – december). Wat betreft de OKI-indicatoren maken voornamelijk leerlingen die aantikken op geen of slechts één indicator de overstap naar het GeO (38,2% en 28,8%). Leerlingen die aantikken op meerdere indicatoren en voornamelijk aantikken op het spreken van een andere thuistaal dan het Nederlands en wonen in een buurt met een verhoogde schoolse vertraging, maken minder frequent de overstap. Wanneer leerlingen de overstap maken en aantikken op bepaalde OKI-indicatoren tikken ze aan op het opleidingsniveau van de moeder (34%) en het krijgen van een schooltoelage (36,7%). De meeste leerlingen hebben vooraf aan de overstap van het BuO naar het GeO nog geen schoolverandering gemaakt, namelijk 61,7%. Voor een ander deel van de leerlingen (30,1%) is er reeds één schoolverandering vooraf aan de overstap geregistreerd.

In het **secundair onderwijs** maken gemiddeld 747 leerlingen 819 overstappen over de cohorten heen (ongeveer 5% van de leerlingen ingeschreven in het BuSO) de overstap naar het GeO. Dit betekent dat gemiddeld 72 leerlingen (of bijna 10%) meer dan 1x de overstap in het secundair loopbaan maakt. Net zoals bij het kleuter- en lager onderwijs zijn er meer jongens die de overstap maken dan meisjes (70,2% en 29,8%), en dit is opnieuw in lijn met de hogere doorverwijzingen en inschrijvingen van jongens naar/in het BuO. De overstappen worden voornamelijk gemaakt vanuit type basisaanbod (en type 1) 43,2% en type 9, namelijk 35,3%. Ook uit type 3 worden 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 overstap vanuit type 9. Uit de andere 'kleine' types worden zelden overstappen gemaakt. De leerlingen die de overstap maken, komen voornamelijk uit opleidingsvorm 3 (57,9%) en opleidingsvorm 4 (39,2%). Ook bij dit kenmerk is 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 binnen het SO die uit OV3 komen. In cohorte 2003 daalt dit naar 56,3% en in cohorte 2004 naar 54,7%. Voor opleidingsvorm 4 (OV 4) zien we een omgekeerde beweging en stijgen het aantal overstappen van 34% in cohorte 2002 naar 43,8% in cohorte 2004. Uit OV 1 en 2 worden zelden overstappen naar het GeO gemaakt. De leerlingen maken voornamelijk de overstap op 14 jaar (gemiddeld 22,6%), 15 jaar (28,7%) en 16 jaar (20,7%). In tegenstelling tot bij 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 1^{ste} jaar van het secundair onderwijs en 17,8% naar het 3^{de} jaar. De leerlingen die de overstap naar het GeO maken, komen 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. De meeste leerlingen, gemiddeld 65,2%, volgen een voltijds programma na de overstap. Wat betreft de OKI-indicatoren tikken leerlingen die de overstap maken aan op 1 (27,4%) of 2 (25,4%) indicatoren, maar deze verdeling is minder uitgesproken dan in het lager onderwijs. De leerlingen die overstappen tikken voornamelijk aan op het krijgen van een schooltoelage (61%) en het opleidingsniveau van de moeder (47,9%). Leerlingen die aantikken op thuistaal maken minder frequent de overstap naar het GeO.

4.5. Wat zijn kenmerken van scholen voor BuO en GeO waar deze leerlingen in hun onderwijstraject school lopen?

Tenslotte peilen we in onderzoeksvraag 1.3 naar de kenmerken van de scholen BuO en GeO die betrokken zijn bij de overstap, en dit voor alle leerlingen uit de drie geboortecohorten die de overstap maken. Hiervoor worden variabelen in rekening genomen die verwijzen naar bestuurlijke en geografische nabijheid van de twee betrokken scholen. Voor bestuurlijke nabijheid kijken we naar: het onderwijsnet, de scholengemeenschap of scholengroep, de inrichtende macht en het CLB van beide scholen. Voor de scholen secundair onderwijs kijken we aanvullend ook naar het betrokken ondersteuningsnetwerk van de scholen. Voor de geografische nabijheid wordt er op basis van de postcode van de fusiegemeente van de betrokken vestigingsplaats van de beide scholen nagegaan op welke afstand de scholen van elkaar liggen. Aan de hand van deze variabelen wordt op het einde van dit hoofdstuk een uitspraak gedaan of bestuurlijke nabijheid en geografische nabijheid een rol spelen in de combinatie van scholen BuO en GeO die betrokken zijn bij de overstap die leerlingen maken binnen hetzelfde onderwijsniveau.

De analyses werden uitgevoerd aan de hand van fictieve instellingsnummers van de scholen, de scholengemeenschappen, de scholengroepen, de inrichtende machten, de CLB's en de ondersteuningsnetwerken (ONW) om de anonimiteit te garanderen.²⁷

4.5.1. Beschrijvende analyses

In een eerste fase van de analyses werd er per geboortecohorte en per onderwijsniveau nagegaan hoeveel unieke scholencombinaties voorkomen in de overstap tussen BuO en GeO. Deze unieke schoolcombinaties kunnen echter wel meer frequent binnen de geboortecohorten en over de geboortecohorten heen voorkomen. Tabel 4.40 geeft deze aantallen weer.

Tabel 4.40

Aantal unieke schoolcombinaties bij een overstap, per onderwijsniveau en geboortecohorte.

	Unieke scholencombinaties kleuteronderwijs	Unieke scholencombinaties lager onderwijs	Unieke scholencombinaties secundair onderwijs
Cohorte 2002	23 overstappen verspreid over 22 scholencombinaties	443 overstappen verspreid over 275 scholencombinaties	788 overstappen verspreid over 416 scholencombinaties
Cohorte 2003	14 overstappen verspreid over 14 scholencombinaties	391 overstappen verspreid over 343 scholencombinaties	787 overstappen verspreid over 555 scholencombinaties
Cohorte 2004	20 overstappen verspreid over 20 scholencombinaties	417 overstappen verspreid over 368 scholencombinaties	665 overstappen verspreid over 525 scholencombinaties

Kleuteronderwijs

²⁷ Deze nummers kunnen echter veranderen door de fusie van meerdere scholen of herstructureringen hierdoor kan er ruis op de bevindingen zitten.

Tabel 4.40 toont dat de scholen die betrokken zijn bij een overstap tussen BuO en GeO in het kleuteronderwijs bijna allemaal unieke scholencombinaties zijn. Dit wil zeggen dat er geen scholencombinaties zijn die terugkomen in de andere cohorten, met uitzondering van één scholencombinatie die twee keer terugkomt in cohorte 2002. Verder kan ook gekeken worden naar hoe vaak een school BuO of GeO voorkomt in een scholencombinatie. Voor het kleuteronderwijs zijn alle scholen voor GeO over de cohorten heen unieke scholen, dit in tegenstelling tot scholen voor BuO. Scholen voor BuO komen meer frequent (maximaal 6 keer) voor in de scholencombinaties over de cohorten heen.

Lager onderwijs

Voor het lager onderwijs zijn er meer dezelfde scholencombinaties over de cohorten heen, bijvoorbeeld:

- 92368_52622: deze scholencombinatie komt 18 keer voor overheen de geboortecohorten
- 38892_53298: deze scholencombinatie komt 10 keer voor overheen de geboortecohorten
- 220840_53298: deze scholencombinatie komt 8 keer voor overheen de geboortecohorten

Uit onze analyse blijkt wel dat 63% van de scholencombinaties uniek zijn.

Net zoals bij het kleuteronderwijs zijn er ook bij de overstappen en scholencombinaties in het lager onderwijs scholen voor BuO die meer frequent terugkomen over de cohorten heen:

- 51798: komt 39 keer terug in een scholencombinatie binnen een overstap van BuO naar GeO overheen de geboortecohorten
- 52090 komt 28 keer terug in een scholencombinatie binnen een overstap van BuO naar GeO overheen de geboortecohorten
- 51896 komt 27 keer terug in een scholencombinatie binnen een overstap van BuO naar GeO overheen de geboortecohorten
- Scholen voor GeO komen maximaal 5 keer terug in verschillende scholencombinaties

Secundair onderwijs

Tenslotte voor het secundair onderwijs zijn er eveneens binnen en over de cohorten heen scholencombinaties die meer frequent voorkomen:

- 76330_55328: deze scholencombinatie komt 26 keer voor overheen de geboortecohorten
- 252784_225544: deze scholencombinatie komt 16 keer voor overheen de geboortecohorten
- 75608_56548: deze scholencombinatie komt 13 keer voor overheen de geboortecohorten

Voor het secundair onderwijs geldt dat 261 scholencombinaties (18%) terugkomen in elke geboortecohorte, maar ook 59,3% van de scholencombinaties zijn unieke combinaties.

Net zoals bij het lager onderwijs zijn er ook individuele scholen die in meerdere scholencombinaties voorkomen:

- Scholen voor BuO die meerdere keren terugkomen:
 - 54368: komt 61 keer terug in een scholencombinatie binnen een overstap van BuO naar GeO overheen de geboortecohorten
 - 54650: komt 44 keer terug in een scholencombinatie binnen een overstap van BuO naar GeO overheen de geboortecohorten
- Scholen voor GeO komen maximaal 24 keer terug in verschillende scholencombinaties

4.5.2. Bestuurlijke nabijheid

Om te bepalen of scholen voor BuO en GeO de overstap (binnen hetzelfde onderwijsniveau) meer gaan faciliteren wanneer er sprake is van bestuurlijke nabijheid tussen de scholen, wordt er nagegaan of deze overeenkomstige kenmerken hebben voor volgende variabelen: het onderwijsnet, de scholengemeenschap of -groep, de inrichtende macht en de betrokken Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB). Voor de scholencombinaties in het secundair onderwijs worden ook de ondersteuningsnetwerken in rekening genomen. De resultaten worden besproken per onderwijsniveau.

Kleuter onderwijs

Tabel 4.41a geeft de verdeling weer van de scholen voor BuO en GeO (kleuteronderwijs) per onderwijsnet.

Tabel 4.41a

Verdeling van BuO en GeO scholen betrokken bij een overstap, per onderwijsnet (kleuteronderwijs).

	Scholen voor BuO				Scholen voor GeO				Totaal
	GO!	OGO	VGO	Ander	GO!	OGO	VGO	Ander	
Cohorte 2002	4	0	18	1	4	5	15	0	23
	17,4%	0%	78,3%	4,3%	17,4%	21,7%	65,2%	0%	100%
Cohorte 2003	3	2	8	1	1	1	12	0	14
	21,4%	14,3%	57,1%	7,1%	7,1%	7,1%	85,7%	0%	100%
Cohorte 2004	3	2	15	0	5	5	10	0	20
	15%	10%	75%	0%	25%	25%	50%	0%	100%
Overstappers ($\bar{x}$)	3	1	14	1	3	4	12	0	19
	17,9%	8,1%	70,1%	3,8%	16,5%	18%	67%	0%	100%
Populatie scholen	28%	11%	60%	1%	22%	17%	61%	0%	100%

Legenda: GO! = gemeenschapsonderwijs, OGO= officieel gesubsidieerd onderwijs, VGO= vrij gesubsidieerd onderwijs

Scholen voor BuO en GeO (over de cohorten heen), die een scholencombinatie vormen wanneer een leerling in het kleuteronderwijs de overstap maakt naar het GeO, zijn voornamelijk afkomstig uit het vrij gesubsidieerd onderwijs, namelijk 70,1% van de scholen voor BuO en 67% van de scholen voor GeO. In vergelijking met de verdeling in de populatie per onderwijsnet geeft tabel 4.41a weer dat er echter procentuele verschillen zijn en het aandeel van de scholen uit het VGO-onderwijsnet, die de overstap mogelijk maakt, groter is dan de verdeling in de populatie. Verder geeft tabel 4.41b weer of er sprake is van een nabijheid op vlak van onderwijsnet.

Tabel 4.41b

Bestuurlijke nabijheid op vlak van onderwijsnet (kleuteronderwijs).

ONDERWIJSNET	Dezelfde	Niet dezelfde	Totaal
Cohorte 2002	11 (47,8%)	12 (52,2%)	23
Cohorte 2003	8 (57,1%)	6 (42,9%)	14
Cohorte 2004	11 (55%)	9 (45%)	20
Overstappers ($\bar{x}$)	10 (53,3%)	9 (46,7%)	19 (100%)

Tabel 4.41b toont dat in 10 scholencombinaties (of 53,3%) van de betrokken school voor BuO en GeO, over de cohorten heen, afkomstig zijn uit hetzelfde onderwijsnet. In gemiddeld 9 scholencombinaties (of 46,7%) gaat het over scholen die verbonden zijn aan een ander onderwijsnet. Naast het onderwijsnet geven tabel 4.41c en 4.41d weer of de scholen voor BuO en GeO betrokken in een schoolcombinatie deel uitmaken van dezelfde scholengemeenschap of -groep.

Tabel 4.41c

Bestuurlijke nabijheid op vlak van scholengemeenschap (kleuteronderwijs).

SCHOLENGEMEENSCHAP	Dezelfde	Niet dezelfde	Totaal
Cohorte 2002	0 (0%)	20 (87%)	20/23 (87%)
Cohorte 2003	1 (7,1%)	11 (78,6%)	12/14 (85,7%)
Cohorte 2004	2 (10%)	14 (70%)	16/20 (80%)
Overstappers ($\bar{x}$)	1 (6,2%)	15 (93,8%)	16 (84,2%)

Tabel 4.41c toont dat in gemiddeld 15 scholencombinaties (of 93,8%) van de betrokken school voor BuO en GeO, over de cohorten heen, niet afkomstig zijn uit dezelfde scholengemeenschap. Er is slechts gemiddeld één scholencombinatie waar een leerling de overstap gemaakt heeft van het BuO naar het GeO waarbij de betrokken scholen deel uitmaken van dezelfde scholengemeenschap.

De scholen die verbonden zijn aan het gemeenschapsonderwijs, verenigen zich in scholengroepen. Tabel 4.41d geeft weer of er binnen de overstappen die gemaakt worden in het kleuteronderwijs, scholen voor BuO en GeO deel uitmaken van dezelfde scholengroep.

Tabel 4.41d

Bestuurlijke nabijheid op vlak van scholengroep (kleuteronderwijs).

SCHOLENGROEP	Dezelfde	Niet dezelfde	Totaal
Cohorte 2002	0 (0%)	1 (4,3%)	1/23 (4,3%)
Cohorte 2003	0 (0%)	0 (0%)	geen samenwerking tussen scholengroepen
Cohorte 2004	2 (10%)	0 (0%)	2/20 (10%)
Overstappers ($\bar{x}$)	0,7	0,3	1 (7,8%)

Over de cohorten heen zien we dat gemiddeld slechts 1 scholencombinatie een combinatie is van scholen verbonden aan scholengroepen:

- Voor de scholencombinaties bij de overstappen in geboortecohorte 2002 zien we dat er één scholencombinatie is tussen scholen voor BuO en GeO die verbonden zijn aan verschillende scholengroepen, dus niet dezelfde. Er zijn daarnaast twee scholencombinaties die waarbij de school voor BuO en GeO deel uitmaken aan een scholengemeenschap en scholengroep.
- Voor cohorte 2003 zijn er geen samenwerkingen tussen scholen die verbonden zijn aan scholengroepen. Er zijn daarnaast twee scholencombinaties waarbij een school verbonden is aan een scholengemeenschap en een school aan een scholengroep.
- Voor cohorte 2004 zijn er twee scholencombinaties waar de school voor BuO en GeO verbonden zijn aan dezelfde scholengroep. Verder zijn er drie scholencombinaties waarbij de scholen voor BuO en GeO verbonden zijn aan een scholengemeenschap of scholengroep.

Verder wordt de variabele ‘inrichtende macht’ van de betrokken scholen in rekening genomen om de bestuurlijke nabijheid van de scholen voor BuO en GeO in eenzelfde scholencombinatie te bepalen.

Tabel 4.41e

Bestuurlijke nabijheid op vlak van inrichtende macht (kleuteronderwijs).

INRICHTENDE MACHT	Dezelfde	Niet dezelfde	Totaal
Cohorte 2002	1 (4,3%)	22 (95,7%)	23 (100%)
Cohorte 2003	1 (7,1%)	13 (92,9%)	14 (100%)
Cohorte 2004	2 (10%)	18 (90%)	20 (100%)
Overstappers ($\bar{x}$)	1 (5,3%)	18 (94,7%)	19 (100%)

Tabel 4.41e toont dat bij 94,7% van de scholencombinaties (gemiddeld over de cohorten heen) de scholen voor BuO en GeO niet verbonden zijn aan dezelfde inrichtende macht. Slechts gemiddeld één scholencombinatie (of 5,3%) werd aangestuurd door dezelfde inrichtende macht.

Tot slot worden de betrokken centra voor leerlingenbegeleiding in tabel 4.41f in kaart gebracht.

Tabel 4.41f

Bestuurlijke nabijheid op vlak van CLB (kleuteronderwijs).

CLB	Dezelfde	Niet dezelfde	NA	Totaal
Cohorte 2002	1 (4,3%)	20 (87%)	2 (8,7%)	23 (100%)
Cohorte 2003	2 (14,3%)	12 (85,7%)	0 (0%)	14 (100%)
Cohorte 2004	4 (20%)	16 (80%)	0 (0%)	20 (100%)
Overstappers ($\bar{x}$)	2 (10,5%)	16 (84,2%)	1 (5,3%)	19 (100%)

Net als bij de andere kenmerken die de bestuurlijke nabijheid in kaart brengen, toont tabel 4.41f aan dat voor 84,2% van de scholencombinaties de school voor BuO en GeO niet verbonden zijn aan hetzelfde CLB. Slechts 2 (of 10,5%) van de scholencombinaties bestaande uit een BuO en GeO-school zijn aan eenzelfde CLB verbonden. Gezien er slechts een klein aantal overstappen geregistreerd zijn in het kleuteronderwijs, moeten we voorzichtig zijn met uitspraken over de bestuurlijke nabijheid.

Lager onderwijs

Tabel 4.42a geeft de verdeling weer van de scholen voor BuO en GeO (lager onderwijs) voor het onderwijsnet.

Tabel 4.42a

Verdeling van BuO en GeO scholen betrokken bij een overstap, per onderwijsnet (lager onderwijs).

	Scholen voor BuO				Scholen voor GeO				
	GO!	OGO	VGO	Ander	GO!	OGO	VGO	Ander	Totaal
Cohorte 2002	88	97	281	1	99	87	280	0	467
	18,8%	20,8%	60,2%	0,2%	21,2%	18,6%	60,0%	0%	100%
Cohorte 2003	88	88	237	0	105	83	225	0	413
	21,3%	21,3%	57,4%	0,0%	25,4%	20,1%	54,5%	0%	100%
Cohorte 2004	71	84	272	0	84	92	251	0	427
	16,6%	19,7%	63,7%	0,0%	19,7%	21,5%	58,8%	0%	100%
Overstappers ($\bar{x}$)	82	90	263	0	96	87	252	0	436
	18,9%	20,6%	60,4%	0,1%	22,1%	20,1%	57,7%	0%	100%
Populatie scholen	24%	16%	60%	100%	16%	23%	61%	0%	100%

Legenda: GO! = Gemeenschapsonderwijs, OGO= officieel gesubsidieerd onderwijs, VGO= vrij gesubsidieerd onderwijs

Scholen voor BuO en GeO (over de cohorten heen), die een scholencombinatie vormen wanneer een leerling in het lager onderwijs de overstap maakt naar het GeO, zijn voornamelijk afkomstig uit het vrij gesubsidieerd onderwijs, namelijk 60,4% van de scholen voor BuO en 57,7% van de scholen voor GeO. Dit percentage loopt nagenoeg gelijk (kleine oververtegenwoordiging van OGO in BuO en GO! in het GeO) met de verdeling van scholen per onderwijsnet in de populatie. Verder geeft tabel 4.42b weer of er sprake is van een nabijheid op vlak van onderwijsnet.

Tabel 4.42b

Bestuurlijke nabijheid op vlak van Onderwijsnet (lager onderwijs).

ONDERWIJSNET	Dezelfde	Niet dezelfde	Totaal
Cohorte 2002	233 (49,9%)	234 (50,1%)	467 (100%)
Cohorte 2003	201 (48,7%)	212 (51,3%)	413 (100%)
Cohorte 2004	231 (54,1%)	196 (45,9%)	427 (100%)
Overstappers ($\bar{x}$)	222 (50,9%)	214 (49,1%)	436 (100%)

Net zoals bij de scholencombinaties in het kleuteronderwijs toont tabel 4.42b dat ongeveer de helft van de scholencombinaties hetzelfde onderwijsnet hebben (50,9%) en ongeveer de andere helft niet (49,1%). Tabel 4.42c geeft vervolgens weer of de scholen deel uitmaken van dezelfde scholengemeenschap.

Tabel 4.42c

Bestuurlijke nabijheid op vlak van Scholengemeenschap (lager onderwijs).

SCHOLENGEMEENSCHAP	Dezelfde	Niet dezelfde	Totaal
Cohorte 2002	24 (5,6%)	406 (94,4%)	430/467 (92,1%)
Cohorte 2003	24 (6,5%)	347 (93,5%)	371/413 (89,8%)
Cohorte 2004	32 (7,5%)	368 (86,2%)	400/427 (93,7%)

Overstappers ($\bar{x}$)	27 (6,7%)	374 (93,3%)	400/436 (91,9%)

De meeste scholencombinaties, namelijk gemiddeld 93,3%, bestaan uit scholen voor BuO en GeO die niet tot dezelfde scholengemeenschap behoren. Slechts gemiddeld 6,7% van de scholencombinaties maakt deel uit van dezelfde scholengemeenschap. Tussen de geboortecohorten lijkt er wel een stijgende trend te zijn in scholencombinaties waarbij de school voor BuO en GeO deel uitmaken van dezelfde scholengemeenschap. Van namelijk 24 of 5,6% van de combinaties in cohorte 2002 tot 32 of 7,5% van de scholencombinaties uit cohorte 2004.

Tabel 4.42d geeft deze resultaten weer voor scholen verbonden aan een scholengroep.

Tabel 4.42d

Bestuurlijke nabijheid op vlak van Scholengroep (lager onderwijs).

SCHOLENGROEP	Dezelfde	Niet dezelfde	Totaal
Cohorte 2002	13 (50%)	13 (50%)	26/467 (5,6%)
Cohorte 2003	10 (32,3%)	21 (67,7%)	31/413 (7,5%)
Cohorte 2004	4 (18,2%)	18 (81,8%)	22/427 (5,2%)
Overstappers ($\bar{x}$)	9 (34,2%)	17 (65,8%)	26/436 (6,1%)

Over de cohorten heen zijn gemiddeld 6,1% van de scholencombinaties, een samenstelling van scholen die verbonden zijn aan scholengroepen. Tabel 4.42d toont dat er al meer scholen samenwerken met een school die verbonden is aan dezelfde scholengroep, namelijk 34,2%. Er zijn echter nog steeds 65,8% van de scholencombinaties die bestaan uit scholen die niet verbonden zijn aan dezelfde scholengroep. Tenslotte zijn er ook scholencombinaties waarbij een school verbonden is aan een scholengemeenschap en een school aan een scholengroep. Deze scholen maken dus ook geen deel uit van eenzelfde bestuurlijke groep. Voor cohorte 2002 zijn dit 21 scholencombinaties, voor cohorte 2003 zijn dit 11 scholencombinaties en voor cohorte 2004 zijn dit er 5.

Tabel 4.42e

Bestuurlijke nabijheid op vlak van inrichtende macht (lager onderwijs).

INRICHTENDE MACHT	Dezelfde	Niet dezelfde	Totaal
Cohorte 2002	37 (7,9%)	430 (92,1%)	467 (100%)
Cohorte 2003	43 (10,4%)	370 (89,6%)	413 (100%)
Cohorte 2004	45 (10,5%)	382 (89,5%)	427 (100%)
Overstappers ($\bar{x}$)	42 (9,6%)	394 (90,4%)	436 (100%)

Tabel 4.42e geeft de nabijheid op vlak van inrichtende macht van de scholen weer. Veruit de meeste scholen, gemiddeld 394 of 90,4%, hebben niet dezelfde inrichtende macht.

Tot slot wordt er voor het bepalen van bestuurlijke nabijheid ook naar de betrokken CLB's gekeken.

Tabel 4.42f

Bestuurlijke nabijheid op vlak van centra voor leerlingenbegeleiding (lager onderwijs).

CLB	Dezelfde	Niet dezelfde	Totaal
Cohorte 2002	53 (11,3%)	414 (88,7%)	467 (100%)
Cohorte 2003	51 (12,3%)	362 (87,7%)	413 (100%)
Cohorte 2004	70 (16,4%)	357 (83,6%)	427 (100%)
Overstappers ($\bar{x}$)	58 (13,4%)	378 (86,6%)	436 (100%)

Tabel 4.42f geeft weer of de betrokken scholen voor BuO en GeO in een scholencombinatie aangesloten zijn bij hetzelfde CLB. Voor gemiddeld 378 of 86,6% van de scholencombinaties zijn de scholen voor BuO

en GeO niet aangesloten bij hetzelfde CLB. Wanneer we naar de verdeling per cohorten kijken, lijkt er op dit vlak wel een stijgende trend te zijn. In de scholencombinaties van cohorte 2002 zien we dat 11,3% van de scholen verbonden zijn aan hetzelfde CLB. Bij de overstappen van de leerlingen uit cohorte 2004 is dit 16,4% van de scholencombinaties.

Secundair onderwijs

Voor het secundair onderwijs maken leerlingen uit cohorten 2002, 2003 en 2004 overstappen na de invoer van het M-decreet. Daarom worden eveneens de ondersteuningsnetwerken waar de scholen aan verbonden zijn in kaart gebracht.

Tabel 4.43a geeft de verdeling weer van de scholen voor BuO en GeO (secundair onderwijs) voor het onderwijsnet.

Tabel 4.43a

Verdeling van BuO en GeO scholen betrokken bij een overstap, per onderwijsnet (secundair onderwijs).

	Scholen voor BuO				Scholen voor GeO				
	GO!	OGO	VGO	Ander	GO!	OGO	VGO	Ander	Totaal
Cohorte 2002	229	71	413	16	301	100	328	0	729
	31,4%	9,7%	56,7%	2,2%	41,3%	13,7%	45%	0%	100%
Cohorte 2003	228	81	416	15	288	131	321	0	740
	30,8%	10,9%	56,2%	2%	38,9%	17,7%	43,4%	0%	100%
Cohorte 2004	215	67	335	13	256	107	267	0	630
	34,1%	10,6%	53,2%	2,1%	40,6%	17%	42,4%	0%	100%
Overstappers ($\bar{x}$)	224	73	388	15	282	113	305	0	700
	32,1%	10,4%	55,3%	2,1%	40,3%	16,1%	43,6%	0%	100%
Populatie scholen	26%	12%	62%		19%	8%	73%	0%	100%

Legenda: GO! = Gemeenschapsonderwijs, OGO= officieel gesubsidieerd onderwijs, VGO= vrij gesubsidieerd onderwijs

Over de cohorten heen toont tabel 4.43a dat scholen voor BuO en GeO, die een scholencombinatie vormen wanneer een leerling in het secundair onderwijs de overstap maakt naar het GeO, voornamelijk afkomstig zijn uit het vrij gesubsidieerd onderwijs, namelijk 55,3% van de scholen voor BuO en 43,6% van de scholen voor GeO. In vergelijking met de verdeling van scholen in de populatie qua onderwijsnet geeft tabel 4.42a weer dat er procentuele verschillen: procentueel zijn er minder scholen voor BuO afkomstig uit het VGO die de overstappen voor leerlingen faciliteren. Ook bij de verdeling van de scholen voor gewoon onderwijs is zichtbaar dat meer scholen uit het GO! de overstappen faciliteren en minder scholen uit het VGO. Verder geeft tabel 4.42b weer of er sprake is van een nabijheid op vlak van onderwijsnet.

Tabel 4.43b

Bestuurlijke nabijheid op vlak van Onderwijsnet (secundair onderwijs).

ONDERWIJSNET	Dezelfde	Niet dezelfde	Totaal
Cohorte 2002	307 (42,1%)	422 (57,9%)	729 (100%)
Cohorte 2003	308 (41,6%)	432 (58,4%)	740 (100%)
Cohorte 2004	240 (38,1%)	390 (61,9%)	630 (100%)
Overstappers ($\bar{x}$)	285 (40,6%)	415 (59,4%)	700 (100%)

Bij de scholencombinaties in het kleuter- en lager onderwijs toonden de resultaten dat ongeveer de helft van de scholencombinaties bestaan uit scholen die verbonden zijn aan hetzelfde net en ongeveer de helft een verschillend onderwijsnet hebben. Voor overstappen in het secundair onderwijs is er een groter verschil. Tabel 4.43b toont aan dat over de cohorten heen 40,6% van de scholen in de scholencombinaties hetzelfde onderwijsnet heeft en 59,4% niet.

Tabel 4.43c

Bestuurlijke nabijheid op vlak van Scholengemeenschap (secundair onderwijs).

SCHOLENGEMEENSCHAP	Dezelfde	Niet dezelfde	Totaal
Cohorte 2002	35 (5,5%)	599 (94,5%)	634/729 (87%)
Cohorte 2003	42 (6,5%)	600 (93,5%)	642/740 (86,8%)
Cohorte 2004	25 (4,6%)	522 (95,4%)	547/630 (86,8%)
Overstappers ($\bar{x}$)	34 (5,6%)	574 (94,4%)	608/700 (86,9%)

Net als bij de scholencombinaties in het lager onderwijs zijn de meeste scholen in de combinaties, gemiddeld 94,4 niet aangesloten bij dezelfde scholengemeenschap. Slechts gemiddeld 5,6% van de scholen maken deel uit van dezelfde scholengemeenschap.

Tabel 4.43d geeft deze resultaten weer voor scholen verbonden aan een scholengroep.

Tabel 4.43d

Bestuurlijke nabijheid op vlak van Scholengroep (secundair onderwijs).

SCHOLENGROEP	Dezelfde	Niet dezelfde	Totaal
Cohorte 2002	10 (10,1%)	85 (89,9%)	94/729 (12,9%)
Cohorte 2003	19 (19,4%)	79 (80,6%)	98/740 (13,2%)
Cohorte 2004	15 (17,4%)	71 (82,6%)	86/630 (13,7%)
Overstappers ($\bar{x}$)	15 (15,6%)	78 (84,4%)	93/700 (13,3%)

Net als bij de scholengemeenschappen, maken scholen BuO en GeO die samenwerken met een school aangesloten bij een scholengroep, geen deel uit van dezelfde scholengroep (gemiddeld 84,4%). Gemiddeld 15,6% van de scholencombinaties bestaat uit scholen verbonden aan dezelfde scholengroep.

Tabel 4.43e

Bestuurlijke nabijheid op vlak van inrichtende macht (secundair onderwijs).

INRICHTENDE MACHT	Dezelfde	Niet dezelfde	Totaal
Cohorte 2002	113 (15,5%)	616 (84,5%)	729 (100%)
Cohorte 2003	122 (16,5%)	618 (83,5%)	740 (100%)
Cohorte 2004	96 (15,2%)	534 (84,8%)	630 (100%)
Overstappers ($\bar{x}$)	110 (15,7%)	589 (84,3%)	700 (100%)

Tabel 4.43 e geeft de nabijheid op vlak van inrichtende macht van de scholen weer. Ook voor dit kenmerk zijn de meeste scholen voor BuO en GeO in eenzelfde combinatie niet verbonden aan dezelfde inrichtende macht (84,3%).

Tot slot wordt er voor het bepalen van bestuurlijke nabijheid ook op vlak van zorg en ondersteuning naar de betrokken CLB's en ONW's gekeken. Tabel 4.43f geeft de resultaten weer van overeenkomstige CLB's en tabel 4.43g de resultaten van de ondersteuningsnetwerken.

Tabel 4.43f

Bestuurlijke nabijheid op vlak van centra voor leerlingenbegeleiding (secundair onderwijs).

CLB	Dezelfde	Niet dezelfde	NA	Totaal
Cohorte 2002	60 (8,2%)	669 (91,8%)	0 (0%)	729 (100%)
Cohorte 2003	68 (9,2%)	663 (89,6%)	9 (1,2%)	740 (100%)
Cohorte 2004	37 (5,9%)	589 (93,5%)	4 (0,6%)	630 (100%)
Overstappers ($\bar{x}$)	55 (7,8%)	640 (91,6%)	5 (0,6%)	700 (100%)

Tabel 4.43f geeft de nabijheid op vlak van centra voor leerlingenbegeleiding weer waar de scholen voor BuO en GeO bij aangesloten zijn. Voor gemiddeld 640 of 91,6% van de scholencombinaties zijn de scholen voor BuO en GeO niet aangesloten bij hetzelfde CLB.

Tabel 4.43g

Bestuurlijke nabijheid op vlak van ondersteuningsnetwerken (ONW) (secundair onderwijs).

ONW	Dezelfde	Niet dezelfde	Niet aangesloten	Totaal
Cohorte 2002	81 (11,1%)	500 (68,6%)	148 (20,3%)	729 (100%)
Cohorte 2003	110 (14,9%)	571 (77,1%)	59 (8%)	740 (100%)
Cohorte 2004	75 (11,9%)	515 (81,7%)	40 (6,4%)	630 (100%)
Overstappers ($\bar{x}$)	89 (12,6%)	529 (75,8%)	82 (11,6%)	700 (100%)

Vanaf 1 september 2017 trad het ondersteuningsmodel in voege (zie hoger). Voor enkele overstappen die gemaakt werden door leerlingen waren de scholen voor BuO en/of GeO aangesloten bij een ondersteuningsnetwerk in de buurt. Gemiddeld waren 11,6% van de scholen wanneer een overstap naar het GeO gemaakt werd, nog niet aangesloten bij een ONW. Verder toont tabel 4.43g dat 75,8% van de scholen in een combinatie niet aangesloten waren bij eenzelfde ondersteuningsnetwerk. 12,6% van de scholen in een combinatie waren dat wel. Dit percentage ligt echter hoger dan dat de scholen aangesloten zijn bij eenzelfde CLB (gemiddeld 7,8%). Dit kan wijzen op een faciliterende rol die de ondersteuningsnetwerken speelden bij het faciliteren van een overstap tussen het BuO en GeO, maar het kan ook toeval zijn. Dit kan op basis van deze resultaten niet uitgesloten worden.

4.5.3. Geografische nabijheid

Naast bestuurlijke nabijheid wilden we ook in kaart brengen of er sprake is van geografische nabijheid tussen de scholen die betrokken zijn bij een overstap. Eerst wordt er nagegaan of de scholen in dezelfde fusiegemeente gevestigd zijn. Daarnaast wordt de afstand tussen de twee middelpunten van de fusiegemeentes, waar de betrokken vestigingsplaatsen van de scholen gevestigd zijn, berekend. De scholen worden vervolgens in vier groepen ingedeeld, een groep scholen waarvan de afstand tussen de scholen 0 tot 500 meter is, een groep van 1 tot 5 kilometer, 5 tot 10 en meer dan 10. Dit geeft een inschatting van de verdeling van de afstand tussen de scholen. De resultaten van deze analyses wordt

opnieuw per onderwijsniveau weergegeven. In het onderzoek van de commissie Struyf (2019) werd minder dan 500 meter als grens genomen om te bepalen of vestigingsplaatsen van scholen voor BuO en GeO nabij elkaar liggen of zelfs of dezelfde campus.

Net zoals bij de bestuurlijke nabijheid worden de resultaten voor de geografische nabijheid besproken per onderwijsniveau.

Kleuteronderwijs

Tabel 4.44a geeft de resultaten voor overeenkomstige of verschillende fusiegemeenten weer.

Tabel 4.44a

Geografische nabijheid volgens fusiegemeente (kleuteronderwijs).

FUSIEGEMEENTE	Dezelfde	Niet dezelfde	Totaal
Cohorte 2002	4 (17,4%)	19 (82,6%)	23 (100%)
Cohorte 2003	2 (14,3%)	12 (85,7%)	14 (100%)
Cohorte 2004	2 (10%)	18 (90%)	20 (100%)
Overstappers ($\bar{x}$)	3 (14%)	16 (86%)	19 (100%)

Voor het kenmerk ‘fusiegemeenten’ geldt dat over de cohorten heen gemiddeld 16 scholencombinaties, bestaande uit een school voor BuO en GeO niet in dezelfde fusiegemeenten liggen. Gemiddeld bij drie van de scholencombinaties zijn de scholen wel gelegen in dezelfde fusiegemeente. In tabel 4.44b wordt er meer specifiek nagegaan op welke afstand (in kilometer) de twee scholen van elkaar liggen.

Tabel 4.44b

Geografische nabijheid volgens afstand in kilometer (kleuteronderwijs).

Afstand tussen de scholen	0-0.5km	1.0-5.0 KM	5.1 – 10 km	Meer dan 10 km	Totaal
Cohorte 2002	1 (4,3%)	2 (8,7%)	8 (34,8%)	12 (52,2%)	23 (100%)
Cohorte 2003	2 (14,3%)	0 (0%)	1 (7,1%)	11 (78,6%)	14 (100%)
Cohorte 2004	2 (10%)	0 (0%)	5 (25%)	13 (65%)	20 (100%)
Overstappers ($\bar{x}$)	2 (10,5%)	1 (5,3%)	4 (21,1%)	12 (63,2%)	19 (100%)

Tabel 4.44b geeft weer dat over de cohorten heen de grootste groep (63,2%) scholen BuO en GeO verder van elkaar gelegen zijn, namelijk meer dan 10 kilometer. Er zijn over de cohorten heen gemiddeld twee scholencombinaties (10,5%) die op maximaal 500 meter van elkaar liggen.

Lager onderwijs

Tabel 4.45a

Geografische nabijheid volgens fusiegemeente (lager onderwijs).

FUSIEGEMEENTE	Dezelfde	Niet dezelfde	Totaal
Cohorte 2002	29 (6,2%)	438 (93,8%)	467 (100%)
Cohorte 2003	35 (8,5%)	378 (91,5%)	413 (100%)
Cohorte 2004	55 (12,9%)	372 (87,1%)	427 (100%)
Overstappers ($\bar{x}$)	40 (9,2%)	396 (90,8%)	436 (100%)

Tabel 4.45a toont dat bij 90,8% van de scholencombinaties, de scholen voor BuO en GeO niet in dezelfde fusiegemeente gelegen zijn. Gemiddeld 9,2% van de scholen in een scholencombinatie ligt wel in dezelfde fusiegemeente. Daarnaast lijkt de tabel een stijging te tonen in nabijheid van de scholen voor BuO en GeO wanneer leerlingen een overstap maken naar het GeO. In cohorte 2002 ligt slechts 6,2% van de scholen in een scholencombinatie in dezelfde fusiegemeente. Voor cohorte 2004 toont de tabel een stijging waarbij twee keer meer scholen in dezelfde fusiegemeente liggen, namelijk 12,9% van de scholen in een scholencombinatie. Dit kan duiden op het belang van geografische nabijheid van de scholen voor BuO en GeO bij het maken van een overstap.

Tabel 4.45b geeft meer verduidelijking bij de afstand tussen de scholen.

Tabel 4.45b

Geografische nabijheid volgens afstand in kilometer (lager onderwijs).

AFSTAND TUSSEN DE SCHOLEN	0-0.5 km	1.0-5.0 KM	5.1 – 10 km	10 – 35 km	meer dan 35 km	Totaal
Cohorte 2002	17 (3,6%)	9 (1,9%)	50 (10,7%)	177 (37,9%)	214 (45,9%)	467 (100%)
Cohorte 2003	18 (4,4%)	19 (4,6%)	43 (10,4%)	171 (41,4%)	162 (39,2%)	413 (100%)
Cohorte 2004	33 (7,7%)	23 (5,4%)	32 (7,5%)	188 (44%)	151 (35,4%)	427 (100%)
Overstappers ($\bar{x}$)	23 (5,2%)	17 (4%)	41 (9,5%)	179 (41%)	176 (40,3%)	436 (100%)

Tabel 4.45b toont dat over de cohorten heen de meeste scholen in de scholencombinaties (41%) tussen 10 en 35 km of 40,3% van de scholen meer dan 35 km van elkaar gelegen zijn. De andere scholen liggen op minder dan 10 kilometer van elkaar. Wanneer we naar de afstanden kijken per cohorten, dan zien we een stijging van het aantal scholen die korter bij elkaar liggen. In de groep van de afstand 0 tot 500 meter liggen in cohorte 2002, 17 of 3,6% van de scholen in de scholencombinaties nabij elkaar. Voor de cohorte 2004 is dit verdubbeld naar 7,7% van de scholencombinaties. Bij de groep met een afstand van 1 tot 5 kilometer is ook een stijging waar te nemen. Voor cohorte 2002 geldt dat er 9 of 1,9% van scholen in de scholencombinaties tussen 1 en 5 kilometer van elkaar gelegen zijn. In cohorte 2004 is er een stijging naar 5,4% van de scholencombinaties. Omgekeerd zien we een daling in de afstand tussen scholen voor BuO en GeO die een overstap faciliteren. Het aandeel scholen die op meer dan 35 km van elkaar ligt zakt van 45,9% uit cohorte 2002 naar 35,4% van de overstappers uit de cohorte 2004.

Secundair onderwijs

Tabel 4.46a en 4.46b geven de resultaten weer voor de geografische nabijheid van scholen secundair onderwijs betrokken bij een overstap.

Tabel 4.46a

Geografische nabijheid volgens fusiegemeente (secundair onderwijs).

FUSIEGEMEENTE	Dezelfde	Niet dezelfde	Totaal
Cohorte 2002	57 (7,8%)	672 (92,2%)	729 (100%)
Cohorte 2003	82 (11,1%)	658 (88,9%)	740 (100%)
Cohorte 2004	42 (6,7%)	588 (93,3%)	630 (100%)
Overstappers ($\bar{x}$)	60 (8,5%)	640 (91,5%)	700 (100%)

Tabel 4.46a geeft voor het secundair onderwijs gelijkaardige resultaten als tabel 4.45a in het lager onderwijs. De meeste scholen in eenzelfde scholencombinatie liggen niet in dezelfde fusiegemeente. 8,5% van de scholen wel.

Tabel 4.46b

Geografische nabijheid volgens afstand in kilometer (secundair onderwijs).

AFSTAND TUSSEN DE SCHOLEN	0-0.5 km	1.0-5.0 km	5.1 – 10 km	10 – 35 km	meer dan 35 km	Totaal
Cohorte 2002	29 (4%)	21 (2,9%)	27 (3,7%)	213 (29,2%)	440 (60,2%)	729 (100%)
Cohorte 2003	29 (3,9%)	39 (5,3%)	42 (5,7%)	245 (33,1%)	384 (52%)	740 (100%)
Cohorte 2004	22 (3,5%)	16 (2,7%)	30 (4,7%)	219 (34,7%)	344 (54,4%)	630 (100%)
Overstappers ($\bar{x}$)	27 (3,8%)	26 (3,6%)	33 (4,7%)	226 (32,3%)	389 (55,6%)	700 (100%)

Op basis van de afstand tussen de fusiegemeenten waar de scholen liggen kunnen we uitspraken doen over geografische nabijheid. Tabel 4.46b geeft deze resultaten weer. We maken daarbij een onderscheid in 5 groepen van scholen.

Wat hier opvalt is dat in meer dan de helft van de gevallen de scholen in de scholencombinatie zich bevinden op meer dan 35 km van elkaar (55,6%). In bijna 1/3^{de} van de overstappen (32,3%) liggen de scholen tussen 10 en 35 km van elkaar. Over de cohorten heen zien we gemiddeld 3,8% van de scholen die op minder dan 500 meter van elkaar liggen. Dit aantal scholen blijft ook tussen de cohorten heen vrijwel constant.

Belangrijkste bevindingen Wat zijn kenmerken van scholen voor BuO en GeO waar deze leerlingen in hun onderwijstraject school lopen? In welke mate speelt geografische en bestuurlijke nabijheid van de scholen een rol?

Bestuurlijke nabijheid: 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 grote rol speelt. De meeste scholen delen niet hetzelfde kenmerk.

Geografische nabijheid: Voor de drie onderwijsniveaus tonen de resultaten dat het grootste deel van de scholen (meer dan 3 scholen op 5 in het kleuteronderwijs en 4 scholen op 5 voor het lager en secundair onderwijs) op meer dan 10 km van elkaar liggen. Op het niveau van het lager onderwijs is er wel een grotere nabijheid zichtbaar: 5,2% van de scholen liggen er gemiddeld op minder dan 500 afstand van elkaar. Voor het secundair onderwijs is dit gemiddeld 3,8%. Er zijn echter verschillende kenmerken die bij deze afstand tot de scholen een rol spelen: Woonplaats van de leerling, beter bereik met busvervoer/ te lang op de bus, verhuis van de leerling enzoverder. In het volgende hoofdstuk wordt er op basis van een online diepte-interview nagegaan welke kenmerken van scholen wel een rol spelen bij de overstap tussen het BuO en GeO.

Hoofdstuk 5: Een brede analyse van de samenwerking tussen BuO en GeO

Een beschrijving van resultaten van de grootschalige bevraging en de online diepte-interviews

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van een brede analyse van de samenwerkingen tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs. Om antwoorden op de onderzoeksvragen te formuleren (zie paragraaf 2.3. in hoofdstuk 2) worden de resultaten van de grootschalige bevraging (DS 2) en de online diepte-interviews (DS 3) samengebracht. De resultaten van de bevraging zijn kwantitatief en beschrijvend en worden verklaard vanuit en aangevuld met inzichten uit de diepte-interviews. Concreet werd in een eerste fase een aparte analyse gemaakt van de grootschalige bevraging en een analyse van de online interviews zoals beschreven in hoofdstuk 3. Vervolgens werden de resultaten van deze twee analyses naast elkaar gelegd. Het vergelijken en samenbrengen van deze resultaten biedt een eerste antwoord op de onderzoeksvragen uit luik 2. In hoofdstuk 6 wordt aan de hand van het casestudie onderzoek een verdieping van de onderstaande analyses beoogd. Dit hoofdstuk omvat vier onderdelen. Allereerst worden de bestaande samenwerkingsvormen tussen scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs beschreven (paragraaf 5.1). We starten met een **algemeen en breed overzicht** van de samenwerkingsvormen en gaan vervolgens dieper in op de huidige samenwerkingen, samenwerkingen die afgelopen of gestopt zijn en samenwerkingen die scholen willen opstarten in de toekomst. Vervolgens kijken we naar de **concrete organisatie per samenwerkingsvorm** (paragraaf 5.2). We sluiten dit deel af met samenvattende overzichtstabel. Daarna overlopen we de **kritische succesfactoren en drempels** van de samenwerking die geïdentificeerd worden door de deelnemende scholen (paragraaf 5.3). We sluiten het hoofdstuk af met de resultaten van de **rol die het buitengewoon onderwijs** kan spelen in de oriëntering naar inclusief onderwijs (paragraaf 5.4). Elke paragraaf wordt afgesloten met een **samenvatting** van de **belangrijkste bevindingen**.

5.1. Welke vormen van samenwerking tussen scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs bestaan er?

In luik 2 polst de eerste onderzoeksvraag naar de bestaande vormen van samenwerking tussen het BuO en GeO. We beperken ons niet uitsluitend tot de huidige samenwerkingsvormen, maar beschrijven verder welke samenwerkingsvormen afgelopen of gestopt zijn én welke samenwerkingen scholen in de toekomst willen oprichten.

5.1.1 Samenwerkingen in het kader van het ondersteuningsmodel

De eigenlijke focus van dit onderzoek ligt op samenwerkingen tussen scholen buiten het ondersteuningsmodel. Om een vergelijkend perspectief aan te nemen, stelden we scholen voor BuO de vraag of ze ook samenwerken binnen het ondersteuningsmodel (sinds 1 september 2023 de leersteuncentra). In de survey gaf 45% (n=65) van de deelnemende scholen aan samen te werken binnen de ondersteuningsnetwerken voor de brede types (types basisaanbod, type 3 en type 9) en 31% (n=44 scholen) voor de ondersteuning op vlak van de kleine types (type 2, 4, 6, 7). Tot slot werkt 20% van de deelnemende scholen (n=29) niet samen met het gewoon onderwijs in het kader van het ondersteuningsmodel en 4% van de scholen (n=6) geeft aan dat dit voor hen niet van toepassing is (waaronder de scholen voor type 5). Uit de informatie die gehaald werd uit de non-respons bevraging

weten we dat 10 scholen van de 67 geen samenwerking hebben met het GeO en 2 scholen wel, maar de bevraging niet invulden.

5.1.2. Overzicht van bestaande samenwerkingsvormen

Het ondersteuningsmodel vormde (tot 31 augustus 2023) voor scholen een kader waarin het buitengewoon en gewoon onderwijs elkaar ontmoeten in kader van de ondersteuning voor een leerling of leerkracht. Daarnaast gaan scholen ook zelf lokaal en *bottom-up* samenwerkingen organiseren. De resultaten worden ingeleid met een algemene weergave van de bestaande samenwerkingsvormen waar scholen voor BuO en GeO op inzetten in Vlaanderen. Op basis van een beknopte literatuurstudie formuleerde het onderzoeksteam in samenwerking met de stuurgroep en onderwijsprofessionals uit het werkveld een typologie van zeven ‘prototypische’ samenwerkingsvormen die ingezet kunnen worden door scholen in Vlaanderen. Deze typologie wordt weergegeven in tabel 5.1.a. In de tabel wordt een onderscheid gemaakt tussen meer en minder intensieve samenwerkingsvormen. Deze opdeling is gebaseerd op het theoretisch construct van intensiteit van een samenwerking gebaseerd op van Zaalen et al. (2018) en Gerdes et al. (2020; 2021). De meer intensieve samenwerkingsvormen (vormen 1 tot 4, in donker blauw) zijn geformaliseerd en structureel ingebouwd in de werking van de scholen. De minder intensieve samenwerkingen (vormen 5 tot 7, in licht blauw) zijn in een mindere mate structureel ingebouwd in de werking van de school en vinden soms ook ad hoc plaats. De typologie wordt hieronder beschreven zoals voorgelegd aan de scholen voor BuO in de online bevraging.

Tabel 5.1a.

Een typologie van zeven prototypische samenwerkingsvormen.

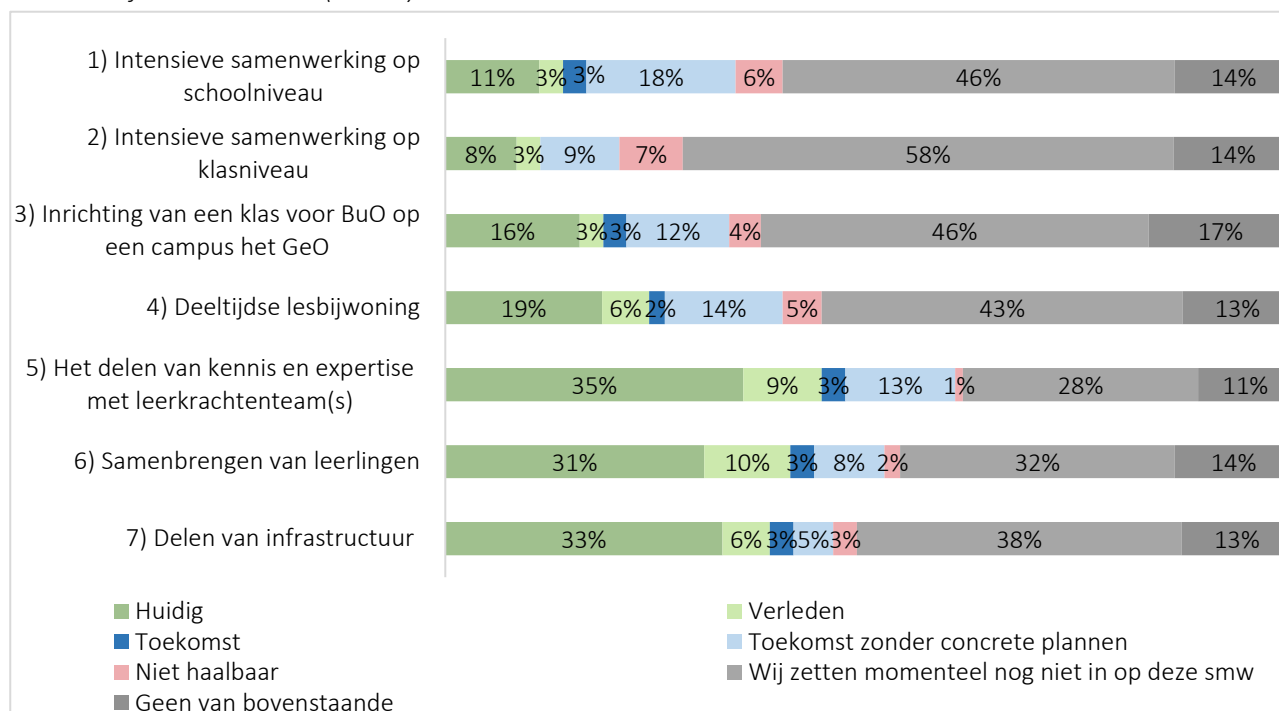
1) <i>Intensieve samenwerking op schoolniveau: een school voor BuO en een school voor GeO werken zeer intensief samen met oog op het realiseren van een meer inclusieve leeromgeving.</i>	De school voor BuO en de school voor GeO blijven formeel twee aparte organisaties, maar in de praktijk vormen de leraren aangesteld aan de school voor BuO en de leraren aangesteld aan de school voor GeO één lerarenteam. Ze bundelen hun expertise en geven samen het onderwijs vorm, met oog op het realiseren van een meer inclusieve leeromgeving in de school. De school voor BuO heeft hierbij een vestigingsplaats op een campus van een school voor GeO, of omgekeerd. Bv. “inclusieve scholen” waarbij scholen voor BuO en GeO <u>samen</u> het onderwijs verzorgen op één gedeelde campus.
2) <i>Intensieve samenwerking op klasniveau: een leerkracht BuO en een leerkracht GeO geven samen les met oog op het realiseren van een meer inclusieve leeromgeving.</i>	De leerkracht GeO en de leerkracht BuO zijn samen verantwoordelijk voor een groep leerlingen. Ze bereiden samen lessen voor en geven samen les. De school voor BuO heeft hierbij een vestigingsplaats op een campus van een school voor GeO, of omgekeerd. Bv. Een “inclusieve klas” waar leerlingen uit het BuO en GeO samen les krijgen. Bv. Een leerkracht BuO en GeO vormen een co-teachingteam en geven samen les aan een klas met leerlingen uit het BuO en het GeO.
3) <i>Inrichting van een klas voor BuO op een campus van een school voor GeO</i>	Er wordt een aparte klas voor BuO ingericht in een school voor GeO. De school voor BuO heeft hierbij een vestigingsplaats op een campus van een school voor GeO. De leerlingen uit de klas voor BuO kunnen hun hele programma volgen in deze aparte klas of soms deelnemen aan de lessen in een klas in de school voor GeO. Bv. Integratieklas, “nestklassen”, OV 4-klas of een klas van een andere OV, een klas type basisaanbod, type 9 of ander(e) type(s) in school voor GeO.

4) <i>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.</i>	Een school voor BuO en een school voor GeO maken het mogelijk voor leerlingen uit het BuO om deeltijds lessen bij te wonen in een klas voor GeO. Een leerkracht BuO kan de leerling hierbij ondersteunen of expertise delen met de leerkracht GeO. Bv. Leerlingen BuO nemen deeltijds deel aan lessen of activiteiten in een school voor GeO (bijvoorbeeld richtingspecifieke vakken).
5) <i>Het delen van kennis en expertise met leerkrachtenteam(s) van een school voor GeO (op structurele of ad-hocbasis)</i>	De school voor BuO deelt informatie en expertise met de school voor GeO. De ondersteuning is gericht op de leerkrachten en het schoolteam. Het delen van kennis kan op een structurele of eerder ad-hocbasis. Bv. De leerkracht BuO deelt kennis en expertise op een studiedag of professionaliseringsinitiatief. Bv. De leerkracht BuO is aanwezig tijdens een teamoverleg of op vergaderingen. Bv. Uitwisselen van kennis en expertise vindt plaats binnen de scholengemeenschap of -groep.
6) <i>Samenbrengen van leerlingen uit een school voor BuO en GeO (op structurele of ad-hocbasis)</i>	Leerlingen uit een school voor BuO en leerlingen uit een school voor GeO doen samen activiteiten. Bv. Gezamenlijke sportdag, natuuruitstap of andere educatieve activiteiten. Bv. Een leerling uit een school voor BuO die wekelijks op stage gaat bij leerlingen in de kleuterklas in een school voor GeO (SMT-stages).
7) <i>Het (al dan niet wederzijds) delen van infrastructuur en materiaal (op structurele of ad-hocbasis)</i>	Scholen BuO en GeO maken gebruik van elkaars infrastructuur (klaslokalen, sportzaal, eetzaal of speelplaats) en/of delen materiaal (Bv. ICT zoals tablets en laptops en andere hulpmiddelen).

Aan de hand van de online bevraging werden de zeven prototypische samenwerkingen voorgelegd aan de scholen voor BuO. Figuur 5.1a. geeft per samenwerking de proportionele verdeling weer in welke mate de samenwerkingen georganiseerd worden. Deze grafiek wordt horizontaal gelezen. De x-as geeft zeven categorieën weer. De categorieën gaan van 'wij zetten momenteel in op deze samenwerking met een of meerdere scholen voor GeO (huidige samenwerkingen) (1) tot geen van bovenstaande (7)'. In de legende in figuur 5.1a. werden deze categorieën afgekort (zie hoofdstuk 3 tabel 3.1b voor de volledig uitgeschreven categorieën). Aan de hand van deze categorieën gaven de scholen aan of ze reeds inzetten op een samenwerking of nog niet. Op de y-as worden de zeven samenwerkingsvormen weergegeven zoals beschreven in de typologie in tabel 5.1a. Tabel 5.1b. geeft de absolute aantallen weer.

Figuur 5.1a.

Overzicht van bestaande samenwerkingsvormen (in percentage) volgens scholen voor buitengewoon onderwijs in Vlaanderen (n=110).



Tabel 5.1b

Overzicht in absolute aantallen van bestaande samenwerkingsvormen volgens scholen voor buitengewoon onderwijs in Vlaanderen (n=110)²⁸

Samenwerkingsvormen	Huidig	Verleden	Toekomst met concrete plannen	Toekomst zonder concrete plannen	Niet haalbaar	Momenteel nog niet	Geen van bovenstaande	Totaal (=n)
Intensieve samenwerking op school niveau	12	3	3	19	6	50	15	108
Intensieve samenwerking op klasniveau	9	3	0	10	8	62	15	107
Inrichting van een klas voor BuO op een campus van een school voor GeO	17	3	3	13	4	49	19	108
Deeltijdse lesbijwoning	20	6	2	15	5	46	14	108
Het delen van kennis en expertise	38	10	3	14	1	30	12	108
Samenbrengen van leerlingen uit een school voor BuO en GeO	33	11	3	9	2	35	15	108

²⁸ In het totaal hebben 110 scholen voor BuO de vragenlijst ingevuld. Bij deze vraag zijn er 4 scholen die enkel de samenwerkingen hebben aangeduid waar ze op inzetten.

Het delen van infrastructuur en materiaal	35	6	3	5	3	41	14	107

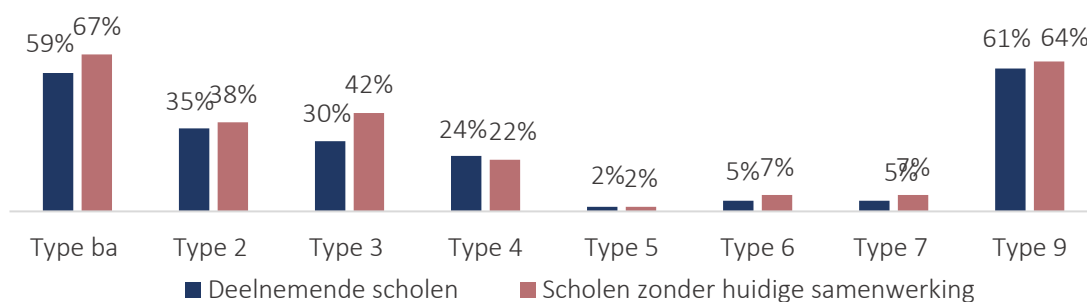
De samenwerkingsvormen die momenteel het meest frequent ingericht worden (figuur 5.1a. donkergroene balken; huidig) zijn de drie minst intensieve vormen: het delen van kennis en expertise tussen de lerarenteams (35%), het delen van infrastructuur en materiaal (33%) en het samenbrengen van de leerlingen uit BuO en GeO (31%). Elk van deze samenwerkingen worden door minstens 3 op 10 deelnemende scholen ingericht. De meer intensieve vormen blijken eerder nog gering en niet veel voorkomend in Vlaanderen. We zien hierbij dat 19% of 1 school op 5 inzet op de deeltijdse lesbijwoningen in het gewoon onderwijs. Vervolgens richt 16% van de scholen, een klas voor buitengewoon onderwijs in op een campus van het gewoon onderwijs. De intensieve samenwerkingsvormen op school- en klasniveau zijn de minst voorkomende samenwerkingsvormen in Vlaanderen. Deze vormen worden beiden door slechts 1 op 10 scholen, of 11% en 8% van de scholen, georganiseerd.

Per samenwerkingsvorm geeft minstens 28% van de deelnemende scholen (30 deelnemende scholen) aan dat ze ‘momenteel nog niet inzetten op deze samenwerkingsvorm’ of ‘geen van bovenstaande opties’ (de licht en donker grijze balken). Op basis van deze resultaten concluderen we dat ongeveer 2 op 5 scholen nog niet inzet op één van de omschreven samenwerkingen.

Over alle samenwerkingen heen zien we dat 4 op 10 van de deelnemende scholen (45 scholen of 41%; n, BuBaO = 30 en n, BuSO = 15) momenteel (categorie huidige samenwerking) geen samenwerking organiseert, maar mogelijks er wel in het verleden heeft georganiseerd of in de toekomst een samenwerking wil oprichten. Hiervan hebben bijna 1 op 4 scholen (24 scholen of 22%) nog helemaal geen ervaring met samenwerking met het gewoon onderwijs en er bovendien in de toekomst nog geen (concrete) plannen hebben om er een op te starten. Figuur 5.1b. geeft de verdeling volgens de types weer over de onderwijsniveaus heen van scholen die momenteel niet inzetten op een samenwerking met het gewoon onderwijs.²⁹ In verhouding met de deelnemende scholen zien we dat bij type 3 en type basisaanbod procentueel meer scholen momenteel niet inzetten op een samenwerking met het GeO.

Figuur 5.1b.

Vergelijking van de verdeling volgens het kenmerk ‘onderwijstypes’ tussen de deelnemende scholen en scholen BuO die momenteel geen samenwerking inrichten (n=45).



²⁹ Scholen voor buitengewoon onderwijs kunnen meer dan één onderwijstype inrichten, vandaar dat de optelsom niet gelijk is aan 100%.

De vijftien BuSO scholen die momenteel geen samenwerking hebben, zijn voornamelijk scholen voor OV 2 (n=10), gevolgd door scholen voor OV 1 (n=9) en OV 3 (n=8).

Vervolgens zien we dat 22 scholen (20%) slechts één samenwerking hebben met het gewoon onderwijs. De samenwerkingsvorm waar deze scholen op inzetten zijn kennis- en expertisedeling, het samenbrengen van leerlingen BuO en GeO en het delen van infrastructuur en materiaal. Tenslotte weten we op basis van de resultaten dat 4 op de 10 deelnemende scholen (43 scholen of 39%) momenteel meerdere samenwerkingen hebben waarvan acht scholen hebben aangeduid dat ze inzetten op alle samenwerkingsvormen. Dit zijn voornamelijk scholen die inzetten op een intensieve samenwerking op schoolniveau waartoe de andere samenwerkingsvormen ook behoren (zie verder). De verscheiden samenwerkingsvormen bij deze 8 scholen zijn dus geen afzonderlijke projecten.

De scholen konden aanvullend nog een ‘andere’ samenwerkingsvorm formuleren die niet was opgenomen in de typologie van de prototypische samenwerkingen. Zeventien scholen gaven aan nog andere samenwerking te hebben. Als we meer in detail kijken naar de omschrijvingen van deze andere samenwerkingsvormen zijn deze een variant of een meer specifieke omschrijving van de prototypische samenwerkingen. We onderscheiden de volgende categorieën:

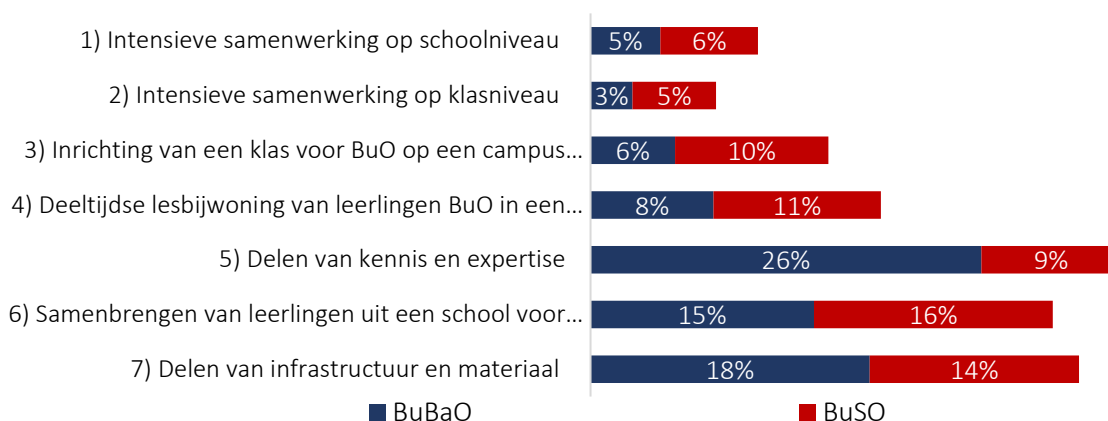
- De scholen duiden op de **samenwerking binnen de scholengroep, -gemeenschap of een ander netwerk van scholen**. Deze samenwerkingen worden georganiseerd in functie van een administratieve samenwerking (n=5). Zo worden bijvoorbeeld de uren van het lerarenplatform samengelegd binnen de scholengemeenschap om zo leraren tewerk te stellen in het gewoon en buitengewoon onderwijs.
- Vier scholen geven ook aan met een naburige school van het GeO samen te werken om **buitenschoolse kinderopvang te organiseren**. Gezien heel wat leerlingen uit het BuO recht hebben op gratis busvervoer, vervalt het recht op naschoolse opvang. Sommige scholen voor BuO proberen dit toch aan te bieden door samen te werken met een school voor GeO. Deze samenwerkingen ontstonden eveneens in het kader van het pilootproject leerlingenvervoer voor leerlingen uit het buitengewoon onderwijs.
- Verder zijn er nog vijf scholen die een samenwerking omschrijven aansluitend bij de vijfde samenwerkingsvorm in de typologie – het delen van kennis en expertise. De scholen omschrijven deze in functie van het **creëren van trajecten op maat van de leerlingen**. Enkele voorbeelden: het buitengewoon onderwijs wordt uitgenodigd als expert als het gaat om leerlingen met een verslag ingeschreven in het GeO. Er wordt samen gezocht naar alternatieve schooltrajecten voor leerlingen met een schooluitval. Hierdoor willen ze de expertise van het BuSO (time-out projecten) inzetten in het GeO.
- Vijf scholen kaderen de samenwerking vervolgens in functie van de **overstap van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs en omgekeerd**. Een school geeft aan dat ze in kader van de overstap van een leerling naar het GeO een aanspreekpunt blijven in de schooljaren na de overstap voor de leerkrachten in het gewoon onderwijs, de ouders en de leerlingen.
- Drie scholen die inzetten op een intensieve samenwerking met het gewoon onderwijs geven aan hun werking naar buiten te brengen **als één school, met één visie, met één lerarenteam en één personeelsbeleid**. De omschrijving van een 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”* dekt voor deze participanten hun schoolwerking onvoldoende.

5.1.3. Huidige samenwerkingsvormen

We zoomen in op de samenwerkingen die **momenteel** georganiseerd worden. Meer specifiek werd eerst gekeken naar de verdeling volgens onderwijsniveau. Figuur 5.2. en tabel 5.2. tonen dat het grootste procentuele verschil tussen de twee onderwijsniveaus te vinden is bij het delen van kennis en expertise, namelijk een verschil van 17%. Scholen voor basisonderwijs zetten meer frequent in op deze samenwerkingsvorm dan scholen voor secundair onderwijs. Daarnaast is er ook een procentueel verschil van 4% voor het inrichten van een klas voor BuO op een campus van een school voor GeO, dit wordt voornamelijk door scholen voor secundair onderwijs georganiseerd. Ook voor de deeltijdse lesbijwoning zijn er procentueel meer scholen voor buitengewoon secundair onderwijs die deze vorm inrichten dan in het buitengewoon basisonderwijs, hier zien we een verschil van 3%. De verdeling volgens de onderwijstypes wordt bekeken per samenwerking (zie paragraaf 5.2. Hoe krijgen deze samenwerkingen concreet vorm?).

Figuur 5.2.

Huidige samenwerkingen verdeeld volgens onderwijsniveau.



Tabel 5.2.

Proportionele weergave van de huidige samenwerkingen verdeeld volgens onderwijsniveau.

Samenwerkingsvormen	# van de deelnemende scholen (n=110) ³⁰	BuBaO (n)	BuSO (n)
1) Intensieve samenwerking op schoolniveau	11 % (n=12)	5	7
2) Intensieve samenwerking op klasniveau	8 % (n=9)	3	6
3) Inrichting van een klas voor BuO op een campus van een school voor GeO	16 % (n=17)	6	11
4) Deeltijdse lesbijwoning	19 % (n=20)	8	12
5) Het delen van kennis en expertise	35 % (n=38)	28	10
6) Samenbrengen van leerlingen uit een school voor BuO en GeO	31 % (n=33)	16	17
7) Het delen van infrastructuur en materiaal	32 % (n=35)	20	15

³⁰ Deze tabel wordt horizontaal gelezen. Bijvoorbeeld 11% van de deelnemende scholen richten momenteel een intensieve samenwerkingsvorm op schoolniveau in. We kunnen de tabel dus niet verticaal lezen waardoor het kolomtotaal van #deelnemende scholen niet gelijk is aan 100%.

5.1.4. Samenwerkingen in het verleden

In de survey werden scholen naast de huidige samenwerkingen of ze in het verleden een samenwerking met het GeO organiseerden. Er zijn 25 scholen (23%) (BuBaO n=12, BuSO n=13) die in het verleden een samenwerking hadden met het GeO (zie tabel 5.3.). De meest frequent georganiseerde samenwerking in het verleden is het samenbrengen van leerlingen uit het buitengewoon en gewoon onderwijs (10%) en het delen van kennis en expertise (9%).

Tabel 5.3.

Grafische weergave van afgelopen samenwerkingen verdeeld volgens onderwijsniveau op basis van de survey.³¹

Samenwerkingsvormen	# deelnemende scholen survey	BuBaO (n)	BuSO (n)
1) Intensieve samenwerking op schoolniveau	3% (n=3)	2	1
2) Intensieve samenwerking op klasniveau	3% (n=3)	0	3
3) Inrichten van een klas voor BuO op een campus van een school voor GeO	3% (n=3)	2	1
4) Deeltijdse lesbijwoning	6% (n=6)	2	4
5) Delen van kennis en expertise	9% (n=10)	4	6
6) Samenbrengen van leerlingen	10% (n=11)	6	5
7) Delen van infrastructuur en materiaal	6% (n=6)	1	5

Om een beter inzicht te krijgen in de aanleiding van deze samenwerkingen en de reden waarom deze gestopt of afgelopen zijn, werden de resultaten van de survey en diepte-interviews samengenomen. In totaal werden 9 interviews uitgevoerd met participanten uit de scholen voor BuO die in het verleden een samenwerking hadden (waarvan één school momenteel een uitdovende samenwerking heeft).

In de survey en interviews worden verschillende redenen gegeven voor het stopzetten van een samenwerking. Afgelopen samenwerkingen werden voornamelijk georganiseerd in functie van een individuele leerling of een groep leerlingen uit het basisonderwijs of secundair onderwijs (OV 4) die meer cognitieve uitdaging wilde(n) en die men geleidelijk aan wilde integreren in het GeO. Deze samenwerkingen liepen af doordat de **leerling succesvol de overstap naar het gewoon onderwijs maakte of dat de leerling afstudeerde**. Toch verliep niet elke deeltijdse lesbijwoning of samenwerking in functie van een geleidelijke integratie naar het gewoon onderwijs zoals gewenst. Een respondent geeft in de survey aan dat het steeds wisselen van school en omgeving meer stress gaf aan de leerling. Dergelijke samenwerkingen zijn volgens de participant uitsluitend mogelijk voor leerlingen die weinig aanpassingen nodig hebben. Daarnaast werd ook aangehaald dat de klasgenoten uit het gewoon onderwijs het moeilijk hadden met de intensieve begeleiding van de leerling uit het buitengewoon onderwijs:

³¹ Deze tabel wordt horizontaal gelezen. Bijvoorbeeld 3% van de deelnemende scholen (n=110) hebben in het verleden een intensieve samenwerkingsvorm op schoolniveau georganiseerd. We kunnen de tabel dus niet verticaal lezen waardoor het kolomtotaal van het aantal deelnemende scholen niet gelijk is aan 100%. De scholen kunnen daarnaast in het verleden ingezet hebben op meerdere samenwerkingsvormen.

*“Soms was er **weinig begrip voor de complexe problematiek** van onze leerling, zowel door de andere leerlingen als door de leerkrachten van de andere school. De leerkrachten van de andere school [voor GeO] hadden “niet gekozen” om met deze doelgroep te werken. De visies en de uitwerking daarvan in de klas waren te verschillend om te matchen in de dagdagelijkse werking.” (Survey, school 24)*

Verder werden twee van de afgelopen samenwerkingen georganiseerd in het kader van een gesubsidieerd project (Project “samenwerkingsverbanden”) of een proefproject. De samenwerkingen liepen af omwille van verschillende redenen. Enkele projecten werden gestopt wegens het **einde van de toekenning van uren voor het project vanuit de scholengemeenschappen**. De middelen die gegenereerd werden door de subsidies waren echter een voorwaarde voor de scholen om de samenwerking te continueren. De uren en middelen die gegenereerd werden binnen het pilootproject geraakten niet structureel ingebouwd in de werking van de school.

“Dat was heel goed die uren samenwerkingsverband. Die uren zijn ook op een gegeven moment gestopt. We hebben geprobeerd als school om dit voort te zetten, maar zonder middelen lukt dat gewoonweg niet. Dat vraagt het heel veel als scholen buitengewoon onderwijs om die uren extra apart te houden. Zeker omdat we de noden hebben zien stijgen [bij de leerlingen], ook in het buitengewoon onderwijs?” (Interview, Directie school 20)

Tot slot werd een **tijdelijke verhuis** van de school voor BuO naar een andere campus genoemd als reden voor de stopzetting. Hierdoor werd de afstand tussen de scholen te groot om de samenwerking verder te zetten. Ook de **Covid-19 pandemie** zorgde ervoor dat scholen BuO en GeO op zichzelf aangewezen waren. Door de maatregelen geraakten de scholen geïsoleerd en verminderde de samenwerking.

5.1.5. Samenwerking in de toekomst

De resultaten van de survey tonen aan dat per samenwerkingsvorm niet meer dan maximaal 3% van de deelnemende scholen momenteel concrete plannen heeft om er een op te starten (tabel 5.4. & figuur 5.3.). Er zijn daarentegen procentueel meer scholen per samenwerkingsvorm die er in de toekomst een willen opstarten, maar hier nog geen concrete plannen voor hebben. Bijna 1 op 5 van de deelnemende scholen voor BuO (uit de survey) (of 18%) wil in de toekomst een intensieve samenwerking op schoolniveau organiseren. Ook de deeltijdse lesbijwoningen, het delen van kennis en expertise en het inrichten van een klas BuO op een campus voor het GeO wordt door scholen als wenselijke samenwerkingsvormen geacht. Aansluitend vonden vier interviews plaats met scholen die concrete plannen hebben om een samenwerking op te starten en tien interviews met scholen die zich hiervoor willen engageren in de toekomst (maar nog geen concrete plannen hebben).

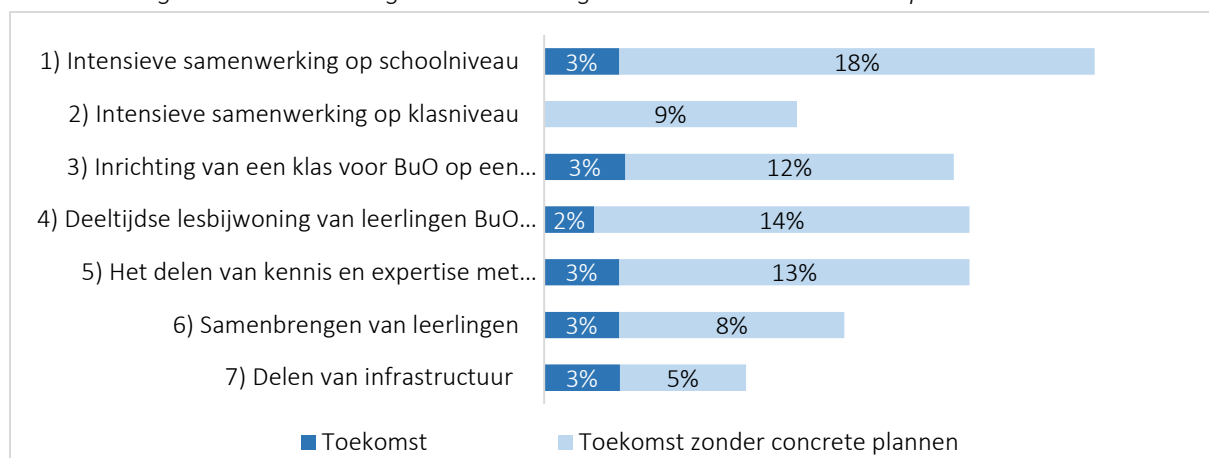
Tabel 5.4.

Grafische weergave van toekomstige samenwerkingen verdeeld volgens onderwijsniveau op basis van de survey (n=110).

Samenwerkingsvormen	Toekomst met concrete plannen			Toekomst zonder concrete plannen		
	Totaal deelnemende scholen	BuBaO (n)	BuSO (n)	Totaal deelnemende scholen	BuBaO (n)	BuSO (n)
1) Intensieve samenwerking op schoolniveau	3% (3)	1	2	18% (19)	15	4
2) Intensieve samenwerking op klasniveau	0	0	0	9% (10)	9	1
3) Inrichten van een klas voor BuO op een campus van een school voor GeO	3% (3)	2	1	12% (13)	9	4
4) Deeltijdse lesbijwoning	2% (2)	0	2	14% (15)	10	5
5) Delen van kennis en expertise	3% (3)	2	1	13% (14)	10	4
6) Samenbrengen van leerlingen	3% (3)	3	0	8% (9)	7	2
7) Delen van infrastructuur en materiaal	3% (3)	3	0	5% (5)	4	1

Figuur 5.3.

Visuele weergave van toekomstige samenwerkingen met en zonder concrete plannen.



In de bevraging werd enkel aan de scholen met concrete plannen voor een samenwerking gevraagd waarom ze de samenwerking willen oprichten. Hieronder worden deze redenen opgesomd:

- Er zijn scholen voor BuO en GeO die samen een **inclusieproject willen opstarten**. Twee deelnemende scholen geven in de online interviews aan dat ze in de toekomst een schoolproject willen organiseren waar leerlingen BuO en GeO (geleidelijk) samen naar school kunnen gaan. In het secundair onderwijs gaat dit over leerlingen ingeschreven in OV 4.
- Scholen willen de **overstap tussen het BuO en GeO meer geleidelijk** aan laten verlopen. Daarom willen deze scholen een werking inrichten waar deze overstap intensiever voorbereid kan worden, samen met de leerlingen en waarbij de nodige maatregelen geïnstalleerd kunnen worden. Deze samenwerking kan er ook toe bijdragen om als school en lerarenteam uit het BuO

beter in te schatten wat de verwachtingen zijn van een school voor GeO van een leerling die de overstap maakt.

- Verder zijn er ook scholen die een meer **passend aanbod** willen creëren voor leerlingen uit de **omgeving en buurt** van de school, bijvoorbeeld voor leerlingen type 4 of OV 4 type 3.
- Scholen die zich dicht bij elkaar bevinden of op **dezelfde campus** huizen denken ook steeds meer na hoe de krachten gebundeld kunnen worden en ze meer naar elkaar kunnen toe groeien.
- Ook geplande **nieuwbouwprojecten** en meer **capaciteit in de stadsscholen** in het GeO zet directies en scholengemeenschappen aan het denken om samenwerkingen op te starten.

Verder geven de online diepte-interviews een eerste inzicht in de processen en stappen die bij een opstart van een samenwerking komen kijken. Daarnaast geven de gesprekken ook drempels weer waar de scholen op botsten bij het opstarten van de samenwerkingen (zie paragraaf 5.3.)

Verkennen van de mogelijkheden

Een eerste stap in het opstarten van een samenwerking is het verkennen van mogelijkheden om een samenwerking op te richten. Om deze mogelijkheden te verkennen geven de participanten aan dat er **kennismakingsgesprekken** gevoerd worden tussen de directies van de scholen. Binnen deze gesprekken wordt er gekeken en nagedacht of de schoolteams voldoende **draagkracht** hebben om een samenwerking te organiseren:

“Wat hebben we gedaan? We zijn eigenlijk voor de eerste keer gaan samenzitten. We hebben daar de nodige kennismakingsmomenten gedaan en we hebben daar de nodige brainstorm momenten gedaan.”
(Directie school 9)

“Het eerste wat we nu gedaan hebben, is verkennen: ‘Zou dat kunnen?’ Staat mijn team daar voor open? Staat het ander team daar voor open? Is daar de fysieke mogelijkheid om dat te doen? Maar vooral: Is er een draagkracht om zoiets te doen? Is er de wil om het te doen? Daar zijn we vooral naar gaan kijken en nu gaan we vanaf volgend schooljaar waarschijnlijk dieper gaan kijken, als die wetgeving ook helemaal op punt staat van: ‘Hoe kunnen we dat dan realiseren?’ Het is heel belangrijk om ook deze tijd te nemen en die teams daar al klaar voor te maken.” (Directie school 5)

De directie van school 5 duidt aanvullend ook op het belang dat er tijd gemaakt en genomen wordt om de **teams voor te bereiden op een samenwerking**. In de interviews geven scholen voor BuO aan dat ze al jaren gesprekken voeren met scholen voor GeO om een samenwerking te organiseren, maar dat ze hierbij op hindernissen botsen. De directie van school 12 geeft aan dat er nog steeds een verkeerd beeld bestaat van de leerlingen die ingeschreven zijn in een school voor BuO:

“En eigenlijk is de droom nog altijd om in het zuiden van onze provincie zo'n vestigingsplaats op te richten in het gewoon onderwijs. We hebben daar al gesprekken lopen, maar daar botsen we toch wel op de moeilijkheden met leerkrachten. Je voelt toch wel in het gewoon onderwijs dat ze nog altijd een heel verkeerd beeld hebben van ons doel publiek [type 4] wat dat eigenlijk voor heel wat moeilijkheden zorgt, om dat eigenlijk erdoor te krijgen, dat project.” (Directie school 12)

Daarnaast gaf de directie van school 4 aan dat de school voor BuO niet in een **scholengemeenschap** zit waar andere scholen GeO uit de regio deel van uitmaken. Daarom is het moeilijk om structurele partnerscholen te vinden om een samenwerking mee uit te bouwen. Daarnaast stoot de directie ook op het feit dat scholen uit een andere onderwijskoepel terughoudend zijn om samen te werken vanwege

een **verschillend pedagogisch project** en een andere inrichtende macht van de school. De directie geeft het voorbeeld dat de scholen uit de buurt die behoren tot de onderwijskoepel van Katholiek Onderwijs Vlaanderen niet willen samenwerken met de school vanuit het Gemeenschapsonderwijs.

Eens dat deze eerste stap van het verkennen van de mogelijkheden genomen is, geven participanten aan dat ze zijn gaan nadenken waarom ze willen samenwerken. Bij de meeste opstartende samenwerkingen stellen scholen samen een **visie** op:

“We hebben samen een visie uitgewerkt. We hebben ons eigenlijk de vraag gesteld “hoe gaan we dat nu doen?” We hebben dat samen gedaan met verschillende mensen uit het onderwijsveld dus uit die scholengemeenschap, een aantal directeurs, maar even goed iemand van het CLB, vanuit welzijn en iemand van de stad. Dus eigenlijk alle partners zitten daar samen en die hebben dat mee proberen vormgeven.” (Directie school 3)

Vorbereidingsfase met alle betrokkenen

Aan de hand van een gemeenschappelijke visie, geven de zeven participanten van de scholen voor BuO aan in de interviews samen met alle betrokkenen van start te gaan met de **voorbereidingen en uitwerking** van de samenwerking:

“We zijn nu aan het opstarten. Die eerste gesprekken aan het voeren, maar we willen eigenlijk een volledig jaar het project uitwerken met alle betrokkenen. Om te beginnen hebben we al samen een visie ontwikkeld van waar willen we echt voor gaan en hoe zien we dat en dan wat verder concretiseren? Want dat is nog moeilijk om zo te stellen hoe dat nu precies gaat lopen.” (School 27)

Verschillende scholen beklemtonen dat de voorbereiding plaatsvindt in samenwerking met **verschillende actoren**. Er worden denk- of regiegroepen opgesteld die bestaan uit geëngageerd onderwijspersoneel van de scholen. Ook externe onderwijsprofessionals uit andere scholen(gemeenschappen) en educatieve organisaties, personeel uit het CLB, welzijnswerkers, onderzoekers, personeel van de gemeente enzoverder zetelen in deze regiegroep. Samen met al deze betrokken partners wordt er nagedacht over concrete vorm en uitwerking van de samenwerking.

“Ja, we hebben ons idee ons prototype voorgelegd van nu, we willen het zo en zo organiseren en die mensen hebben daar feedback op gegeven. Een van de belangrijkste dingen die experts voor ons hebben meegegeven is het idee om de buurt te betrekken.” (school 9)

De regiegroep tekent de lijnen van de concrete organisatie van de samenwerking mee uit. Een ontwerp van een samenwerking wordt in verschillende fases voorgelegd aan de leden van de groep die vervolgens feedback geven en herwerkingen voorstellen. Op deze manier wordt er bij de scholen een **blauwdruk** of prototype, ontworpen van de samenwerking. Vervolgens worden de gemaakte afspraken neergeschreven in een **samenwerkingsovereenkomst**.

Stapsgewijze implementatie

De scholen die recent een samenwerking hebben opgestart of er in het volgende schooljaar een opstarten, halen het belang aan van **stapsgewijze implementatie** van de samenwerking. Bij een intensieve samenwerking op schoolniveau in het basis- en secundair onderwijs gaat de samenwerking bijvoorbeeld in een eerste schooljaar van start in de eerste graad. In een tweede schooljaar wordt de

samenwerking ook in de tweede graad en vervolgens in de derde graad geïmplementeerd. School 9 organiseert sinds één schooljaar een samenwerking tussen de school voor BuO en GeO op één campus:

“We kiezen voor een zachte overgang. We willen de tijd geven aan het personeel om de geesten daar rond te laten rijpen en plaats te maken om die overstap te maken. We hebben gemerkt dat bij de eerste graad dat het toch een moeilijke overstap was om personeel te vinden om de samenwerking effectief te gaan uitvoeren.”

(Directie school 9)

Tenslotte laten vier scholen die een samenwerking (willen) opstarten zich ook begeleiden bij de voorbereidingen en implementatie door experts die hier ervaring mee hebben. Sommige scholengemeenschappen maken hier uren voor vrij om één persoon in te zetten die de scholen in ‘transitie’ begeleidt. Andere scholen doen beroep op een expert uit de academische instellingen.

Tussentijdse conclusie

Onderzoeksvraag 2.1. Welke samenwerkingsvormen bestaan er in Vlaanderen tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs?

In dit eerste deel zijn we via een brede beschrijving ingegaan op de bestaande samenwerkingsvormen in Vlaanderen. We concluderen dat vooral het delen van kennis en expertise, het delen van infrastructuur en materiaal, en het samenbrengen van leerlingen BuO en GeO voorkomen en georganiseerd worden in Vlaanderen. Daarentegen zien op basis van de survey dat ook nog veel scholen voor BuO slechts één of geen samenwerking aangaan met een school voor GeO. Over alle samenwerkingen heen zien we dat 4 op 10 van de deelnemende scholen (45 scholen of 41%; n, BuBaO = 30 en n, BuSO = 15) momenteel (categorie huidige samenwerking) geen samenwerking organiseert, maar mogelijks er wel in het verleden heeft georganiseerd of in de toekomst een samenwerking wil oprichten waarvan bijna 1 op 4 scholen (24 scholen of 22%) nog helemaal geen ervaring met samenwerking met het gewoon onderwijs hebben en er ook in de toekomst nog geen zullen oprichten.

Tenslotte weten op basis van de survey en online diepte-interviews dat ook sporadisch andere meer intensieve samenwerkingsvormen zoals een intensieve samenwerking op school- en klasniveau georganiseerd worden, maar deze zijn nog niet wijdverspreid. Het zijn wel deze meer intensieve samenwerkingsvormen (voornamelijk op schoolniveau) waar scholen geïnteresseerd in zijn om deze in de toekomst op te starten.

5.2. Hoe krijgen deze samenwerkingen concreet vorm?

Aan de hand van de eerste onderzoeksvraag weten we welke samenwerkingsvormen tussen scholen voor BuO en GeO in het Vlaamse onderwijs gangbaar zijn. In dit deel gaan we dieper in op deze diverse vormen van samenwerking die momenteel georganiseerd worden door scholen in Vlaanderen. We bespreken per samenwerkingsvorm telkens de aanleiding, de concrete invullingen van de organisatie van de samenwerking (o.a. voor welke types en opleidingsvormen de samenwerking georganiseerd wordt en de inhoudelijke samenwerking) en de betrokken actoren. Indien we opvallende verschillen vaststellen per onderwijsniveau, wordt hier bij op ingezoomd. Deze resultaten worden aan de hand van een samenvattend kader op het einde van deze paragraaf samengevat. De volgende samenwerkingsvormen worden achtereenvolgend besproken: (1) Intensieve samenwerking op school-

en klasniveau, (2) Inrichten van een klas voor BuO op een campus van een school voor GeO, (3) Deeltijdse lesbijwoningen, (4) Delen van kennis en expertise, (5) Samenbrengen van leerlingen en (6) Delen van materiaal en infrastructuur.

5.2.1. Intensieve samenwerking op school- en klasniveau

Allereerst bespreken we de concrete organisatie van de eerste twee prototypische samenwerkingen: intensieve samenwerking op schoolniveau en een intensieve samenwerking op klasniveau. In de typologie omschreven we de eerste vorm van samenwerking als *'scholen voor BuO en GeO die hun expertise bundelen en samen onderwijs vormgeven. Dit met als doel om een inclusieve leeromgeving te creëren voor de leerlingen'*. Intensieve samenwerking op klasniveau omschreven we als *'de leerkracht GeO en de leerkracht BuO zijn samen verantwoordelijk voor een groep leerlingen. Ze bereiden samen lessen voor en geven samen les. De school voor BuO heeft hierbij een vestigingsplaats op een campus van een school voor GeO, of omgekeerd.'*

Op basis van de resultaten van de survey en verheldering in de online diepte-interviews concluderen we dat deze twee samenwerkingsvormen doorgaans samenvallen. Scholen die inzetten op een intensieve samenwerking op klasniveau, zetten tegelijk ook in op een samenwerking op schoolniveau of omgekeerd. In totaal organiseren op basis van de survey twaalf scholen een dergelijke intensieve samenwerking. Acht van deze scholen geven aan meteen ook in te zetten op alle andere samenwerkingen, waarbij dus ook onder andere kennis en expertise gedeeld wordt, leerlingen samengebracht worden en infrastructuur en materiaal gedeeld worden.

Op basis van de survey weten we dat ongeveer 1 op 10 van de participerende scholen (of 11%) momenteel een intensieve samenwerkingsvorm organiseert. Dit aantal kan vermoedelijk een overschatting zijn van de werkelijke samenwerkingen wegens de specifieke focus van dit onderzoek. Scholen die reeds inzetten op een (intensieve) samenwerking voelden zich vermoedelijk meer aangesproken om de bevraging in te vullen dan scholen die hier niet concreet mee bezig zijn. Verder zien we dat 3% procent van de deelnemende scholen op deze vorm in het verleden heeft ingezet. Daarnaast weten we ook dat 21% van de scholen zich wil engageren om deze samenwerking in de toekomst op te richten, maar ook dat 6 van de 10 scholen (nog) geen intensieve samenwerkingsvorm aangaat met het gewoon onderwijs. Bovendien merken we uit de online diepte-interviews op dat de samenwerking zowel op de school voor BuO als de school voor GeO kan plaatsvinden.

Wat we hieronder beschrijven, is gebaseerd op informatie verkregen vanuit de survey (12 deelnemende scholen, BaO n = 5, SO n = 7) en interviews met negen directies (BaO n = 4, SO n = 5)³². Gebaseerd op deze data, worden verschillende invullingen van de prototypische intensieve samenwerking op school- en klasniveau geïdentificeerd.

Een **eerste invulling** zijn scholen die samen op één campus of locatie onderwijs aanbieden en toewerken naar een zo inclusief mogelijke leeromgeving voor alle leerlingen en personeel. Bij deze samenwerkingen komen de scholen naar buiten als **één school, met één naam, één visie, één schoolreglement en één gecentraliseerd personeelsbeleid**. De scholen BuO en GeO bevinden zich aansluitend op één campus. Bij drie scholen werd een vestigingsplaats van het GeO opgericht op de

³² Twee scholen die deelnamen aan de online diepte-interviews vullen de survey niet in.

campus van het BuO aangezien hier plaats beschikbaar was. Daarnaast deelden twee scholen voor BuO en GeO reeds een campus voor de start van de samenwerking. Deze scholen groeiden door een schoolvernieuwing of schoolovername naar elkaar toe en besloten een intensieve samenwerking op schoolniveau aan te gaan.

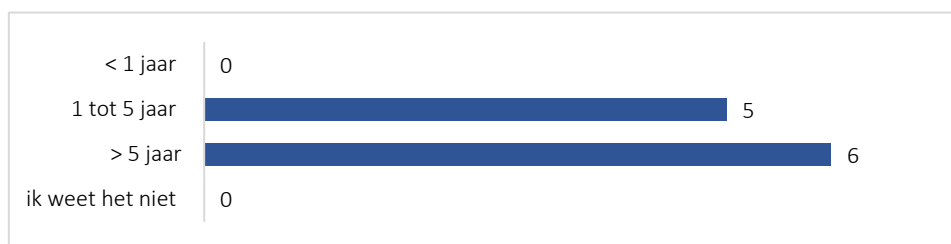
Een **tweede invulling** vinden we terug bij vier van de vijf scholen voor secundair onderwijs die deelnamen aan de interviews. Bij deze invulling gaat de hoofdzetel van een school voor BuSO één of meerdere vestigingsplaatsen voor OV 4 oprichten op een campus van een school voor GeO. De leerlingen BuO kunnen vanaf de eerste graad in dezelfde klas zitten als de leerlingen van het GeO, maar dit is niet noodzakelijk. Bij deze variant wordt er gestreefd naar een **geleidelijke integratie** van leerlingen BuO in het GeO. Om de leerlingen stapsgewijs te integreren, wordt er bij vier van de vijf secundaire scholen gebruik gemaakt van een **getrapt onderwijsmodel**.

Over de onderwijsniveaus heen zien we aan de hand van de survey dat 92% van de scholen voor de intensieve samenwerkingsvorm samenwerkt met één of meerdere scholen uit dezelfde scholengemeenschap of -groep. Binnen deze invullingen door zowel de basis- als de secundaire scholen gaat de school, samen met de leerling en de ouders steeds op zoek naar de **geschikte onderwijssetting** voor de leerling. Maar de concrete focus en organisatie van deze samenwerkingen verschillen per onderwijsniveau en worden daarom ook afzonderlijk besproken.

In de survey werden scholen die deze intensieve samenwerkingen organiseren bevraagd naar hun ervaring met de samenwerking (zie figuur 5.4.). Uit de resultaten blijkt dat het alle bevraagde scholen uit de survey langer dan een jaar inzet op deze vorm van samenwerking: 45% (of 5 scholen) zetten hier al een tot vijf jaar op in en 55% (of 6 scholen) zetten hier al langer dan vijf jaar op in.

Figuur 5.4.

Ervaring met de samenwerking (intensieve samenwerking op school- en klasniveau) in jaren (n = 11)

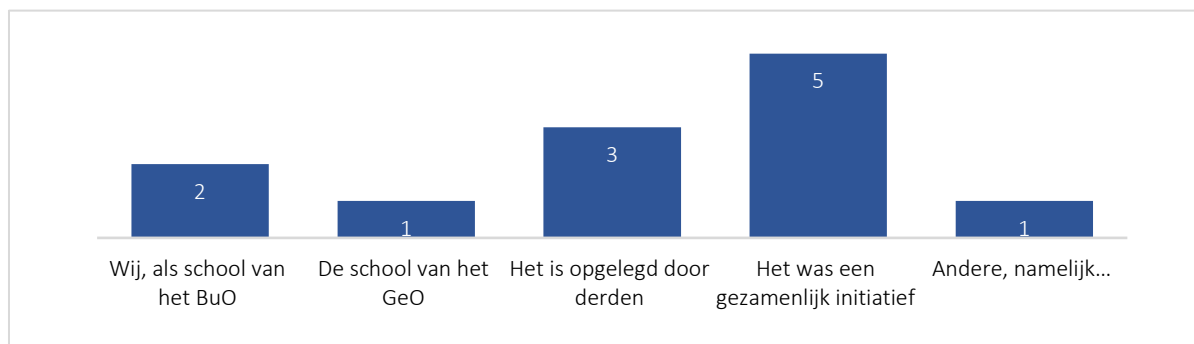


Initiatief

In de survey werden scholen bevraagd naar de initiatiefnemer van deze intensieve samenwerkingen (zie figuur 5.5.). Uit de data blijkt dat het merendeel van de samenwerkingen (42% of 5 scholen) opgestart worden vanuit een gezamenlijk initiatief van het BuO en GeO. Daarnaast geven drie scholen (of 25%) aan dat de samenwerking werd opgelegd door derden, bijvoorbeeld naar aanleiding van een schoolovername. Verder geven twee scholen (of 17%) aan dat zij zelf als school van het BuO de stap hebben gezet tot het organiseren van deze samenwerking. Tot slot geeft één school (8%) aan dat de school van het GeO de initiatiefnemer is.

Figuur 5.5.

Initiatiefnemer om samenwerking op te starten (n = 12) (intensieve samenwerking op school- en klasniveau)



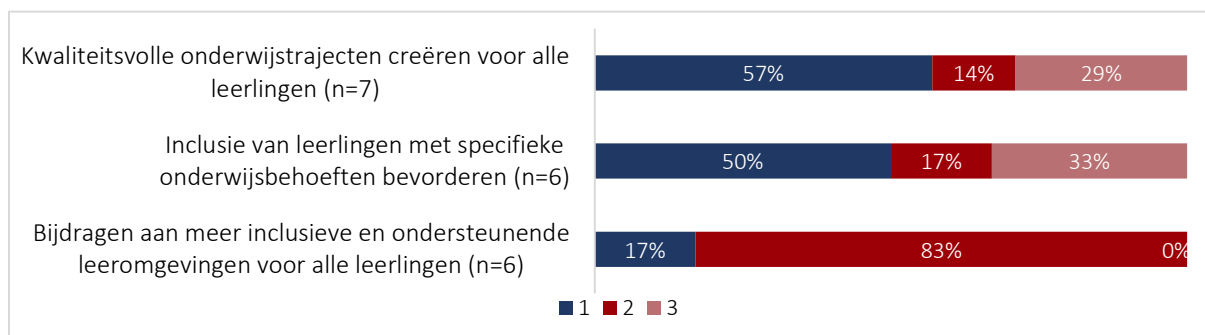
Tijdens het online diepte-interview met directies van de scholen voor BuO die op een campus onderwijs aanbieden, gaven enkele participanten aan dat ook de scholengemeenschap of -groep een belangrijke rol speelde bij de opstart van de samenwerking. Er werden bijvoorbeeld twee scholen, gelegen op dezelfde campus overgenomen door een scholengroep. Voorheen hadden deze scholen geen samenwerking, maar vanuit de scholengroep werden de scholen aangemoedigd op een samenwerking op te starten.

Aanleiding en doelstellingen van de samenwerking

In de survey en online diepte-interviews worden verschillende redenen aangehaald om een intensieve samenwerking tussen het BuO en GeO op te starten. Op basis van de literatuurstudie zijn verschillende doelstellingen voor samenwerkingsvormen geïdentificeerd. Figuur 5.6. biedt een overzicht van de top drie doelen die de twaalf scholen uit de survey willen nastreven. Voor elk doel wordt tevens gedifferentieerd op welke positie (plaats 1, 2 of 3) binnen deze top drie de deelnemers deze doelstelling plaatsen. 7 scholen (van de 12) duiden het doel 'kwaliteitsvolle onderwijstrajecten aan, 6 scholen de inclusie van leerlingen met SOB en ook 6 scholen de bijdrage aan meer inclusieve en ondersteunende leeromgevingen voor alle leerlingen.

Figuur 5.6.

Top drie doelstellingen van de samenwerking (intensieve samenwerking op school- en klasniveau) (n = 12)



In volgende paragrafen wordt een onderscheid gemaakt tussen de concrete organisatie van de intensieve samenwerkingen in het basisonderwijs en secundair onderwijs. Per onderwijsniveau zal er verder ingegaan worden op de verschillende aanleidingen en doelstellingen.

Organisatie op vlak van regelgeving

Voor de basisscholen en secundaire scholen geldt dat de scholen die inzetten op één-campusinitiatieven vertrekken vanuit een visie op onderwijs eerder dan vanuit wat er mogelijk is binnen de regelgeving om onderwijs te verstrekken (rekening houdend met de periode waarin de onderzoek afgenomen werd voor de implementatie van decreet leersteun). Leerlingen zijn in deze twee onderwijsniveaus ofwel ingeschreven in het BuO of ingeschreven in het GeO. Wanneer de leerlingen samen les volgen gaat er in de meeste initiatieven een leerkracht van het BuO mee naar de klas voor GeO zodat de verantwoordelijke leerkracht de leerlingen mee kan ondersteunen. Voor sommige groepen leerlingen ingeschreven in BuO of GeO in het basisonderwijs zijn bijvoorbeeld drie leerkrachten aangesteld in BuO en GeO verantwoordelijk voor de groep. In de beschrijving van de samenwerkingsvormen krijgen we daarentegen ook te maken met zoals de scholen het noemen 'de grijze zone' waarbij scholen niet specifiek beroep doen op bepaalde regelgeving om het onderwijs (specifiek de lessen en activiteiten) vorm te geven.

Gezien deeltijdse lesbijwoning voor de implementatie van het decreet leersteun slechts mogelijk was voor 50% van de lestijd, werd hier voor deze één-campusinitiatieven geen beroep op gedaan.

5.2.1.1. Basisonderwijs

De scholen voor basisonderwijs die inzetten op deze intensieve samenwerkingsvorm profileren zich als één school naar de ouders en leerlingen toe. Desondanks dat de scholen administratief nog twee scholen voor BuO en GeO zijn (bijvoorbeeld door de twee instellingsnummers), willen ze één school vormen met als doel om een inclusieve leeromgeving te realiseren voor alle leerlingen (met en zonder SOB):

"Wij profileren ons eigenlijk naar buiten toe, naar ouders, naar de omgeving als één school. We hebben wel weliswaar twee instellingsnummers, maar we profileren ons echt als één school waarbij dat kinderen ingedeeld zijn in groepen." (Directie school 1)

Aanleiding en doelstellingen van de samenwerking

Zoals hierboven vermeld, werden scholen die inzetten op intensieve samenwerking bevraagd naar verschillende aanleidingen en doelen in het opzetten van deze samenwerkingsvorm. Uit de survey blijkt dat 57% (of 7 scholen) hierop inzet omdat ze **kwaliteitsvolle trajecten willen creëren voor alle leerlingen**. Ook in de online diepte-interviews geven directies van vier basisscholen dit aan. De intentie is om een zo inclusief mogelijke school te ontwikkelen waarbij de leerlingen uit de buurt kwaliteitsvol onderwijs op maat krijgen. De scholen geven aan dat ze nog geen volwaardige inclusie bereikt hebben, maar dat inclusie een punt is aan de horizon:

"Wij zijn nog geen inclusieve school, hè? Voor ons is inclusie nog een stip aan de horizon. We willen gewoon elke stap die we zetten, in die richting zetten en dan zullen we wel zien waar we stranden. We zijn nog niet de school die haar deuren voor alle kinderen opengooit. Ik denk dat we toch wel kunnen zien dat we momenteel naar een soort integratiesysteem gaan, maar het is wel nog altijd met die inclusieve gedachte die bepaalt hoe we ons organiseren en hoe en welke beslissing we nemen. Zo hopen we dat we steeds inclusiever kunnen worden." (Directie, school 9)

Verder werden in de online interviews ook andere motieven aangegeven voor de organisatie van een intensieve samenwerking op school- en klasniveau. Hier merken we op dat de samenwerking eerder is

opgestart vanuit onvoorziene omstandigheden. Een eerste motivatie is de **vrije plaatsen of beschikbare capaciteit** (zowel infrastructuur als plaatsen voor leerlingen) op de scholen voor BuO door de implementatie van het M-decreet. Zoals besproken in het tweede hoofdstuk maakte het M-decreet het mogelijk voor leerlingen met SOB om zich mits redelijke aanpassingen in te schrijven in het GeO. Hierdoor kwamen in het schooljaar van 2015-2016 plaatsen vrij in de scholen BuO. De scholen voor BuO voelden zich onzeker voor het verdere bestaan van hun eigen school:

*“Dus ons verhaal start in 2016 ongeveer met de aankomst van het M-decreet. We waren onzeker over de toekomst van onze eigen school, onze leerkrachten en leerlingen, omdat de kans bestond dat we niet meer gingen bestaan als school. Waar moesten we dan met onze expertise naartoe? Waar gingen onze leerlingen terecht? Dan zijn we eigenlijk vanuit onze grondbewerking gaan nadenken van “oké, hoe kunnen we nu een model ontwerpen dat voor onze eigen school, leerlingen en leerkrachten kansen biedt?” We hadden hier veel plaatsen, want we ons leerlingenaantal was gedaald door het M-decreet. Dus er was infrastructuur en personeel over en die op manier dachten we van we kunnen het gat dat gecreëerd is, opvullen met een andere doelgroep, om dan eigenlijk **dat inclusief onderwijs, zoals dat het M-decreet voorschrijft ook volledig te kunnen uitwerken**, maar met voldoende omkadering. Die omkadering heb je in de scholen waar nog geen buitengewoon onderwijs of geen paramedisch team is niet. Wij zagen daarin een hele grote kans om onze expertise dus veel ruimer te gaan inzetten.” (Directie, school 23)*

Ook school 1 die type 1 en type 8 aanbod, ging naar aanleiding van het M-decreet op zoek naar een nieuwe manier op zich te organiseren:

“Toen hebben we met ons team van het buitengewoon onderwijs gezegd: Met het hele M-decreet verhaal, waardoor het aantal leerlingen voor basisaanbod (type 1 en 8), langzaam maar zeker achteruit ging, hoe moeten we ons oriënteren dat we als buitengewoon onderwijs eigenlijk kunnen blijven bestaan?” (Directie, school 1)

Vanuit deze overcapaciteit zien drie scholen basisonderwijs de opportuniteit om een pedagogisch project op te starten waarbij gestreefd wordt naar een zo inclusief mogelijke leeromgeving voor de leerlingen. In een tweede motivatie werd een intensieve samenwerking opgestart tussen twee scholen naar aanleiding van een **schoolovername** door een andere onderwijskoepel en schoolbestuur. De overname zorgde voor een fusie tussen twee scholen die reeds op dezelfde campus gevestigd waren en gaf een mogelijkheid om eveneens een nieuw pedagogisch project op te starten:

“De scholengroep wilde eigenlijk gaan zoeken of we van deze campus een inclusief verhaal konden maken. Aangezien onze twee scholen toch al vlakbij elkaar lagen, was er al een eerste stap genomen. Daarnaast zaten de kinderen ook al samen, fysiek op dezelfde campus” (school 9)

Concrete organisatie

Bij deze samenwerkingsvorm komt heel wat kijken en dat blijkt ook uit de online diepte-interviews. Bij een intensieve samenwerking op schoolniveau streven de basisscholen ernaar om de volledige organisatie van de school en alle activiteiten gemeenschappelijk te organiseren:

“Alle activiteiten, zowel culturele activiteiten, het schoolfeest of het oudercontact zijn gemeenschappelijk. Dus als school geldt dat bijvoorbeeld voor de activiteitenkalender, het schoolreglement, een zorgcontinuüm, een schoolontwikkelingsplan, een platform voor het leerlingvolgsysteem met alles daarin verwerkt en het intakebeleid. Dit is allemaal uniform. Het is eigenlijk de bedoeling dat het niet meer zichtbaar is dat er twee scholen zijn.” (Directie school 23)

Deze samenwerking wordt bij de basisscholen die deelnamen aan de survey voornamelijk georganiseerd voor leerlingen met een (gemotiveerd) verslag voor type basisaanbod (n=3) en type 9 (n=3), maar ook voor leerlingen met een verslag type 7 (n=2), type 3 (n=1) en type 4 (n=1). Leerlingen die ingeschreven zijn in het buitengewoon onderwijs gaan samen naar school met de leerlingen die ingeschreven zijn in het gewoon onderwijs. Ze stappen de school binnen door dezelfde schoolpoort, spelen samen op de speelplaats en volgen samen les

De structuur van de klassen in het basisonderwijs wordt opgedeeld in een kleuter en lagere school. Bij de deelnemende scholen wordt er geopteerd om de leerlingen in te delen in graadklassen die vervolgens georganiseerd worden rekening houdend met het niveau, leeftijd en noden van de leerlingen. Voor kleuterklassen wordt er bij twee basisscholen geopteerd voor een unieke kleuterwerking waar kleuter van 2,5 tot en met 6 jaar samen les krijgen. Voor deze klasgroepen in het basisonderwijs worden geen traditionele benamingen gebruikt zoals “het zesde leerjaar” of “de tweede graad”. De klassen krijgen namen aan de hand van bijvoorbeeld kleuren of dieren. In het basisonderwijs worden termen zoals groep, nestklas of leertuin gebruikt. Enkele basisscholen zorgen ervoor dat bij het samenstellen van klassen een verhouding is tussen de leerlingen ingeschreven in het BuO en leerlingen ingeschreven in het GeO. Om vervolgens de leerlingen te verdelen over de klassen wordt er eerst gekeken naar de noden van de leerlingen: *“We gaan gewoon kijken naar het kind en dan gaan we zoeken naar groeperingsvormen die werken voor de leerlingen”* (Directie school 9). Een andere directie geeft aan niet noodzakelijk rekening te houden met een bepaalde verhouding tussen leerlingen BuO en GeO:

“Wij maken geen groepen op basis van een bepaalde samenstelling zoveel leerlingen buitengewoon die er mogen inzitten, zoveel leerlingen gewoon onderwijs en zoveel leerlingen type 3. Het wordt echt per kind bekeken. Waar heeft dit kind nood aan op vlak van een groep of hulpverlening? En voor dat kind gaan we dan kijken? Oké, wat voor een groep kunnen we daar dan rond vormen? En wie past daar dan allemaal bij? En dat kan op verschillende vlakken zijn. We hebben momenteel een aantal verschillende groepssamenstellingen.” (Directie school 23)

De scholen gaan dus op zoek naar een geschikte onderwijssetting voor de leerlingen. Er wordt rekening gehouden met verschillende kenmerken van de leerling waarbij men ook het welbevinden van de leerling niet mag vergeten:

“In welke setting zou uw kind het gelukkigst zijn? Want dat vergeet men soms wel eens hè? In uw profiel ga je ook rekening houden met de cognitieve mogelijkheden van het kind, maar je gaat ook kijken naar het toekomstperspectief van het kind.” (Directie school 14)

Al de deelnemende basisscholen houden bij de organisatie van de klassen dan ook vooral rekening met de noden van de leerling: *“Dus de leerling komt binnen, we doen aan beeldvorming en dan zoeken we een gepaste groep. Dat kan een gemengde groep zijn, maar soms is dat geen gemengde groep.”* (Directie school 23). Deze directie geeft tijdens het interview aan dat niet elke leerling noodzakelijk terecht komt in een gemengde klasgroep die bestaat uit een samenstelling van leerlingen BuO en GeO. Naast de gemengde klasgroepen, worden ook aparte klassen ingericht voor leerlingen die nood hebben aan bijvoorbeeld een kleinere klasgroep. Zo richt een school een aparte klas in voor leerlingen die nood hebben aan ondersteuning in het kader van een (gemotiveerd) verslag voor type 3. Ook school 9 richt een ‘structuurklas’ in voor leerlingen die nood hebben aan meer structuur:

*“Natuurlijk ook de kinderen die een attest voor type 9 hebben, komen daar automatisch terecht, maar ook kinderen vanuit de reguliere werking die nood hebben aan wat meer structuur, wat meer voorspelbaarheid, maar evenzeer kan het zijn dat er kinderen met een type 9 attest daar eigenlijk wel vlot mee omgaan en dan toch naar andere groepjes gaan om rekenen en hun taal te volgen. Maar hier gaat die leerkracht eigenlijk, zoals het in een type 9 werking vaak gebeurt, heel hard **differentiëren** en wordt het kind gedurende twee jaar aan dezelfde nest juf gekoppeld en daar gaat dus veel **meer op niveau** gewerkt worden en ook daar zijn de werkboekjes of kantoortjes zoals wij dan noemen ook duidelijker aanwezig.” (Directie School 9)*

De directie van school 9 haalt aan dat er binnen de structuurklassen sterk gedifferentieerd wordt en op niveau gewerkt wordt. Het differentiëren en op maat werken van de leerlingen proberen de scholen ook toe te passen bij de gemengde klassen. De algemene vakken als Nederlands (Taal) en Wiskunde worden op het niveau en tempo van de leerlingen georganiseerd. Er worden niveaugroepen gevormd over de klassen van de graden heen. Deze vakken worden in de voormiddag op het lessenrooster geplaatst. In de namiddag richten de scholen projectwerk in waar de doelen voor onder meer muzische vorming, mens en maatschappij, wetenschappen en techniek, en ICT geïntegreerd worden. Dit projectwerk wordt voor alle leerlingen van één graad gezamenlijk georganiseerd.

Aan de klasgroepen wordt vervolgens **een team van onderwijsprofessionals** gekoppeld. Bij deze samenwerking zetten de scholen in op het vormen van één schoolteam met één personeelsbeleid. Het team bestaat uit de leerkrachten BuO, GeO en paramedici zoals bijvoorbeeld een logopedist, een kinesitherapeut, een orthopedagoog, een ergotherapeut, en een opvoeder. Uit de werking van het gewoon onderwijs wordt aan dit team ook nog een zorgleerkracht (en zorgcoördinator) toegevoegd.

Gezien de scholen voor BuO en GeO een ander personeel stelsel hebben, springen de scholen hier creatief mee om. Leerkrachten die in het BuO staan, werken namelijk voltijds 22 uren en leerkrachten in het gewoon onderwijs 24 uren. *“Dan komt je daar al met een eerste probleem, leerkrachten in het buitengewone onderwijs hebben een werkweek van 22 lessen en die in het reguliere onderwijs is 24 uur. Dat zijn al twee maten, twee gewichten en we moeten daar met die mensen afspraak rondmaken, hè?”* (Directie, school 9). Voor deze scholen geldt dat er onderwijspersoneel zowel voltijds is aangesteld in het BuO of GeO, maar ook gedeeltelijk in het BuO of GeO staan. De scholen gaan met dit verschil in personeelsstelsel elk anders om:

*“Wij maken eigenlijk **geen onderscheid tussen**, maar jij hoeft maar zoveel uur te werken, of jij moet maar zoveel uur werken. We houden wel rekening met de 22e en met de handelingsplanning die daar aan vasthangt. Alhoewel dat we eigenlijk zowel voor buitengewoon als gewoon hebben we 4 klassenraden per jaar, dus ook in het gewoon onderwijs hebben wij onze handelingsplanning en onze klassenraden stukje meegenomen naar het gewoon onderwijs.”* (Directie, school 1)

*“Wij hebben een kind vrij lesuur gecreëerd voor bepaalde leerkrachten, dus rond de 22 en 24 uren-regeling. Daar zit nog een discrepantie. We hebben nu wel onze groep kleuters TYPE 3 wat een grote groep is en daar staan ze met 3 leerkrachten voor waarin ook de mix. Die hebben eigenlijk **zelf gezegd van kijk, we gaan allemaal 26 lestijden** presteren. Maar ook in de andere jaren nemen mensen gelijke opdrachten op.”* (Directie, school 23)

*“Maar dat is voor de mensen onderling soms moeilijk en we proberen dan ook die Mensen van die 22 uur wat **extra taken** te geven rond handelingsplanning. En zo bijvoorbeeld dat dat wel compenseert voor die twee uur minder les te geven.”* (Directie, school 9)

De onderwijsprofessionals van BuO en GeO bieden vanuit hun expertise ondersteuning aan de leerlingen. Vanuit een **gemeenschappelijk zorgcontinuüm en zorgbeleid** voor alle leerlingen op de school gaan de teams de ondersteuning vormgeven. De ondersteuning wordt op deze scholen zoveel mogelijk klasintern geboden: *“we proberen zoveel mogelijk klasintern te werken, zodanig dat zoveel mogelijk leerlingen baat hebben bij de ondersteuning die geboden wordt.”* (Directie school 23).

Bij het samenstellen van de onderwijsteams wordt niet uitsluitend rekening gehouden met het beroep, maar ook met de talenten en expertise van de onderwijsprofessional. De directie van school 9 geeft een voorbeeld:

“onze zorgjuf die op papier in het gewoon onderwijs staat, is een betere co-teacher dus die gaat meer vanuit co-teaching werken. Terwijl onze zorgjuf van het buitengewoon onderwijs echt een expert is op gebied van dyslexie en dyscalculie. Dus zij gaat eigenlijk veel meer kleine groepjes van leerling apart nemen om te oefenen”. (Directie school 9).

Binnen de samenwerking tussen de onderwijsprofessionals worden twee belangrijke principes aangehaald door de vier directies van de basisscholen: het principe van **professionele autonomie** en **gedeeld leiderschap** binnen een schoolteam.

*“Ik hou ook wel van het geven van **autonomie** aan onze mensen, omdat autonomie dat doet mensen groeien. Dat geeft hen de kans om te **experimenteren**, om een keer iets uit te proberen. En als je alles alleen strak doet en de teugels in handen wil houden, dan rem je dat ook een stukje af.”* (Directie school 14)

*“Dus wij zitten heel veel in op **gedeeld leiderschap**, dus alles groeit en komt ook vanuit het team. We hebben een visie waar dat we aan vasthouden en hebben we een einddoel. Alles moet aan die visie gelinkt zijn, maar daarbinnen kunnen mensen wel zelf dingen bepalen of samen zitten. Dat geeft ruimte en zuurstof, waardoor dat ze eerder geneigd zijn om zo’n stappen, nieuwe dingen uitproberen, te zetten.”* (Directie school 23)

*“Daar kiezen we echt duidelijk voor **gedeeld leiderschap voor een bottom-up afwerking** en voor sterke **zelfsturende teams**. Je moet moed hebben om te durven veranderen. We gaan dat ook echt aanmoedigen. We gaan leerkrachten motiveren om nieuwe dingen te gaan proberen om de moed te hebben om het eens op een andere manier aan te pakken.”* (Directie school 9)

Voor de directies van de basisscholen vormen autonomie en een gedeeld leiderschap een belangrijke (rand)voorwaarde om binnen de samenwerking nieuwe dingen te gaan uitproberen en te experimenteren. Dit wordt door de directies ook aangemoedigd.

Betrokken actoren

Bij een samenwerking tussen scholen spelen tal van actoren en stakeholders een rol bij de ondersteuning van leerlingen. Het directieteam van school 23 geeft aan dat alle actoren gelijk zijn in de samenwerking, maar elk op een andere manier betrokken zijn:

“Iedereen heeft een belangrijke rol. Van in de klas staan tot zorg, tot bepaalde therapieën of een aanbod paramedische uren. Op onze school heeft iedereen absoluut een belangrijke rol. Waarmee dat we niet willen zeggen dat iedereen bij ieder kind betrokken is, hè? Ook daar spelen we mee om zorg op maat te bieden.” (Directie school 23)

Zoals hierboven beschreven speelt het **onderwijspersoneel** een belangrijke rol in de samenwerking. Niet elk personeelslid van de school komt in direct contact met de leerling. Denk bijvoorbeeld aan de medewerkers van het secretariaat van de school die instaan voor de administratieve ondersteuning. Naast het (onderwijs)personeel van de school halen alle directies ook **de ouders van de leerlingen** aan als betrokken actoren:

“We proberen eigenlijk altijd heel open kaart te spelen met ouders en de leerlingen. Door heel concreet en eerlijk te communiceren proberen we een vertrouwensband op te bouwen. We gaan ouders echt actief proberen op de school te krijgen, zodanig dat er in vertrouwen samengewerkt kan worden.” (Directie school 9).

Daarnaast worden **ouders** ook betrokken bij het lesgebeuren en buitenschoolse activiteiten. Ouders worden uitgenodigd om over hun beroep te komen vertellen of een grootouder die goed viool kan spelen, komt een muzikles geven aan de leerlingen: *“We proberen eigenlijk ouders mee te betrekken en mee eigenlijk activiteiten te laten mee vormgeven, bijvoorbeeld op een themadag”* (Directie school 1). Toch geven scholen aan dat de ouderbetrokkenheid een uitdaging en groeipunt is. De ouders van leerlingen die in het GeO ingeschreven zijn, brengen hun kinderen meestal zelf naar school. Dit in tegenstelling tot de ouders van leerlingen ingeschreven in BuO. Deze leerlingen hebben meestal recht op gratis leerlingenvervoer en komen naar school met de bus. Deze ouders zijn daarom minder (fysiek) aanwezig op de school. Om alle ouders te betrekken bij het schoolgebeuren trachten de klasleerkrachten naast oudercontacten, ook via *Whatsapp*-groepen informeel contact te houden.

Naast de ouders worden ook de buurt en naaste omgeving van de leerlingen aangehaald als betrokken actoren. De scholen willen een deel worden van de **buurt**:

*“We willen eigenlijk als school deel uitmaken van het **ecosysteem** van het kind. Dus daarvoor is die buurt een hele belangrijke. Bijvoorbeeld de kinderen die wonen in deze wijk, gaan naar de scouts of sportclub om de hoek en komen bij ons naar school. Dan maken we eigenlijk deel uit van een ecosysteem rond dat kind.”* (...) *“Als we internationaal gaan kijken, zien we dat inclusieve werkingen die goed draaien, werkingen zijn waar een heel **breed netwerk** rond de school is.”* (directie school 9).

Bij deze samenwerkingen spelen ook **schoolexterne** partners een belangrijke rol. De meest genoemde partner is het **CLB-anker** (Centrum voor Leerlingenbegeleiding) dat verbonden is aan de school. Voor sommige basisscholen is het CLB-anker voor het BuO als het GeO dezelfde persoon en dat ervaren ze als een sterkte:

“Wij hebben een contactpersoon vanuit het CLB voor de hele campus, terwijl in principe het CLB ook is opgesplitst met hun expert daar buitengewoon onderwijs en expert regulier” (Directie school 9)

Het CLB-anker vervult een belangrijke taak bij deze samenwerkingen. De directie van school 14 vat dit samen:

*“We hebben het geluk om een zeer goede CLB-medewerkster te hebben. Zij gelooft echt in het project, waardoor dat zij in haar **communicatie naar ouders** altijd wel op een correcte en positieve manier communiceert. In de communicatie legt ze ook de nadruk niet op het buitengewone en het gewone. Ze is mee **trekker van het project** en laat ons stilstaan bij de visie ervan. Ook bij het opstellen van het **profiel van de kinderen** leert ze ons de communicatie goed afstemmen op elkaar: ‘Wie neemt welke beslissingen, welke*

kanalen moeten we doorlopen?’ We hebben een kernteam dat maandelijks samenkomt en zij zit mee aan tafel.”

Het CLB-anker biedt binnen deze samenwerking ondersteuning op verschillende vlakken en staat in directe verbinding met de leerlingen, de ouders en het onderwijspersoneel. Daarnaast worden ook de andere scholen uit de **scholengemeenschap of -groep** en de **Pedagogische Begeleidingsdienst (PBD)** van de eigen onderwijskoepel genoemd als schoolexterne partner. Ook de ondersteuners van het **ondersteuningsnetwerk (ONW)** spelen een rol in de werking van de scholen.

Tot slot worden alle partners aangehaald die deel uit maken van het ‘**ecosysteem**’ of het sociale of nabije netwerk van de leerling. Dit netwerk bestaat uit externe therapeuten, revalidatiecentra, internaten, dagcentra, thuisbegeleiders, time-outprojecten enzoverder.

5.2.1.2. Secundair onderwijs

In Vlaanderen zijn er ook enkele scholen voor (buitengewoon) secundair onderwijs die een intensieve samenwerking op school- en klasniveau organiseren. Op basis van vijf diepte-interviews identificeren we verschillende varianten van deze samenwerkingsvorm. Deze intensieve samenwerking op school- en klasniveau wordt door de deelnemende secundaire scholen georganiseerd voor leerlingen die les volgen in OV 4 type 9 (n=6) of type 3 (n=3). De (hoofdzetels van de) scholen voor BuO richten mogelijks ook nog andere opleidingsvormen of types in, maar deze worden niet betrokken bij de intensieve samenwerking met het GeO. De beschrijving van deze samenwerking is gebaseerd op twaalf scholen die de survey hebben ingevuld en vijf scholen die hebben deelgenomen aan de diepte-interviews (waarvan één de school de survey niet heeft ingevuld). Zoals bij de beschrijving op het niveau van het basisonderwijs starten we met de aanleiding, gevolgd door de concrete organisatie van de samenwerking en de betrokken actoren. De concrete organisatie van de samenwerking is sterk afhankelijk van de invulling die de school geeft aan de samenwerking. Ook de context waar de school zich in bevindt speelt een belangrijke rol bij de concrete invulling.

Bij de **eerste variant volgen de leerlingen BuO ingeschreven in OV 4) en GeO** vanaf het eerste jaar **samen** les. Het doel van deze samenwerking is om de werking van de scholen voor BuO en GeO naar elkaar te laten toe groeien. Deze variant wordt georganiseerd door school 24. De orthopedagoog van de school geeft aan dat ze de leerlingen BuO en GeO gedurende vier jaar voorbereiden om naar elkaar toe te groeien en met elkaar te leren omgaan. Het gaat hier voor de scholen BuO en GeO om inclusie langs beide kanten. In de derde graad wordt verwacht dat de leerlingen BuO ingeschreven worden in het GeO. Het onderwijspersoneel van de scholen BuO en GeO vormen ook één lerarenteam. Een **tweede variant** van de samenwerking is een **getrapt onderwijsmodel**. Dit wordt georganiseerd door scholen 21, 22 en 30. Hierbij wordt er eveneens gestreefd naar een geleidelijke integratie van de leerlingen BuO in het GeO. Deze integratie gebeurt meestal in **drie ‘fases’**. (1) In de eerste graad wordt een klas voor BuO ingericht op een campus van een school voor GeO. In deze graad volgen de leerlingen BuO en GeO meestal les in **aparte klassen**. Voor school 30 wordt deze fase van aparte klassen doorgetrokken tot het derde leerjaar:

“We hebben dat ondertussen ook tot en met het derde zo gehouden, omdat we merkten dat de overgang van het tweede middelbaar naar het derde naar een geïntegreerde groep dan voor hen toch nog te groot was of te vroeg kwam.”

(2) In de tweede graad worden lesuren georganiseerd waarbij de leerlingen uit BuO en GeO (deeltijds of voltijds) samen les volgen. Indien het gaat over een deel van de lessen worden deze ‘**inclusieve uren**’ genoemd. Deze fase wordt door de scholen soms georganiseerd binnen de regelgeving van de deeltijdse lesbijwoningen. Daarnaast wordt deze invulling mogelijk gemaakt doordat een leerkracht van het BuO de les die gevolgd wordt in het GeO mee ondersteunt in een vorm van co-teaching. (3) In de derde graad streven de scholen naar een **volledige integratie in het GeO**. De leerlingen volgen dan voltijds samen les in het GeO. In sommige scholen worden de leerlingen ingeschreven in de derde graad van de school voor GeO. De school voor BuO biedt bij deze samenwerkingen geen derde graad meer aan, maar de expertise, vertrouwenspersoon voor de leerlingen en de nabijheid van het BuO op de school blijft hierbij wel belangrijk. Bij school 32 wordt de derde graad nog anders georganiseerd. Deze school voor BuO richt in de eerste en tweede graad op de eigen school klassen voor BuO in waar de leerlingen voorbereid worden op een integratie in het GeO in de derde graad. Vervolgens volgen de leerlingen in de derde graad les op een school voor GeO waar een vestigingsplaats van het BuO is opgericht. De leerlingen blijven dan in het BuO ingeschreven. Op deze manier kan de school voor BuO in de derde graad ondersteuning voorzien voor de leerlingen. De scholen voor BuO die een vestigingsplaats oprichten wordt ook wel de ‘hoofdschool’ genoemd. De school voor GeO waar een vestigingsplaats opricht wordt, krijgt de naam ‘gastschool’.

Aanleiding en doelstellingen van de samenwerking

Bij de scholen voor secundair onderwijs herkennen we net zoals bij het basisonderwijs verschillende aanleidingen en doelen om een intensieve samenwerking op school op te richten. Ook hier wordt de samenwerking opgezet vanuit met de intentie **kwaliteitsvolle onderwijstrajecten te creëren voor alle leerlingen**. In de diepte-interviews geven directies aan dat ze tegemoet willen komen aan de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van leerlingen met SOB die nood hebben aan meer **cognitieve uitdagingen**. Aansluitend willen ze een onderwijsaanbod creëren van studierichtingen en onderwijssettings waar alle leerlingen een studierichting vinden die hun interesseert en waarin ze zichzelf in kunnen verdiepen. In school 21 merkten ze bijvoorbeeld dat enkele leerlingen BuO, ingeschreven in een studierichting in de arbeidsfinaliteit van OV 4, niet voldoende uitgedaagd werden:

“Ja, we zagen in onze hoofdcampus, waar dat we enkel maar BSO hadden, dat we eigenlijk heel veel leerlingen hadden die daar zaten omwille van hun gedragsproblemen. Maar dat die eigenlijk ook cognitief heel sterk waren.” (Orthopedagoog school 21)

Daarnaast wordt er ook aangehaald dat vanuit scholen voor GeO de vraag kwam naar **meer kwaliteitsvolle ondersteuning voor leerlingen met SOB**. De scholen voor GeO voelden sinds het M-decreet aan dat ze niet de nodige ondersteuning konden bieden aan de leerlingen:

“Ja, dus enerzijds vanuit het gewoon onderwijs om leerlingen meer zorg te kunnen bieden (omtrent autisme) die dat nodig hadden en anderzijds vanuit buitengewoon onderwijs ook om meer uitdaging te bieden aan leerlingen.” (Orthopedagoog school 24)

“Mijn collega-directeur van de reguliere school heeft toen een aanvraag gedaan om eigenlijk een nieuwe school op te richten specifiek voor leerlingen met autisme, omdat wij op dat moment een groot aantal leerlingen met autisme op school hadden en daarmee vastliepen. Dat wil zeggen dat wij als leraar niet de nodige achtergrond en expertise hadden en ook als school omkadering misten om met die leerlingen verder op pad te kunnen gaan, hè.” (Directie school 30)

Vanuit deze beweegredenen richten daarom enkele scholen zowel voor BuO als GeO een nieuwe school op voor OV 4 om kwaliteitsvolle opleidingen aan te bieden in een inclusieve setting:

“Wij zijn gegaan voor een inclusieve weg, niet voor een aparte werking. We zijn ervan overtuigd dat als ze vroeg of laat in de maatschappij terechtkomen, voorbereid zijn. Helaas is tot op vandaag onze maatschappij niet altijd zo inclusief.” (Directie, school 24)

Tot slot geven directies uit de diepte-interviews aan dat ze ook verder kijken naar de toekomst en hopen door middel van de samenwerking meer **leerlingen gekwalificeerd te laten uitstromen**:

“Hoe kunnen we de schakel blijven vormen tussen buitengewoon onderwijs en regulier onderwijs om zoveel mogelijk slaagkansen te creëren voor die leerling in de derde graad van het regulier onderwijs? Want wat we willen is dat zij op het einde van de rit een diploma behalen en eventueel kunnen verder studeren.” (Directie school 32)

Om deze doelen te bereiken, organiseren de scholen zich op een zo inclusief mogelijke manier:

“We willen het op een haalbare inclusieve manier organiseren. Het grote voordeel is dat we die leerkrachten professionaliseren in het omgaan met leerlingen met ASS. De leerlingen kunnen ook wennen aan elkaar, zowel die van het gewoon onderwijs als van het buitengewoon secundair onderwijs. Zodoende dat het eigenlijk niet zo abnormaal of vreemd is dat die dan eigenlijk op een bepaald moment kunnen instromen in dat gewoon onderwijs” (Directie school 22)

Concrete organisatie

Om deze doelen te realiseren worden verschillende paden uitgewerkt. De concrete uitwerking en organisatie van de samenwerking is afhankelijk van de school, de studierichtingen die aangeboden worden (ook op de gastschool van het GeO) en de leerlingen. Net zoals de scholen van het basisonderwijs gaan ze in het secundair onderwijs op zoek naar de **geschikte onderwijssetting** voor de leerlingen:

“We willen op maat gaan werken op een continuüm waar dat sommige leerlingen helemaal in een OV 4 klas zitten en anderen helemaal in een klas voor gewoon onderwijs. Alles wat daartussen zit kan een plaats hebben. We proberen wel het continuüm breed te houden.” (Orthopedagoog OV 4 school 21)

De orthopedagogen maken elk jaar met de leerkrachten BuO en GeO de samenstelling van de klassen. Deze worden ingedeeld per leerjaar, finaliteit en studierichting. Sommige klassen bestaan uitsluitend uit leerlingen ingeschreven in BuO. Andere klassen worden samengesteld met leerlingen BuO en GeO. Daarnaast besluiten ook enkele scholen om enkel de hoofdvakken zoals Frans, Nederlands en Wiskunde samen te onderwijzen: *“Onze A-stroom richtingen zijn allemaal inclusief. Vanaf het eerste jaar wordt er vooral inclusief gewerkt voor de hoofdvakken Frans, wiskunde en Nederlands en dat is per campus verschillend.” (Orthopedagoog, school 24).* De invulling van welke lessen en activiteiten samen georganiseerd worden, is echter afhankelijk per graad en school. Op vlak van de extra-muros-activiteiten³³ zoals sportdagen en (meerdaagse) schooluitstappen, maakt het onderwijspersoneel de afweging of deze haalbaar zijn voor de leerlingen en maken ze – indien nodig – aanpassingen:

³³ Educatieve activiteiten die binnen de schooluren plaatsvinden, maar buiten de schoolmuren.

*“Ja, zo bijvoorbeeld op uitstappen. We gaan nu binnenkort twee dagen naar *stad* met het vijfde. Er gaan zowel klassen van het gewoon als buitengewoon mee. We begeleiden die leerlingen ook vanuit de twee groepen personeel samen. Op voorhand gaan we of het anti-vriendelijk georganiseerd kan worden.” (Orthopedagoog school 21)*

De scholen van het secundair onderwijs die een intensieve samenwerkingsvorm op school- en klasniveau organiseren, geven in vergelijking met het basisonderwijs expliciet aan te werken aan ‘het omgaan met verschillen tussen leerlingen’. In het secundair onderwijs gaan scholen **preventief** aan de slag met de verschillen die er zijn tussen leerlingen en wordt er samen nagedacht hoe de leerlingen hier onderling mee kunnen opgaan:

*“De verschillen tussen leerlingen in het algemeen op heel de school, maar zeker in gemengde groepen, om daarover met mijn leerlingen over te spreken en in gesprek te gaan en toe te lichten. Dat *verschil in ondersteuning* voelt voor de leerlingen soms echt heel onrechtvaardig. We krijgen in vele groepen de opmerkingen, “maar die mogen alles of die mogen veel meer of die worden meer geholpen dan wij”. Er is soms wel wat **onbegrip**, dus daar proberen we **preventief** mee aan de slag te gaan” (Directie school 30).*

Daarnaast voorziet school 34 een of twee uur per week om samen met de leerlingen te **reflecteren** over de verschillen en wordt er ook aan **zelfreflectie en introspectie** gedaan:

“We denken na over: ‘Waarom zit ik hier eigenlijk op deze school? Waarom zit ik het buitengewoon onderwijs? Ik ben toch normaal tot hoogbegaafd, hè?’ Dus in de eerste graad gaat het daarover en de tweede graad gaat het over: Wat is mijn plaats in de maatschappij en hoe kan ik terug re-integreren in het regulier onderwijs? Dat is één uur per de week dat daaraan besteed wordt. We gaan dan ook bijvoorbeeld op websites gaan kijken van verschillende scholen voor regulier onderwijs waar ze nadenken over ‘wat ben ik op zoek?’ Ik ben iemand die graag een kleine school heeft, of ik wel mijn liever naar een grote school.” (Directie school 34)

Om de leerlingen te begeleiden en ondersteunen, bundelt het onderwijspersoneel uit het BuO en GeO de krachten:

“We proberen geen school binnen een school te zijn. Daarmee bedoel ik dat we proberen echt wel te gaan kijken van hoe kunnen we dit samen doen.” (Orthopedagoog, school 21)

De directies van het BuO en GeO staan samen in om de grote lijnen van de samenwerking te organiseren en voldoende af te stemmen. De directie van school 24 geeft aan in te staan voor de evaluatie en het besturen van de werking. Daarnaast is er ook steeds een orthopedagoog aangesteld voor OV 4. Deze persoon maakt in verschillende scholen deel uit van het beleidsteam. Ze zijn een direct aanspreekpunt voor de directie en de leerkrachten. Ze stippelen onder meer mee het beleid van de school en samenwerking uit en ondersteunen zowel de leerkrachten als leerlingen op diverse vlakken. De orthopedagoog biedt zo bijvoorbeeld ondersteuning op vlak van klasmanagement voor de leerkrachten en geeft vormingen omtrent autisme of sociaal-emotionele gedragsproblematieken. Verder speelt ook het paramedisch personeel een rol in de samenwerking. De orthopedagogen, aangesteld in het BuO, werken rechtstreeks samen met de leerlingbegeleiders uit het GeO. Ze vormen samen met de paramedici het zorgteam (bestaat uit psychologen, logopedist, opvoeder...). In verschillende scholen staat het zorgteam van het BuO en GeO samen in voor de begeleiding en ondersteuning van de leerlingen. De regelgevende eindverantwoordelijkheid van de leerlingen (bijvoorbeeld bij delibererende klassenraden) ligt bij het onderwijzend personeel aangesteld in de school voor BuO of GeO.

Het **onderwijzend personeel** bestaat binnen het secundair onderwijs uit **vakleerkrachten** die elk een eigen bekwaamheid en expertise hebben. In de scholen werken de leerkrachten samen in vakwerkgroepen waar vakspecifieke kennis en materiaal uitgewisseld wordt. Daarnaast ondersteunen de leerkrachten elkaar ook op de klasvloer voornamelijk in de vorm van **co-teaching**. Co-teaching krijgt op de scholen een verschillende invulling:

“Bepaalde vakken worden dan door twee leerkrachten gegeven. Een reguliere leerkrachten, en een collega uit ‘de school voor BuO’ wiens opdracht ook echt specifiek is om de noden en zorgen van die leerlingen met SOB op te nemen.” (Directie school 30)

In een andere school worden er vaste co-teaching duo's samengesteld per vak (school 24). In school 21 vullen ze de co-teaching in aan de hand van een **ondersteuningscoach**:

“We hebben ook een ondersteuningscoach. Dat is een persoon die ingeroepen kan worden als co-teacher wanneer leerkrachten het gevoel hebben: ‘Oh, dat wordt een spannende les. Ik heb twee extra ogen nodig.’ De ondersteuningscoach doet ook individueel extra aanbod rond ‘leren leren’ bij leerlingen. Maar dus de mensen van het gewoon onderwijs kunnen die ook vragen om eens te komen kijken in die klas.” (Orthopedagoog school 21)

Co-teaching wordt in de samenwerkingen ingezet met als doel om flexibel ondersteuning te bieden op verschillende vlakken en niveaus. De co-teacher of ondersteuningscoach kan ook de leerlingen BuO en GeO ondersteunen bij het ontwikkelen van executieve functies zoals ‘leren leren’. Ook de collega-leerkracht wordt hierbij ondersteund doordat de co-teacher bijvoorbeeld de leerlingen mee kan observeren. Daarnaast bereiden de leerkrachten ook samen de lessen voor. De leerkrachten BuO én GeO kunnen tot slot voor ondersteuning ook terecht bij de orthopedagogen van OV4.

Betrokken actoren

Net zoals bij de basisscholen bestaat de samenwerking niet uitsluitend uit de **leerlingen** en de schoolinterne **onderwijsprofessionals**. Bij de deelnemende scholen leggen enkele participanten de nadruk op het belang van de **secretariaatsmedewerkers**. Zij staan in voor alle administratieve taken op de school (vb. Smartschool, afwezigheden van (inclusie)leerkrachten, afstemmen van lessenrooster...). Het leerlingen- en administratief secretariaat wordt voor deze scholen gemeenschappelijk georganiseerd:

“Voor ons zijn ze ook wel belangrijk als er bijvoorbeeld een inclusie leerkracht afwezig is. Dan geven zij dat door aan ons. Ook voor smartschool zorgen ze ervoor dat die van het gewoon en buitengewoon afgestemd zijn op elkaar of als er activiteiten georganiseerd worden is het ook belangrijk dat ze ons op de hoogte brengen. Dat is een hele praktische actor om mee samen te werken.” (Directie school 22)

Naast de **schoolinterne actoren** zijn ook **schoolexterne partners** betrokken in de samenwerking en schoolwerking. De nabije **sociale en persoonlijke netwerken** van de leerlingen, zoals de ouders, mogen niet ontbreken. De scholen proberen bijvoorbeeld steeds zo transparant en open mogelijk te communiceren met de ouders over leerling. De directie van school 30 geeft verder ook aan dat het contact met de ouders niet wordt beperkt tot het informeren over het leerproces en de ontwikkeling van de leerling. De ouders worden ook ondersteund in de eigen noden die ze hebben bij de opvoeding van de leerling:

“Als school werken we over het algemeen veel intensiever samen met de ouders van onze leerlingen, maar ook omdat de ouders er zelf naar vragen. Zij lopen thuis ook vast op bepaalde zaken, bijvoorbeeld op huiswerk, sociaal gedragsproblematiek waardoor dat zij ook soms hulp nodig hebben en vragen aan ons stellen.” (Directie school 30)

Aansluitend spelen alle partners, behorende bij het netwerk van hulpverleners die betrokken zijn bij de leerling, eveneens een rol. De scholen noemen zo de TOAH-leerkrachten (Tijdelijk Onderwijs Aan Huis) waar ze mee samenwerken, de begeleiders van NAFT (Naadloze Flexibele Trajecten), Thuisbegeleiding, internaten en de MFC's (Multifunctionele centra) (die niet verbonden zijn aan de school). Binnen de online diepte-interviews werden de ondersteuners van de ONW's niet expliciet benoemd als externe partner van de samenwerking gezien de focus van het onderzoek (sinds schooljaar 2023-2024 zijn dit de leersteuncentra). Regelgevend worden de ondersteuners wel ingezet voor leerlingen met een GC- of IAC-verslag die ingeschreven zijn onder het instellingsnummer van de school voor gewoon onderwijs.

De relatie met de ouder wordt vervolgens ondersteund door het **CLB**. De leerlingen ingeschreven in BuO en hun ouders hebben eerder al contact gehad met het CLB aangezien deze een verslag moet schrijven om de leerling toegang te geven tot het BuO. Daarnaast geeft de directie van school 30 ook aan dat wanneer een leerling heroriënteert binnen het BuO naar een andere opleidingsvorm ook het CLB-anker een rol speelt in de begeleiding van het schooltraject. Aansluitend geven de scholen, net zoals in de basisscholen, aan dat het een meerwaarde is wanneer er één CLB-anker is aangesteld voor de hele school (voor BuO en GeO samen). Dit zorgt voor een betere afstemming tussen het CLB, de ouders, de leerlingen en het onderwijspersoneel van de school.

Tenslotte zijn ook de **schoolnetwerken** uit de regio een betrokken partner in de samenwerking (scholengemeenschap, schoolbesturen, overlegplatformen). Eén school geeft ook aan dat het **gemeentebestuur** een actieve partner is in het faciliteren van overleg tussen de verschillende scholen in de buurt. Het bestuur en de schepen voor onderwijs richten regelmatig ook platformen op om elkaar te ontmoeten omtrent een bepaald thema (bijvoorbeeld inclusief onderwijs).

5.2.2. Inrichten van een klas voor BuO op een campus van een school voor GeO

Een volgende samenwerkingsvorm waar scholen momenteel op inzetten is het inrichten van een aparte klas voor BuO op een campus van een school voor GeO. In de bevraging geven 16% (of 17 scholen) van de participerende scholen (n=110) aan in te zetten op deze samenwerkingsvorm. Voor acht scholen ligt deze samenwerkingsvorm in het verlengde van de vorige samenwerking, namelijk de intensieve samenwerking op school- en klasniveau waarbij meerdere ondersteuningsvormen geïntegreerd zijn. Een voorbeeld hiervan zijn de scholen voor secundair onderwijs die in de eerste graad aparte klassen voor OV4 inrichten. In de eerste graad volgen de leerlingen dus nog apart les. Vanaf de tweede graad worden er 'inclusieve lessuren ingericht' waar de leerlingen enkele uren samen volgen en vanaf de derde graad volgen ze voltijds samen les. De aparte klassen in de eerste graad worden door scholen dus aanschouwd als een invulling van deze samenwerking.

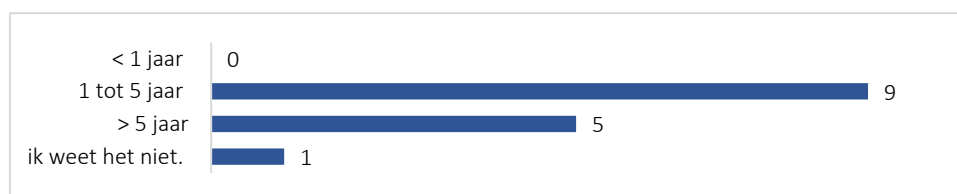
Er zijn negen scholen die hebben deelgenomen aan de bevraging voor wie het inrichten van een klas voor BuO op een campus van een school voor GeO een unieke samenwerking is. Dit betekent dat er negen scholen aparte klassen voor BuO inrichten op de campus van een school voor GeO. De data van de survey wordt aangevuld met data van vijf scholen die deelnamen aan de online diepte-interviews (basisonderwijs n = 2 en secundair onderwijs n = 3).

Het inrichten van een klas voor leerlingen die ingeschreven zijn in het BuO op een campus van een school voor GeO, wordt georganiseerd doordat de school voor BuO een vestigingsplaats opricht. De samenwerking wordt voornamelijk georganiseerd tussen scholen die deel uit maken van dezelfde scholengemeenschap (93%). Deze samenwerking vindt voornamelijk plaats voor leerlingen die ingeschreven zijn in een school voor BuO met een verslag type 9 (n=11), maar ook voor type basisaanbod (n=4), type 4 (n=3), type 3 (n=2) en type 7 (n=2). Voor het secundair onderwijs zien we op basis van de bevraging dat deze vorm uitsluitend georganiseerd wordt voor leerlingen uit OV4.

In de survey werden scholen die een klas voor BuO inrichten op een school voor GeO bevraagd naar hun ervaring met de samenwerking (zie figuur 5.7.). Uit de resultaten blijkt dat alle bevraagde scholen uit de survey reeds langer dan een jaar inzetten op deze vorm van samenwerking: 60% (of 9 scholen) zijn hier al tussen één en vijf jaar mee bezig, terwijl ongeveer 33% (of 5 scholen) al langer dan vijf jaar deze samenwerking onderhoudt. Slechts één school kon niet aangeven hoelang ze al ervaring hebben met deze samenwerking.

Figuur 5.7.

Ervaring in jaren met de samenwerking (inrichten van een klas voor BuO op een campus van een school voor GeO) (n = 15)

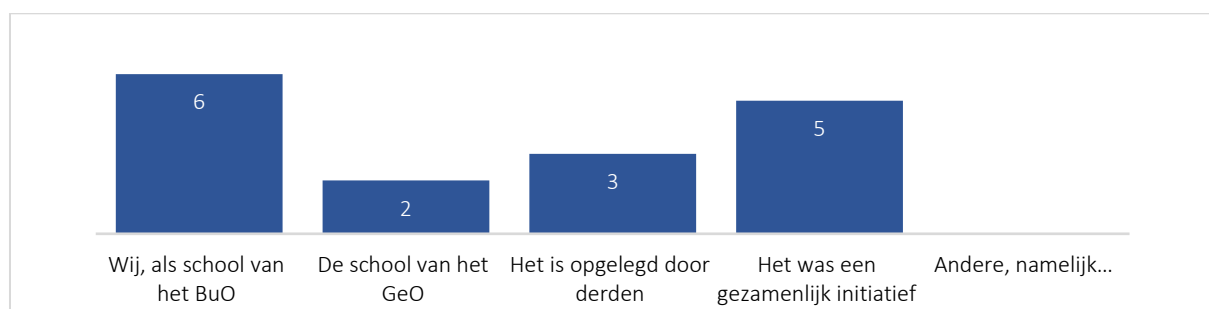


Initiatief

In de survey werden scholen die een klas BuO organiseren op een school GeO (n = 17) bevraagd naar de initiatiefnemer van deze samenwerking. Figuur 5.8. toont de absolute frequenties van de surveyresultaten. Uit de gegevens blijkt dat zes van de deelnemende scholen (38%) aangeven dat de samenwerking voornamelijk vanuit hun eigen initiatief tot stand kwam. Daarnaast geven vijf scholen (31%) aan dat zowel de school voor BuO als GeO gezamenlijk het initiatief namen om een BuO-klas op de BuO-school te organiseren. Bij drie scholen (19%) werd de samenwerking opgelegd door derden, bijvoorbeeld door een schoolbestuur die aanmoedigt. Ten slotte blijkt uit de enquête dat slechts twee samenwerkingen (13%) werden geïnitieerd door de school voor GeO.

Figuur 5.8.

Initiatiefnemer om samenwerking op te starten (inrichten van een klas voor BuO op een campus van een school voor GeO) (n = 16);

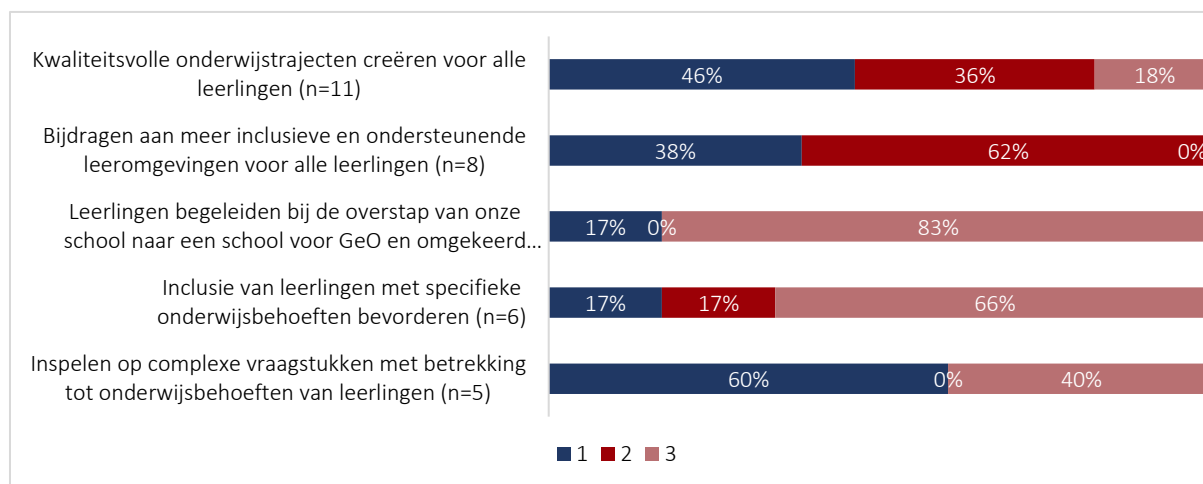


Aanleiding en doelstelling van de samenwerking

In de survey en online diepte-interviews worden verschillende redenen aangehaald om een klas BuO in te richten op een school voor GeO. Figuur 5.9. biedt een overzicht van de vijf voornaamste doelen die de zestien scholen uit de survey willen nastreven. Voor elk doel wordt tevens gedifferentieerd op welke positie (plaats 1, 2 of 3) binnen deze top vijf de deelnemers deze doelstelling plaatsen.

Figuur 5.9.

Top vijf doelstellingen van de samenwerking (inrichten van een klas voor BuO op een campus van een school voor GeO) (n = 16)



Uit de survey blijkt dat elf scholen van de zestien scholen voor BuO een klas inrichten in het GeO, omdat ze **kwaliteitsvolle onderwijstrajecten willen creëren voor alle leerlingen**. Ook de directies BuO uit de online diepte-interviews geven dit aan. De samenwerking wordt bijvoorbeeld eerder opgestart omwille van de **nood aan een aangepast aanbod voor leerlingen ingeschreven in OV 4**. In verschillende regio's in Vlaanderen is er een beperkt aanbod (op vlak van scholen en studierichtingen) voor deze leerlingen.

De deelnemende scholen uit de online diepte-interviews vermelden naast de verschillende motivaties uit de survey nog andere doelstellingen om deze samenwerkingsvorm op te starten. De deelnemende scholen uit de online diepte-interviews vermelden vier beweegredenen waarom ze deze samenwerkingsvorm opstarten. Ten eerste wordt er bij de scholen basisonderwijs gewezen op de **capaciteitsproblemen** in het BuO. Scholen voor BuO richten een aparte klas op in het GeO wegens plaatsgebrek op de eigen school, bijvoorbeeld in een kleuterwerking voor type 9. We zien ook de omgekeerde beweging dat, net zoals bij de intensieve samenwerkingen op schoolniveau, plaatsen vrijkwamen door een daling in het leerlingenaantal omwille van de maatregelen van het M-decreet. Deze capaciteitsproblemen zet directies van het BuO en GeO aan het denken:

“De twee directies droomden van het inclusie idee. En een leegloop van basisaanbod binnen de setting van het buitengewoon onderwijs en vrije lokalen in de setting van het gewoon onderwijs bracht nieuwe mogelijkheden. Het is de combinatie hé. Mensen kiezen ook gewoon veel minder makkelijk voor type basisaanbod in een gesegregeerde setting. Samen iets opbouwen waar dat er ruimte voor is, was een mooi begin van inclusie.” (Directie school 27)

Een tweede beweegreden voor het opstarten van de samenwerking is het M-decreet. Zoals besproken in het tweede hoofdstuk bood het **M-decreet** de mogelijkheid voor scholen om een nieuwe **school voor**

BuSO OV4 op te richten met als voorwaarde dat er een samenwerkingsovereenkomst gemaakt wordt met minstens één school voor gewoon secundair onderwijs met een breed studietoelaat (Artikel 37, M-decreet). Het inrichten van een klas voor OV4 op een campus van een school voor GeO kan bijgevolg ook de aanleiding geven om de overgang naar het GeO te vergemakkelijken.

In een laatste beweegreden geeft een school voor BuSO aan dat de samenwerking aanvankelijk werd opgericht vanuit **praktische overwegingen**. Op de school voor BuO ontstond een tekort aan praktijklokalen. Doordat de school voor BuO een klas mocht inrichten op de campus van het GeO werden de praktijklokalen van de school voor GeO ook gebruikt door de klassen OV4 (meer specifiek voor de richtingen uit de dubbele finaliteit en finaliteit arbeidsmarkt).

Concrete organisatie

Zowel voor de deelnemende basisscholen als secundaire scholen geldt dat aparte klassen voor BuO opgericht worden op de school voor GeO. De scholen verwijzen hierbij naar 'aparte BuO-klas', 'integratieklas', type basisaanbod-klas en type 9-klas of 'auti-werking' (indien het gaat om een klas voor leerlingen met een verslag voor type 9). De scholen voor BuO krijgen bij het organiseren van deze onderwijssetting één of meerdere klaslokalen toegewezen in de schoolgebouwen van het GeO. De school voor GeO wordt ook de 'gastschool' genoemd. De leerlingen BuO zijn dus fysiek geïntegreerd op de campus voor GeO. De concrete uitwerking van de samenwerking verschilt echter per school. Er zijn scholen waarbij de aparte BuO-klas ook een **aparte werking** kent en waarbij de samenwerking geen impact heeft op het school- of lesgebeuren van het GeO. De leerlingen spelen (of hebben afzonderlijke pauzes) en eten gescheiden. Het onderwijspersoneel vormen daarnaast bij deze aparte werkingen ook twee aparte teams. De scholen maken daarnaast wel afspraken over onder andere het gebruik van de eetzaal, de sporthal en speelplaats, maar dit gebeurt op het niveau van de schoolleider of directie. Deze samenwerking kan ook gelinkt worden aan de samenwerking 'delen van infrastructuur en materiaal'.

Daarentegen zijn er scholen die binnen deze samenwerking wel stappen naar elkaar toe (willen) zetten. Deze samenwerkingen zijn een tussenvorm tussen de prototypische samenwerking 'intensieve samenwerking op klasniveau' en 'het inrichten van een klas voor BuO op een campus van een school voor GeO' of ook wel de parttime integratieklas. Deze scholen voor BuO en GeO organiseren zo 'integratiemomenten' of 'inclusiemomenten'. De klassen voor BuO liggen bijvoorbeeld in een gedeeld schoolgebouw tussen de klassen van het GeO:

"De klassen zijn eigenlijk gelegen tussen de andere klassen, want het zijn wel aparte OV4-klassen, dus de meeste tijd zitten leerlingen in hun klas van OV 4." (Orthopedagoog OV 4 school 25)

Deze aparte OV 4-klassen herken je in school 25 wel aan een andere klasinrichting: *"De klassen liggen dus tussen de andere klassen, maar je herkent deze doordat er geen ramen naar de gang toe zijn. We proberen dat te vermijden zodat de leerlingen niet afgeleid worden."* (Orthopedagoog OV 4, school 25) Daarnaast worden er ook gemeenschappelijke pauzemomenten georganiseerd waar leerlingen BuO en GeO de speelplaats delen. Andere scholen zetten nog een stapje verder en proberen ook gemeenschappelijke projecten uit te werken:

"Er zijn activiteiten die over de scholen heen georganiseerd worden. Je hebt een aantal projecten, het tutorlezen is bijvoorbeeld iets dat twee wekelijks doorgaat tussen een basisaanbod en een reguliere klas."

Het zwemmen is gemeenschappelijk, hè? Dus er zitten een aantal gemeenschappelijke dingen in, maar het gaat niet over wij volgen samen les.” (Directie school 27)

Ook de orthopedagoog van school 25 geeft aan dat er in de samenwerking wel vertrokken wordt vanuit **gemeenschappelijke waarden**, verbonden aan het pedagogisch project van de beide scholen. De scholen voor GeO en BuO stelden geen gemeenschappelijke doelen op, maar ze merken dat hun visie en missie van de schoolwerking dezelfde is:

“We willen allemaal onze jongeren zoveel mogelijk ontwikkelingskansen bieden, stimuleren, ondersteunen en voorbereiden op de volgende levensfase. Dat vraagt hier wel andere dingen dan in het gewoon onderwijs, maar we doen dit beide door een krachtige leeromgeving te ontwikkelen.” (Orthopedagoog OV4 school 25)

Twee participanten geven tijdens het interview aan dat deze samenwerking een opstap is om na te denken over een inclusieve schoolwerking. Doordat ze op dezelfde campus zitten is het makkelijk om contact te leggen en elkaar te leren kennen. School 29 heeft al enkele stappen in dit proces gezet:

“Om het eenvoudig te stellen, wij hebben een vestigingsplaats van onze school opgericht in een school voor gewoon onderwijs. Zij hebben de infrastructuur en wij hebben de knowhow. Als we die twee samensmelten, dan hebben we er alle twee winst uit en zijn we alle twee gelukkig. Maar dat gaat niet alleen over infrastructuur. Wij investeren ook in paramedische uren, zoals de orthopedagoog en psycholoog in de school van het gewoon onderwijs. Die zijn er niet alleen voor ‘onze’ kinderen. We moeten er alle twee beter van worden. Dus de paramedici werken ook voor de leerkrachten en leerlingen van het gewoon.” (Directie school 29)

Betrokken actoren

Bij deze verschillende variaties op de samenwerkingsvorm, waarbij een school voor BuO een klas inricht op de school voor GeO, merken we dat voornamelijk **schoolinterne actoren**, zoals de leerkrachten, de paramedici, de zorgcoördinatoren en leerlingbegeleiders, de directies en leerlingen een rol spelen. De directies van het BuO en GeO staan in directe verbinding met elkaar om voldoende af te stemmen en afspraken te maken. Die directe verbinding wordt ondersteund door de **orthopedagoog** van OV4 die tewerkgesteld is op de vestigingsplaats van BuO. De leerkrachten BuO en GeO komen op school informeel met elkaar in contact, maar blijven meestal een eigen team. Op enkele scholen zijn er leerkrachten die een dubbele aanstelling hebben:

*“Het is zo dat het leerkrachtenteam van OV 4 eigenlijk bestaat uit leerkrachten die een voltijdse opdracht hebben in OV4 of een deeltijdse opdracht hebben OV4. En als ze een deeltijdse opdracht hebben, proberen ze heel vaak ook een opdracht in *de school voor GeO* te kiezen.” (Orthopedagoog school 25)*

Bij samenwerkingen waar integratiemomenten of inclusie uren georganiseerd worden, werkt het onderwijzend personeel wel samen om de les of activiteiten voor te bereiden en uit te voeren. Daarnaast wordt het onderwijzend personeel van de school voor GeO voorbereid op de samenwerking aan de hand van **professionaliseringsinitiatieven** en navormingen georganiseerd door de school voor BuO. Er vinden professionaliseringsinitiatieven plaats omtrent ASS, handelingsplanning, of zelfs een basisvorming over OV 4 voor het personeel van het GeO: *“Wij organiseren ook regelmatig sessies rond: Hoe stel je een examen anti-vriendelijk op? Wat is belangrijk om mee te nemen in de klassenraden? Hoe vertaal je de klassenraad naar een oudercontact?” (school 29)*

School 29 zet de vormingen soms ook open voor andere scholen uit de scholengroep én ook voor ouders: *“Ouders ervaren soms ook problemen bij de opvoeding van hun kind met ASS. Door de sessies kunnen zij zicht daar ook in verdiepen. We proberen de diagnose van ASS helder uit te leggen, bijvoorbeeld hoe ervaart een kind ASS? Hoe horen die, hoe zien die, hoe komen dingen binnen bij de leerlingen? Dat is soms heel confronterend voor ouders, maar hierdoor gaan ze dan ook hun kinderen anders en beter begrijpen.”* (Directie, school 29)

De scholen die deze samenwerking organiseren beklemtonen dat deze voordelen heeft voor de leerlingen én hun ouders. De directie van school 10 geeft aan dat de klas voor BuO (kleuterwerking type 9) geïntegreerd in de school voor GeO een voordeel heeft voor de leerlingen: *“Vooral omdat die kleutertjes daar tussen hun leeftijdsgenoten zitten. En hier zaten ze eigenlijk tussen de kinderen van de lagere school.”* (Directie, school 10)

Dit geldt eveneens voor de scholen BuSO die een OV4-klas inrichten in het GeO: *“De leerlingen bloeien open binnen de gestructureerde OV4-setting en tegelijkertijd is er de kans om leerlingen uit het gewoon onderwijs ook te leren kennen via speeltijden, gezamenlijke uitstappen en sportdagen...”* (Survey, school 21)

5.2.3. Deeltijdse lesbijwoningen

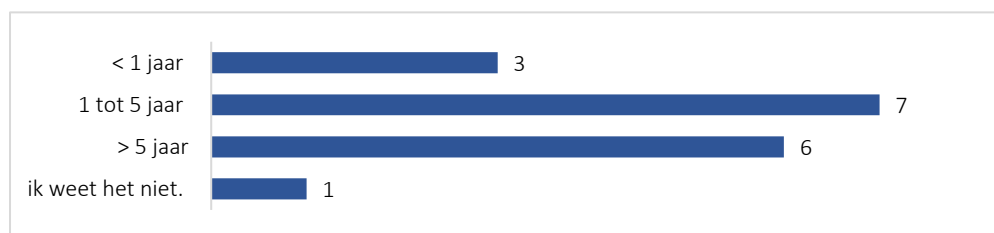
In dit onderdeel wordt de concrete organisatie van een derde prototypische samenwerking besproken: **deeltijdse lesbijwoningen**. In de typologie wordt deze samenwerkingsvorm als volgt omschreven: *“Een school voor BuO en een school voor GeO maken het mogelijk voor leerlingen uit het BuO om deeltijds lessen bij te wonen in een klas voor GeO. Een leerkracht BuO kan de leerling hierbij ondersteunen of expertise delen met de leerkracht GeO.”* In totaal gaven in de survey twintig scholen (Basisonderwijs n= 8; Secundair onderwijs n= 12) aan deeltijdse lesbijwoning te organiseren. In de online diepte-interviews werden hierover zeven scholen (basisonderwijs n= 3; secundair onderwijs n= 4) bevraagd.

De resultaten van de survey tonen aan dat deze samenwerkingsvorm het vaakst georganiseerd wordt voor leerlingen type 9 (n=10), gevolgd door type basisaanbod, type 3, type 6 en type 7 (elk twee keer vermeld) en ook type 2 en type 4 (unieke casussen). Daarnaast merken we op dat deze samenwerkingsvorm vaak gecombineerd wordt met andere vormen van samenwerking, zoals een intensieve samenwerking op school- en klasniveau of inrichting van een klas BuO op een campus GeO, maar ook het delen van kennis en expertise tussen lerarenteams. Voor 10 scholen zijn de deeltijdse lesbijwoningen een unieke samenwerking die niet opgaat in een andere samenwerking. Voor de andere 10 scholen worden deeltijdse lesbijwoningen georganiseerd binnen het kader van een andere samenwerking of complementair aan een andere samenwerking.

In de survey werden scholen die deeltijdse lesbijwoningen organiseren bevraagd naar hun ervaring met de samenwerking (Figuur 5.10.). Uit de resultaten blijkt dat het merendeel van de scholen langer dan een jaar inzet op deze vorm van samenwerking met het GeO: 35% (of 6 scholen) heeft hier al meer dan vijf jaar ervaring mee; 41% van de bevroegde scholen (of 7 scholen) geeft aan dat ze tussen één en vijf jaar ervaring hebben met deze samenwerkingsvorm. 18% (of 3 scholen) is er heel recent mee gestart.

Figuur 5.10.

Ervaring met de samenwerking in jaren (deeltijdse lesbijwoning) (n = 17)³⁴



Op basis van de survey en online diepte-interviews blijkt er ook sprake van een **tweerichtingsverkeer** tussen scholen BuO en GeO. Enerzijds maken scholen BuO de keuze om hun leerlingen de mogelijkheid te bieden om lessen te volgen in een school GeO. Decretaal werd de grens voor zulke deeltijdse lesbijwoningen gelegd op maximaal vijftig procent³⁵ van de lestijd (berekend op jaarbasis). Anderzijds geeft de directie van een school BuO aan dat leerlingen uit het GeO ook lessen volgen bij hen in het BuO. Voor de implementatie van het decreet leersteun was het enkel mogelijk voor leerlingen BuO om deeltijds lessen bij te wonen in scholen voor GeO. Sinds 1 september 2023 werd ook de omgekeerde richting mogelijk voor leerlingen GeO, mits ze beschikken over een IAC-verslag of OV4-verslag. Daarnaast werden ook de deeltijdse lesbijwoningen in het GeO voor leerlingen uit het BuO uitgebreid tot twee jaar voltijds lesbijwoning in het GeO.

Deeltijdse lesbijwoningen worden zowel georganiseerd door scholen voor GeO en BuO die zich op dezelfde campus bevinden (één-campusinitiatieven) als door scholen die zich op afzonderlijke locaties bevinden. Deze tweede optie kan echter meer praktische en administratieve uitdagingen met zich meebrengen zoals het organiseren van de verplaatsing en vervoer van de leerlingen en het afstemmen van de lessenroosters. Rekening houdend met de interesses, behoeften en context van de leerlingen en de ouders proberen scholen een geschikte school voor de deeltijdse lesbijwoning te vinden. Vaak gaat dit om scholen in de buurt en uit dezelfde scholengemeenschap als waar de leerling is ingeschreven. Uit de resultaten van de survey blijkt dat de meerderheid van de scholen (78%) een samenwerking aangaat met een school in dezelfde scholengemeenschap. Uit de diepte-interviews blijkt eveneens dat scholen een voorkeur hebben voor het aangaan van vaste partnerschappen met meerdere scholen.

Scholen voor BuO zetten in op deeltijdse lesbijwoningen in het GeO te verkennen of de leerlingen de overstap kan maken naar het GeO en om deze overgang of terugkeer van BuO naar GeO stapsgewijs te ondersteunen. Verder spelen deeltijdse lesbijwoningen volgens de directies uit de diepte-interviews in het secundair onderwijs ook een rol in de heroriëntering naar een andere studierichting in het GeO. Leerlingen BuO kunnen dan bijvoorbeeld ‘proeven’ van een studierichting die hun school niet aanbiedt. Bovendien geven respondenten uit de online interviews ook aan dat deeltijdse lesbijwoningen vaak gelinkt worden aan ‘**snuffelstages**’. Snuffelstages zijn per definitie geen deeltijdse lesbijwoning, maar worden door de directies uit de diepte-interviews wel zo benoemd. Bij snuffelstages krijgen leerlingen BuO de kans om mee te lopen in het GeO en ervaring op te doen, gericht op studiekeuze en heroriëntering.

³⁴ Drie scholen vulden de verdere bijvragen in de survey niet verder in.

³⁵ De data waarover hier gerapporteerd wordt, werden verzameld in het schooljaar 2022-2023, voor de implementatie van het decreet leersteun op 1 september 2023.

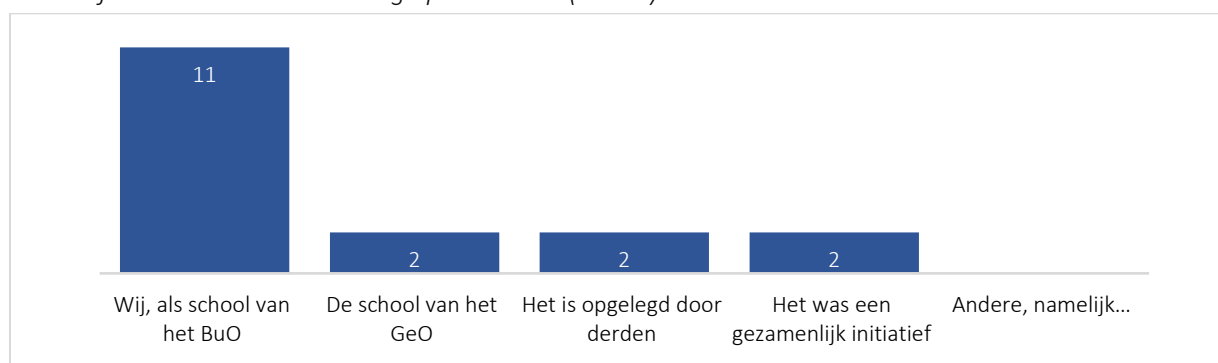
“Wat wij wel doen is leerlingen dan eens laten meelopen, in functie van studiekeuze eerder dan heroriëntering. Dat doen we wel en we staan zelf ook open om andere leerlingen van andere scholen hier te laten komen snuffelen [...] om ervoor te zorgen dat ze, ja, dat zij goed geïnformeerd zijn en een goed idee hebben van een andere richting of een andere school voor ze daarvoor kiezen.” (Directie school 30)

Initiatief

In de survey werd gevraagd wie het initiatief nam tot de organisatie van deeltijdse lesbijwoningen. Hieruit blijkt dat de initiatiefnemers van deze samenwerkingsvorm voornamelijk de scholen voor BuO zijn, waarbij ongeveer 64% (11 scholen) van de initiatieven door de scholen voor BuO zijn genomen. Telkens twee scholen (ongeveer 12%) gaven aan dat de GeO-school de initiatiefnemer was, dat de organisatie van de deeltijdse lesbijwoning een gezamenlijk initiatief was van zowel de BuO- als de GeO-scholen of dat dit werd opgelegd door derden (Figuur 5.11.). In de online interviews werd ook nog aangehaald dat de deeltijdse lesbijwoningen soms ook werden opgestart op verzoek van het netwerk van de leerlingen, zoals de ouders/voogd.

Figuur 5.11.

Initiatiefnemer om samenwerking op te starten (n = 17)

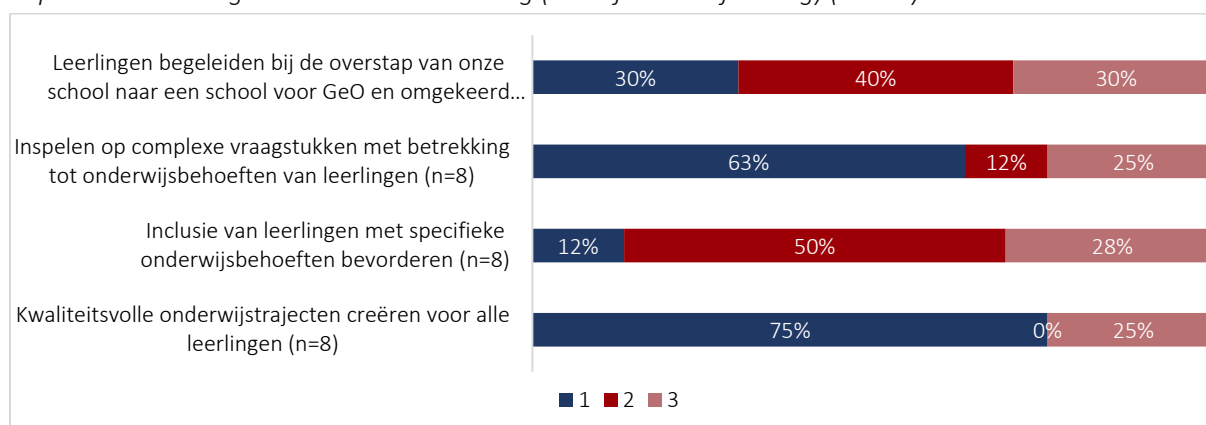


Aanleiding en doelen

In de survey en online diepte-interviews worden verschillende redenen aangehaald om deeltijdse lesbijwoningen op te starten. Figuur 5.12. biedt een overzicht van de belangrijkste doelen van de zeventien scholen uit de survey bij deze samenwerkingsvorm willen nastreven. Voor elk doel wordt ook gedifferentieerd op welke positie binnen deze top drie de deelnemers deze doelstelling plaatsen.

Figuur 5.12.

Top vier doelstellingen van de samenwerking (deeltijdse lesbijwoning) (n = 17)



Uit de online diepte-interviews merken we dat deze samenwerkingen eerder opgestart worden met een duidelijke intentie van de scholen en minder vanuit onvoorziene omstandigheden. Zo geeft meer dan de helft van de scholen die inzetten op het organiseren van deeltijdse lesbijwoningen (10 scholen) aan dat ze dit doen om **leerlingen te begeleiden bij de overstap van de school voor BuO naar de school voor GeO of omgekeerd**. Ook in online diepte-interviews werd het bijdragen aan de terugkeer/overstap van leerlingen uit BuO naar het GeO ook aangehaald als doelstelling van de samenwerking. Door deeltijdse lesbijwoningen kunnen leerlingen, onder begeleiding, wennen aan les volgen in het gewoon onderwijs met oog op het faciliteren van een latere overstap of terugkeer. School 11 vertelt hierover het volgende: *“Je wil leerlingen voorbereiden op volledige overgang naar het gewoon onderwijs, hoger onderwijs... en door hen deeltijds te laten meedraaien kan je hen vanuit OV4 nog ondersteunen.”* (Directie school 11).

Daarnaast geven acht scholen in de survey aan dat ze door de organisatie van deeltijdse lesbijwoning willen **inspelen op complexe vraagstukken met betrekking tot onderwijsbehoeften van leerlingen** en geven acht scholen aan dat ze op deze manier **kwaliteitsvolle onderwijstrajecten willen creëren voor alle leerlingen**. In de online interviews komt ook aan bod dat scholen op deze manier tegemoetkomen willen komen aan de specifieke noden van de leerlingen. Scholen gaan op zoek naar manieren om **hybride trajecten** in het BuO en GeO mogelijk te maken om onderwijs op maat te kunnen bieden. Men wil onderwijs aanbieden, aangepast aan de individuele en specifieke leerbehoeften van het kind. Zo startte school 2 een school voor OV3 – type 3 uit het BuSO bijvoorbeeld een samenwerking met een school uit het GeO die geconfronteerd werd met een nieuwe uitdaging. De GeO-school zag een toestroom aan leerlingen met complexe ondersteuningsnoden, meer specifiek leerlingen met emotionele en gedragsproblematieken. Dit was de aanleiding om sommige van deze leerlingen, ingeschreven in het GeO, enkele lessen te laten volgen in de BuO setting, met kleinere klassen en meer aandacht voor orthodidactiek. Ook gaven enkele scholen BuO aan dat ze bijvoorbeeld voor leerlingen type 9 met sterke cognitieve vaardigheden of leerlingen type 3 en OV4 geen passend en voldoende uitdagend aanbod konden bieden in de school en daarom op zoek gingen naar een oplossing om toch een uitdagende leer- en leefomgeving te creëren door in te zetten op differentiatie in capaciteiten en interesses.

In de survey geven acht scholen aan dat ze door de organisatie van deeltijdse lesbijwoning **inclusie willen bevorderen van leerlingen met SOB**. Dit kwam in de online diepte-interviews niet expliciet aan bod. Wel werd door de participanten aangehaald dat men met deeltijdse lesbijwoningen ook het **socio-emotionele welzijn van de leerlingen met SOB bevorderen**. Hierbij staat volgens een directie uit de online diepte-interviews het principe centraal dat een kind pas tot volledige ontwikkeling kan komen wanneer het zich goed in zijn vel voelt. Dit principe benadrukt het belang van het welbevinden van de leerlingen en het bieden van de nodige ondersteuning op sociaal-emotioneel gebied. Het is van belang dat de ondersteuning die gegeven wordt aan de leerlingen die deeltijdse lessen bijwonen in het GeO zich niet uitsluitend richt op cognitief vlak, maar ook op sociaal-emotioneel vlak. Deeltijdse lesbijwoningen kunnen hieraan bijdragen doordat er enerzijds ingezet kan worden op academische uitdagingen. Zo volgen leerlingen bijvoorbeeld al lessen Frans en wiskunde in het GeO om zich voor te bereiden op een (eventuele) volledige overstap van BuO naar GeO. Anderzijds wordt er ook ingezet op het creëren van een positieve en ondersteunende leeromgeving zodat leerlingen zich goed voelen in de nieuwe school.

In de online diepte-interviews werd ook aangehaald dat deeltijdse lesbijwoningen worden georganiseerd om de ongekwalificeerde uitstroom te verminderen:

“Het eigenlijke, het oorspronkelijk en uiteindelijk doel is de ongekwalificeerde uitstroom te verminderen. [...] Als je dan de vergelijking maakt tussen al die ongekwalificeerde uitstroom, al die jongeren zonder diploma die dus niet kunnen gaan werken, ja, dat kost ook heel veel geld aan de maatschappij, hè?”
(Directie school 3)

De directie van school 3 wil via deeltijdse lesbijwoningen in verschillende scholen voor gewoon secundair onderwijs de mogelijkheid bieden aan leerlingen (ingeschreven in OV4 type 3) om richtingspecifieke vakken (en eventueel de hoofdvakken) te volgen in een studierichting en school naar keuze. De andere lestijden kunnen de leerlingen volgen in de school voor BuO. Op deze manier willen de scholen voor BuO en GeO leerlingen uit BuO een diploma laten behalen van een studierichting die bij hen past, mits extra ondersteuning van het buitengewoon onderwijs. De essentie van deze samenwerking ligt ook in het bieden van onderwijs op maat, waarbij individuele behoeften en kwaliteiten van de leerlingen centraal staan. Dit omvat een gepersonaliseerd traject dat rekening houdt met de interesses, ondersteuningsbehoeften en ontwikkelingskansen van iedere leerling.

Als laatste werd in de online diepte-interviews ook nog aangehaald deeltijdse lesbijwoning te organiseren om leerlingen **de kans te bieden om hun nieuwe interesses te ontdekken en te ontwikkelen**. Zo kunnen leerlingen in het secundair onderwijs dankzij deeltijdse lesbijwoningen de kans krijgen **nieuwe studierichtingen** te ontdekken om op die manier meer bewust een studierichting te kiezen die bij hen past. Secundaire scholen uit het GeO bieden immers meer studierichtingen aan dan deze in het BuSO. De directie van school 25 geeft bijvoorbeeld aan dat ze specifiek op zoek gaan naar manieren om hun aanbod aan studierichtingen uit te breiden:

*“Voor OV 4 is het studieaanbod beperkt in *provincie*, maar ook in heel Vlaanderen. Op dit tekort wilden we inspelen. We stellen ons de vraag: ‘Hoe kunnen we nog meer op deze behoeftes van jongeren gaan inzetten.’ Daarom hebben we een denkoefening gedaan en gekeken wat leerlingen OV 4 in Vlaanderen het meest studeren. Hoe zit ons aanbod hier in *provincie*? Is er nog een school voor OV 4 in *stad* en hoe kunnen we dan beter aansluiten op wat onze jongeren nodig hebben?”* (Orthopedagoog school 25)

Concrete organisatie

De organisatie van deeltijdse lesbijwoningen kan sterk variëren. Zoals reeds aangegeven, worden deeltijds lesbijwoningen enerzijds ingezet voor leerlingen uit scholen voor BuO en GeO die zich op dezelfde campus bevinden. Anderzijds zijn er ook leerlingen die deeltijds lessen bijwonen op een school die op een verschillende locatie ligt. Dit verschil heeft impact op de concrete uitwerking van de deeltijds lesbijwoning. In de interviews werd er voornamelijk met scholen gesproken die deeltijdse lesbijwoningen mogelijk maken op een school op een andere locatie. Deze lesbijwoningen worden voor de meeste scholen voor BuO voor individuele leerlingen georganiseerd en niet voor groepen van leerlingen.

Bij de opstart van deeltijdse lesbijwoningen spelen leerkrachten (klasleerkrachten in het BaO en titularissen of vakleerkrachten in het SO) een cruciale rol, omdat zij vaak de eerste zijn die opmerken dat GeO mogelijk iets kan betekenen voor een leerling uit BuO. Op dat moment zullen schoolteams **vragen en uitdagingen bundelen die zich in de praktijk voordoen**, zoals onbekende problematieken en specifieke onderwijsbehoeften, en zoeken naar flexibele oplossingen op maat van de leerlingen. De vraag naar deeltijdse lesbijwoningen vertrekt daarbij – zoals hoger reeds herhaaldelijk aangegeven – altijd vanuit **de individuele behoeften van de leerlingen**, wat aansluit bij de doelstelling van het streven

naar onderwijs op maat en het bieden van uitdagingen. Een deeltijdse lesbijwoning en een hybride traject wordt dus meestal individueel per kind georganiseerd. De leerling staat centraal door vraaggericht een onderwijsaanbod aan te bieden dat een antwoord biedt op de behoeften van deze leerling. De directie van school 11 vertelt hier het volgende over:

*“Wij werken bijvoorbeeld met **vraagstellingstypes** die vertrekken vanuit het feit “Welke vraag stelt het kind hier aan ons, welke leervraag?” Binnen deze types werken wij rond schoolse vaardigheden en daar hebben we het kompas van het behalen van een getuigschrift, het afwerken naar de B-stroom of het kompas om naar het gewoon onderwijs terug te keren. [...] Dat is echt op casusniveau, op kindniveau.” (directie school 11)*

In de online diepte-interviews wordt aangegeven dat wanneer de mogelijkheid tot deeltijdse lesbijwoning wordt overwogen, het lerarenteam en de ouders in gesprek gaan over **hoe dit traject kan worden uitgerold**. Samen gaan ze op zoek naar een school die goed aansluit bij de behoeften van de leerling. Dit zijn doorgaans scholen waar de BuO school reeds aan verbonden is (via de scholengroep of scholengemeenschap) of waarmee eerder al een partnerschap is aangegaan, maar dit kan ook een nieuwe school zijn. De zoektocht naar een geschikte school gaat echter niet altijd gemakkelijk. Scholen GeO liggen vaak ver van de school BuO wat de praktische organisatie van deeltijdse lesbijwoningen bemoeilijkt. In de interviews geeft de directie van school 3, een school verbonden aan een internaat, dit bijvoorbeeld ook aan. Hun leerlingen komen uit verschillende steden van de provincie, die soms ook ver van de school liggen, wat het praktisch onhaalbaar maakt voor het schoolpersoneel van het BuO om de leerlingen te begeleiden naar en in deze scholen. De concrete organisatie en de invulling van de lesbijwoning verschilt tussen de bevraagde scholen en wordt afgestemd op wat mogelijk is voor de andere school. De directie van School 19 zegt hierover:

“En dan hebben we leerlingen waar de interesse is om naar het gewoon onderwijs te gaan naar het volgende schooljaar toe. Die leerlingen laten wij op integratie gaan tijdens het schooljaar of een dagdeel in de week, afhankelijk van wat mogelijk is met het uurrooster van de andere school. Of we laten die gedurende een week of twee weken integreren in de andere school en kijken of dat daar een match is” (Directie school 19)

Zodra een geschikte school is gevonden, wordt de leerling voorbereid op en begeleid in de deeltijdse lesbijwoning. Bij de organisatie van deeltijdse lesbijwoningen ligt een sterke nadruk op de **begeleiding van zowel de leerling als de betrokken leerkrachten GeO**. Uit de survey blijkt dat 65% van de scholen die deeltijdse lesbijwoningen organiseren, aangeeft dat een leerkracht of andere begeleider BuO begeleiding biedt aan de leerling BuO die lessen bijwoont in het GeO. Deze begeleiding omvat onder meer *praktische zaken*, zoals het leren van de route naar de nieuwe school. Afhankelijk van de school voor BuO en haar middelen kan deze begeleiding door een leerkracht, de orthopedagoog of de directeur worden uitgevoerd.

Daarnaast wordt ook *inhoudelijke begeleiding* geboden aan de leerlingen tijdens de lessen in het GeO. Hoe deze begeleiding concreet wordt ingevuld is niet eenduidig op te maken uit de survey en diepte-interviews. In het algemeen kunnen we aannemen dat een begeleider uit BuO, dit zijn meestal leerkrachten BuO, aanwezig is in de klas waar de lesbijwoning plaatsvindt. De rol van deze begeleider is ook afhankelijk van de afspraken die de leerkrachten BuO en GeO maken over wie welke verantwoordelijkheid opneemt. Eveneens blijkt uit de diepte-interviews dat leerkrachten uit het GeO worden ondersteund wanneer een leerling uit het BuO hun lessen bijwoont. Er wordt bijvoorbeeld

verwezen naar de samenwerking tussen de leerkracht BuO en GeO in de voorbereiding van de deeltijdse lesbijwoning. Daarbij wordt overlegd over de lessen wat kan leiden tot een aangepaste lesvoorbereiding. Dit omvat ook het *bespreken en voorbereiden van redelijke aanpassingen* ter ondersteuning van de leerlingen in de les en bij activiteiten, zoals het beschikbaar stellen van extra hulpmiddelen en/of stappenplannen. In de klas kan de leerkracht BuO de vakleerkracht bijvoorbeeld ondersteunen als co-teacher of ‘vlinderleerkracht’ waarbij de leerkracht BuO ook de andere leerlingen van de klas kan ondersteunen of zelf ook (een deel van de) les kan geven. Het is echter opmerkelijk dat een directielid uit de diepte-interviews zich vragen stelde over de bekwaamheid van leerkrachten BuO in co-teaching tijdens deeltijdse lesbijwoningen, wat suggereert dat de scholen drempels ervaren in deze samenwerking (zie later in paragraaf 4.3.). Co-teaching in het GeO vraagt bijvoorbeeld enige vakinhoudelijke kennis van de leerkracht BuO. Dit is niet altijd evident, omdat de vakinhoudelijke kennis van de leerkracht BuO niet altijd aansluit bij de lessen die de leerlingen bijwonen. Dit wijst weer op het belang van voorbereiding en communicatie tussen de leerkracht BuO en GeO in het realiseren van deeltijdse lesbijwoningen.

School 11 geeft aan dat ze zowel praktische als inhoudelijke ondersteuning bieden. Zo begeleidt een leraar de leerling naar en in de school. De leerkracht BuO neemt daarbij de rol op als co-teacher door ook mee te draaien in de klascontext en ook de andere leerlingen te ondersteunen. Zo is er ook op de school voor GeO een vertrouwenspersoon aanwezig.

*“Hij zit bij ons op het internaat, in het MFC. Dus ‘s morgens, als hij gegeten heeft, als hij klaar is, een kwartier voor de school begint, gaat een collega met hem naar de school *voor GeO* en blijft zij daar de hele tijd dat hij daar ook is. Ze werkt mee klas-ondersteunend, soms met andere kinderen. Onze leerling participeert daar, maar zij (de school GeO) krijgen een collega erboven op. Ja, dan is het bij ons een beetje minder...”* (Directie school 11)

Doorheen het traject van deeltijdse lesbijwoningen worden de betrokken directies GeO en BuO, maar ook de betrokken leerkrachten en begeleiders van de leerling, geïnformeerd over hoe de lesbijwoningen verlopen. Het traject van de leerling wordt **geëvalueerd** en er worden volgende stappen, zoals bijvoorbeeld een volledige overstap naar het GeO of het verder zetten van de schoolloopbaan in het BuO, besproken. Ook hier speelt de leraar BuO een cruciale rol. De directies geven niet duidelijk aan hoe frequent deze gesprekken plaatsvinden.

Betrokken actoren

In het faciliteren van deeltijdse lesbijwoningen spelen tal van actoren een essentiële rol. Het succes van deze aanpak berust op een nauwe samenwerking en betrokkenheid van verschillende partijen.

Uit de diepte-interviews blijkt dat het **onderwijspersoneel**, waaronder voornamelijk de (klas)leerkrachten van BuO en GeO, directieleden, zorgcoördinatoren, orthopedagogen en paramedici, de kern vormt van het team dat deze samenwerkingsvorm mogelijk maakt. De bevraagde basisscholen benadrukken het belang van een gedreven, hartverwarmend, ondersteunend en geëngageerd team. Specifiek met betrekking tot **leerkrachten** wordt nog aangehaald dat zij een belangrijke rol hebben als schakel tussen het team van de eigen school, de leerlingen en ouders, en de andere school (BuO of GeO), om de deeltijdse lesbijwoning effectief te ondersteunen.

Wanneer de mogelijkheid tot deeltijdse lesbijwoning wordt overwogen, gaan het lerarenteam en de ouders, volgens directies uit het interview, in gesprek over hoe dit traject kan worden uitgerold. **Ouders** spelen dus ook een centrale rol in deze samenwerkingsvorm. Vanaf het begin worden zij nauw betrokken bij de werking en beslissingen omtrent de ondersteuning en onderwijs op maat voor hun kind, omdat hun inbreng en betrokkenheid, in het algemeen, van onschatbare waarde kan zijn. De directie van school 3 vertelt het volgende: *“Leerkrachten zijn expert in de leerstof, maar ouders zijn expert in hun kind.”* Zo zijn de ouders betrokken bij de keuze om hun kind al dan niet deeltijdse lessen te laten volgen in het GeO en de schoolkeuze.

5.2.4. Delen van kennis en expertise

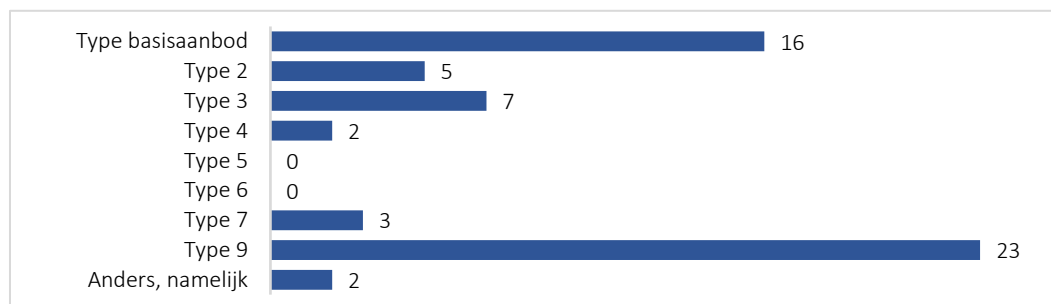
In deze paragraaf wordt een vijfde prototypische samenwerking besproken: het delen van kennis en expertise. In de typologie wordt deze samenwerkingsvorm omschreven als *“De school voor BuO deelt informatie en expertise met de school voor GeO. De ondersteuning is gericht op de leerkrachten en het schoolteam. Het delen van kennis kan op een structurele of eerder ad-hocbasis.”* Uit de data van de survey blijkt dat het delen van kennis en expertise tussen onderwijsprofessionals uit het BuO en GeO het meest frequent plaatsvindt tussen scholen uit dezelfde scholengemeenschap (88% of 33 scholen). In totaal geven 38 scholen in de survey aan kennis en expertise te delen (basisonderwijs n= 28; secundair onderwijs n= 10). Ook in de online diepte-interviews werden 24 scholen bevraagd over de organisatie van deze samenwerkingsvorm (basisonderwijs n= 14 ; secundair onderwijs n= 10).

Het delen van kennis en expertise kan zich op verschillende manieren manifesteren. Enkele voorbeelden zijn: leerkrachten BuO die hun expertise over ASS delen op een studiedag of bijscholing of een leerkracht BuO die aanwezig is op het teamoverleg of op een vergadering van een schoolteam uit het GeO. Verder blijkt uit de online diepte-interviews dat de locatie van deze samenwerkingsvorm niet bepaald is. De samenwerking tussen scholen BuO en GeO m.b.t. kennis- en expertisedeling gebeurt in beide scholen.

Daarnaast wordt de samenwerking georganiseerd voornamelijk voor type 9 (23 van 33 scholen) en type basisaanbod (16 van 33 scholen). Ook vragen omtrent (leerlingen met) gedrags- en emotionele problematieken worden frequent besproken. Twee scholen geven ook aan dat het niet georganiseerd wordt voor specifieke types, maar over de types heen (zie figuur 5.13.).

Figuur 5.13.

Samenwerking georganiseerd per type (delen van kennis en expertise) (n = 33)



Uit de resultaten van de survey en de online diepte-interviews hebben we verschillende manieren geïdentificeerd waarop en waarover kennis en expertise gedeeld kan worden tussen onderwijspersoneel voor het buitengewoon en gewoon onderwijs. Hoewel er een groot procentueel verschil is tussen de scholen voor BaO en SO die deze samenwerkingsvorm organiseren, merken we in

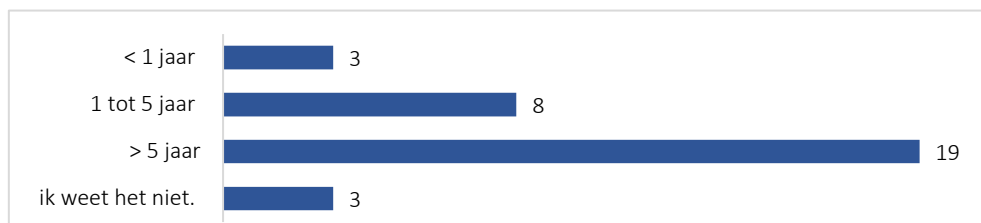
de aanleiding, doelen, concrete organisatie en betrokken actoren in deze samenwerkingsvorm weinig verschil.

Een eerste belangrijke kanttekening bij deze samenwerking is dat deze vorm niet steeds als unieke samenwerking georganiseerd wordt. Het delen van kennis en expertise kan in combinatie met een andere samenwerking georganiseerd worden. Uit de hoger beschreven resultaten, blijkt alvast dat deze samenwerkingsvorm bijna steeds vervat zit in één van de prototypische samenwerkingsvormen.

In de survey werden scholen die inzetten op het delen van kennis en expertise bevraagd naar hun ervaring met deze samenwerking (zie figuur 5.14.). Uit de data blijkt dat meer dan de helft van de scholen (58% of 19 scholen) al langer dan vijf jaar inzet op deze samenwerkingsvorm. Daarnaast geeft 24% van de bevraagde scholen (of 8 scholen) een jaar tot vijf jaar ervaring te hebben met deze samenwerking. Slechts drie scholen (of 9%) geven aan minder dan een jaar in te zetten op deze ervaring.

Figuur 5.14.

Ervaring met de samenwerking in jaren (delen van kennis en expertise) (n = 33)

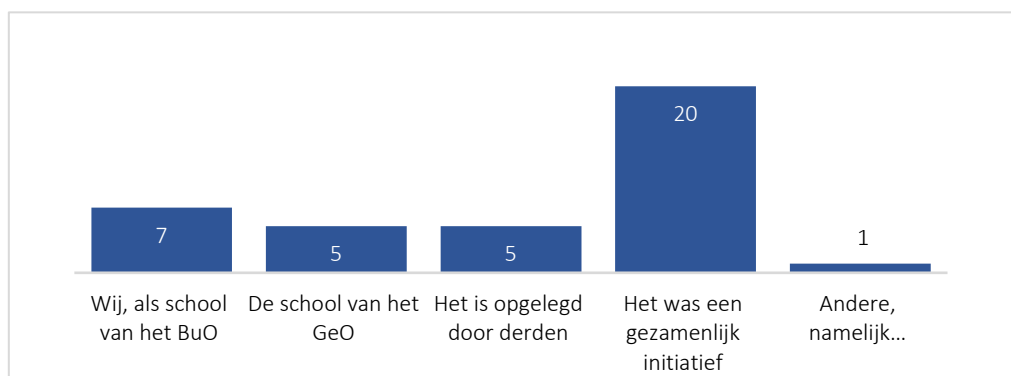


Initiatief

In de survey werden scholen die inzetten op het delen van kennis en expertise (n = 38) bevraagd naar de initiatiefnemer van deze samenwerking. Figuur 5.15. geeft de absolute frequenties uit de survey weer. Uit deze data blijkt dat twintig deelnemende scholen aangeven dat deze samenwerking werd opgestart vanuit een gezamenlijk initiatief tussen scholen BuO en GeO. Daarnaast geven zeven scholen voor BuO aan dat ze zelf initiatief namen, vijf scholen zeggen dat de school of scholen voor GeO waar ze mee samenwerken initiatief namen. Ook geven vijf scholen aan dat het opgelegd is door derden, zoals bijvoorbeeld de scholengemeenschap of het schoolbestuur.

Figuur 5.15.

Initiatiefnemer om samenwerking op te starten (delen van kennis en expertise) (n = 38)

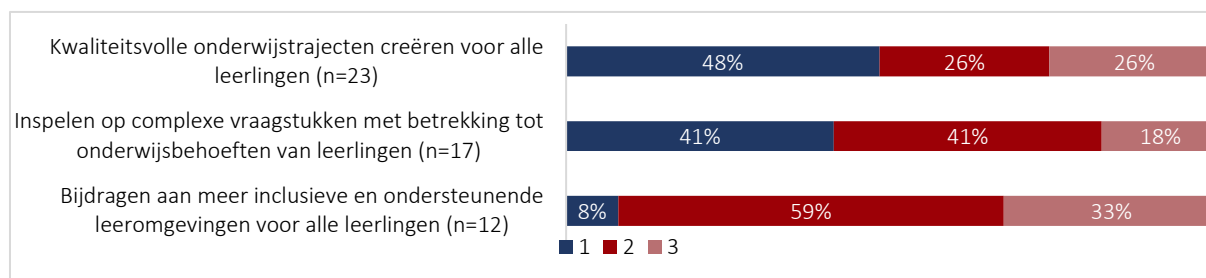


Aanleiding en doelen

In de survey en online diepte-interviews worden verschillende redenen aangehaald om kennis en expertise te delen tussen scholen BuO en GeO. In de survey gaven 38 scholen aan welke doelen ze beogen met deze samenwerking. In figuur 5.16. worden de resultaten uit de survey weergegeven. Voor elk doel wordt telkens gedifferentieerd op welke positie binnen deze top drie de deelnemers deze doelstelling plaatsen.

Figuur 5.16.

Top drie doelstellingen van de samenwerking (delen van kennis en expertise) (n = 38)



In het algemeen kunnen we ook hier uit de gegevens van de survey en de online diepte-interviews opmerken dat deze samenwerking wordt georganiseerd vanuit een duidelijke intentie van de scholen BuO en GeO. In de survey gaven 23 scholen aan in te zetten op het delen van kennis en expertise om **kwaliteitsvolle onderwijstrajecten te kunnen creëren voor alle leerlingen**. Deze gezamenlijke inspanning wordt gemotiveerd door de noodzaak om tegemoet te komen aan diverse behoeften van leerlingen, zowel in het GeO als in het BuO.

Verder blijkt uit de survey dat zeventien scholen deze samenwerking organiseren omdat ze willen **inspelen op complexe vraagstukken m.b.t. onderwijsbehoeften van leerlingen**. Dit omvat vragen van leerkrachten en scholen in het GeO, zowel vanuit groepen leerlingen als vanuit specifieke individuele casussen. School 2, die expliciet betrokken is bij het begeleiden van jongeren met gedrags- en emotionele problemen, deelde in de survey hun ervaring met het delen van kennis en expertise met een school voor GeO:

"Scholen van het GeO uit de scholengemeenschap werden sinds de invoering van het M-decreet meer en meer geconfronteerd met jongeren met gedrags- en emotionele problemen binnen hun school. Vaak hadden scholen geen antwoord op het moeilijke gedrag. Verder moesten de scholen in het kader van hun zorgcontinuüm hun brede basiszorg uitbouwen. In het kader van de begeleiding van jongeren met gedrags- en emotionele problemen moesten zij dus ook nadenken over een schooleigen visie rond deze jongeren. Zo werden wij als school met expertise rond jongeren met gedrags- en emotionele problemen gevraagd voor studiedagen van de scholengemeenschap. Verder starten we ook een samenwerking op, waarbij op het niveau van individuele leerlingen met moeilijkheden expertise gedeeld werd rond het installeren van maatregelen op maat van de jongere." (Directie school 2)

Verder geven de deelnemende scholen in de survey en online diepte-interviews aan dat ze inzetten op deze samenwerking vanuit concrete vragen omtrent hoe ze nieuwe studierichtingen kunnen inrichten en de overgang van leerlingen van BuBaO naar GeSO kunnen faciliteren. Bovendien geven twaalf scholen uit de survey ook aan dat ze kennis en expertise delen omdat ze willen **bijdragen aan een meer inclusieve en ondersteunende leeromgeving voor alle leerlingen** van de school.

In de survey werd nog een andere doelstelling tot het opzetten van deze samenwerking vernoemd. Scholen geven aan dat ze kennis en expertise uitwisselen, omdat ze van elkaars expertise en werking willen leren zodat ze **elkaar kunnen versterken**. Een school uit de survey geeft het volgende aan: *“Samen staan we sterker, elk uit zijn eigen expertise, zodat we een meest passend antwoord kunnen bieden aan zoveel mogelijk leerlingen vanaf 2,5 jaar.”* In de online diepte-interviews geven de directies van school 31, school 34 en school 29 aan dat ze de **draagkracht** van het schoolteam ook willen verhogen door hierop in te zetten.

Concrete organisatie

Ook binnen deze samenwerkingsvorm kunnen we nog verschillende initiatieven en concrete uitwerkingen onderscheiden. Vooreerst kunnen we hierbij een onderscheid maken tussen tot wie de kennisdeling zich richt: tot onderwijsprofessionals, dan wel directies. Ook zijn sommige initiatieven eerder ad hoc en andere structureel ingebed in de organisatie. In de bespreking hieronder krijgt de lezer ook zicht op de inhoud van de expertise die gedeeld wordt. We gaan daar op het einde van de paragraaf nog specifiek op in.

Het delen van kennis en expertise op het niveau van de onderwijsprofessional

De concrete organisatie van het delen van kennis en expertise tussen lerarenteams binnen scholengemeenschappen is divers en omvat zowel **ad hoc initiatieven** als **meer structurele samenwerkingsvormen**.

Op het lerarenniveau ontstaan veel vormen van kennisdeling **ad hoc**, aldus de participanten, afgestemd op specifieke behoeften, vragen of situaties van leerkrachten. Ad hoc initiatieven die genoemd worden zijn:

- **Schoolbezoeken, observaties en rondleidingen op een school voor BuO of GeO.** Leerkrachten observeren in het BuO als het GeO om inzicht te krijgen in verschillende onderwijsbenaderingen. Hierbij vertrekken ze doorgaans altijd vanuit de ondersteuningsvraag van een leerling. Leerkrachten GeO kunnen bijvoorbeeld observeren in een klas voor BuO, maar ook omgekeerd. De directie van school 34 geeft aan dat haar leerkrachten ook observeren in het gewoon onderwijs, *“omdat wij zo individueel met de leerlingen aan de slag gaan, verliezen we soms de gehele klas als groep uit het oog.”*
- **Ondersteuningsvragen van leerlingen** zijn vaak het vertrekpunt tot het delen van kennis en expertise. De ondersteuningsvraag of problematiek van een leerling (op casusniveau) kan een aanleiding zijn om een collega met expertise rond een specifieke problematiek aan te spreken. Zowel een leerkracht BuO als GeO kunnen samen, elk vanuit hun eigen expertise, op zoek gaan naar een oplossing.
- **Kennis en expertise delen in de vorm van materialen:** Er worden door de scholen BuO materialen uitgewerkt om hun kennis en expertise te delen. Andere scholen kunnen deze materialen integreren in hun lessen. Scholen voor type 4, type 6 en type 7 maken bijvoorbeeld belevingskoffers die andere scholen (zowel BuO als GeO) kunnen uitlenen met als doel om kennis te maken met de doelgroep.
- **Workshops** vanuit BuO naar GeO. De directie van school 34 vertelt hier over:
“En dat was eigenlijk wel een succes. Die mensen vonden dat heel fijn om ook heel praktische tips te krijgen. En voor mijn leerkrachten was dat ook leuk hè. Want ze werden als expert gezien, dus dat

gaf ook wel een boost aan hen. Het is vooral expertise delen. Je probeert mekaar wat te gaan bestuiven.” (Directie school 34)

- **Ad hoc werkgroepen:** werkgroepen worden op ad hoc basis georganiseerd om kennis uit te delen over een actueel relevant thema:

“En voor de rest zijn er dan meer ad hoc werkgroepen of een keer een forum dat we organiseren op vrijwillige basis zodat mensen samenkomen. Vlak voor corona hadden we bijvoorbeeld de afspraak gemaakt met de school aan de overkant om hoekenwerk te organiseren voor de oudste leerlingen van beide scholen. (Directie, school 18)

Daarentegen zijn er ook scholen en scholengemeenschappen die inzetten op meer **structurele** vormen om kennis en expertise uit te wisselen:

- **Kennis- en expertisedeling op niveau van de scholengemeenschap, -groep of een ander netwerk.**

Op basis van de survey weten we dat 88% van de scholen die inzet op het delen van kennis en expertise, hiervoor samenwerkt met scholen uit dezelfde scholengemeenschap, -groep of een ander bestaand netwerk. Meer nog, het delen van kennis en expertise wordt ook gefaciliteerd door deze schoolnetwerken (scholengemeenschappen, of andere schoolnetwerken waar de school aan gekoppeld is (lerende netwerken/ professionele leergemeenschappen): *“Wij zijn een *naam scholengemeenschap*-school, dus vier jaar geleden hebben we beslist met iedereen van het gemeenschapsonderwijs op grondgebied [gemeente], om een *scholengroep* te worden. Dus dat zijn lagere scholen en secundaire scholen gewoon en buitengewoon die verenigd zijn. In het begin was dat vooral de naam en wat campagne voeren, maar gaandeweg zijn wij echt veel meer gaan samenwerken op pedagogisch vlak ook.” (Directie school 34)*

Binnen de scholengemeenschap kunnen scholen ook **kennis en expertise delen via een fysiek platform**. School 8, een school type 5, zet hierop in: *“We maken deel uit van een soort platform en waarbij expertise wordt uitgewisseld tussen scholen voor BuO en GeO. Wanneer scholen een vraag hebben over type 5 kunnen ze via dit platform terecht bij de ziekenhuisschool. Zelf kan de school ook expertise vragen aan andere scholen wanneer ze een leerling hebben met een bepaalde beperking of leerstoornis waar zij zelf weinig ervaring mee hebben. Ze kunnen hier dus ook bij andere gewone en buitengewone scholen terecht. Binnen dit platform kunnen ze ook methodes en materialen uitwisselen.” (Directie school 8)*

- **Professionaliseringsinitiatieven** dienen ook als structurele vormen van kennis- en expertise deling. Op basis van de survey weten we dat 42% (14 deelnemende scholen) professionaliseringsinitiatieven organiseert in het kader van de samenwerking. 52% doet dit niet en 6% van de deelnemende scholen weet niet of het gebeurt (totaal n = 33). Daarenboven gaven de respondenten uit de online diepte-interviews verschillende professionaliseringsinitiatieven aan. Zo geven participanten aan dat scholen BuO en GeO kennis en expertise delen tijdens **gemeenschappelijke studiedagen**. Deze worden specifiek georganiseerd vanuit OV4 voor leerkrachten GeO waar ook leerkrachten BuO aanwezig kunnen zijn. Daarnaast speelt het delen van kennis en expertise ook een belangrijke rol bij de **aanvangsbegeleiding voor beginnende leerkrachten**. School 24 geeft aan dat ze expliciet inzetten op **aanvangsbegeleiding** en actieve bijscholing van leerkrachten: *“Onze nieuwe leerkrachten krijgen eigenlijk een pakket, dus over interne vormingen over autisme, over sociaal emotionele ontwikkeling en over handelingsplanning. We raden ook effectief aan om buiten deze interne vormingen rond autisme actief te gaan bijscholen,*

bijvoorbeeld rond agressie problematieken. Wij werken heel vaak samen met externe hulpverlening, waar we ook wel heel veel van opsteken.” (Directie school 24)

Vanuit de scholengemeenschap kunnen **professionaliseringscentra** opgericht worden. Deze centra zijn toegankelijk voor onderwijsprofessionals van zowel binnen als buiten de scholengemeenschap. Bovendien heeft één van de scholen (school 29) binnen de scholengemeenschap een vergelijkbaar initiatief opgezet specifiek gericht op ouders:

*“Wat we daarbij ook heel regelmatig doen, is onze nascholingen openstellen voor andere scholen uit onze scholengroep. Wij noemen dat de *naam scholengemeenschap*-academie. Wij hebben zelfs een nascholing voor ouders. Sommige zijn online, sommige zijn fysiek. Dat zijn telkens sessies van één of anderhalf uur. Dat moet niet langer zijn, maar dan kunnen zij zich in problemen die eigen zijn aan kinderen met ASS verdiepen en zich hier een stuk in bekwamen, hè? Want ja, hoe ervaart een kind ASS? Hoe horen die, hoe zien die, hoe komen de dingen binnen? Dat is soms heel confronterend voor ouders, maar ze gaan dan ook hun kinderen anders en beter begrijpen of weten hoe reageer ik best?” (Directie school 29)*

Hierbij zet deze school voornamelijk in op de vraag: **“Hoe kunnen we ook mensen uit het gewoon onderwijs specialist maken?”** Door nascholingen open te stellen voor zowel interne als externe onderwijsprofessionals uit het GeO, evenals ouders, creëert de school een breed platform voor het delen van kennis en expertise rond leerlingen met SOB.

- Structurele **gemeenschappelijke overlegmomenten of netwerkmomenten**, zoals bijvoorbeeld het colloquium buitengewoon onderwijs³⁶, het zorgcoördinatorenoverleg waar de orthopedagoog op aansluit. De directie van school 18 verwijst als voorbeeld naar: *“De vergadering van de zorgcoördinatoren die wordt georganiseerd op het niveau van de scholengemeenschap. Vroeger was het zo dat alle zorgcoördinatoren daar aanwezig waren. Nu is het al meerdere jaren zo dat onze orthopedagoog daar ook bij aansluit. [...] Over het algemeen is het inderdaad wel vrij thematisch. Er zit ook altijd wel een stukje intervisie in.”* (Directie school 18)
- In het secundair onderwijs wordt er regelmatig kennis en expertise uitgewisseld binnen **vakwerkgroepen** waar leerkrachten BuSO en GeSO die hetzelfde vak geven samen komen.

Het delen van kennis en expertise op directieniveau

Naast het delen van kennis en expertise tussen leerkrachten, blijkt uit de online diepte-interviews dat ook op het niveau van de directies kennis en expertise wordt uitgewisseld. Hierbij ligt de nadruk vooral op praktische en organisatorische aspecten.

- Op het gebied van **administratieve samenwerking** kan de samenwerking plaatsvinden op niveau van de individuele scholen of op niveau van de scholengemeenschap. Het delen van kennis en expertise tussen directies BuO en GeO is gericht op het efficiënt delen van middelen, informatie en *best practices* om een effectieve administratieve aanpak te kunnen hanteren.
- Daarnaast dient het **lerarenplatform** ook als administratief samenwerkingsmiddel op directieniveau. Directies maken actief gebruik van dit platform om snel en effectief oplossingen te vinden wanneer er behoefte is aan vervanging binnen het onderwijsteam.

³⁶ Het colloquium buitengewoon onderwijs is een bijeenkomst tussen directies buitengewoon onderwijs, gewoon onderwijs, pedagogisch begeleiders, CLB-medewerkers, lerarenopleiders en andere stakeholders.

- Ook op **financieel en infrastructureel** vlak kunnen directies BuO en GeO in een samenwerking bij elkaar terecht voor kennis en expertise. Hier ligt de nadruk op het efficiënt inzetten van de middelen van de school.

Tot slot eindigen we deze paragraaf met een overzicht van waarover zoal expertise wordt gedeeld, of de **inhoud** van de uitwisseling.

- Uit de online diepte-interviews blijkt dat een onderdeel van de inhoudelijke samenwerking het delen van **specifieke kennis over diverse leerlingenprofielen**, waaronder (leerlingen met) Autisme Spectrum Stoornis (gerelateerd aan type 9), leerlingen met emotionele en gedragsproblemen, leerlingen met een verstandelijke beperking (gerelateerd aan type 2), STOS. Dit wordt hieronder geconcretiseerd door een directielid van school 34:

“Vooral het zorgoverleg. Daar breng ik eigenlijk alle zorgcoördinatoren van het lager en van het secundair de leerlingenbegeleiders samen. En dan gaan wij rond verschillende thema 's gaan werken. In het begin was dat vooral zij die het buitengewoon onderwijs leerden kennen. Hoe werk je met leerlingen met autisme? Hoe richt je een klas in? Hoe, hoe doen jullie dat? Hoe werk je rond differentiëren, hoe pakken jullie dat aan? Maar er worden daar ook casussen bijvoorbeeld gebracht. Zij nemen casussen mee, overleggen met ons: ‘Denk je dat wij nog iets meer kunnen doen?’ ‘Is dat misschien toch een kindje dat we beter naar het buitengewoon onderwijs doorverwijzen? Wat zijn de voordelen en nadelen?’ En eigenlijk is dat vooral een gesprek dat we dan op gang brengen en uitwisselen.” (Directie school 34)

- Wanneer de school voor GeO vaststelt dat bepaalde leerlingen specifieke ondersteuning nodig hebben, zoals bij leerstoornissen of gedragsproblemen, vindt er een uitwisseling van informatie plaats over mogelijke **aangepaste studierichtingen en pedagogisch-didactische aanpakken**.
- Samenwerkingen tussen BuO en GeO waarbij kennis en expertise worden gedeeld omvatten vaak ook een inhoudelijke samenwerking op vlak van infrastructuur, met een focus op de **inrichting van klaslokalen en de algemene schoolomgeving**. Deze samenwerking houdt in dat beide onderwijsvormen ideeën en expertise uitwisselen over de optimale inrichting van ruimtes, rekening houdend met de diverse behoeften van de leerlingen met SOB. Het doel is om een inclusieve en toegankelijke omgeving te creëren die bevorderlijk is voor het leren en welzijn van alle leerlingen, ongeacht hun SOB.
- De scholen organiseren samen vormingen rond bijvoorbeeld **werken met handelingsplanning** waarbij scholen voor BuO en GeO veel van elkaar kunnen leren. Hier staan ook vragen omtrent bijvoorbeeld co-teaching centraal.
- Scholen voor BuO en GeO delen ook kennis en expertise omtrent de **begeleiding van leerlingen die de overgang maken naar een volgend onderwijsniveau of schoolverlaters**. Er wordt nagedacht over effectieve methoden om leerlingen van het zesde leerjaar in het buitengewoon basisonderwijs (BuBaO) te begeleiden naar het secundair onderwijs (SO). Daarnaast wordt aandacht besteed aan begeleidingstrajecten voor leerlingen van het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO) bij hun overgang naar het hoger onderwijs. Het doel is om een vloeiende en ondersteunende overgang te waarborgen, waarbij rekening wordt gehouden met de SOB van de leerlingen
- Binnen de samenwerking op het niveau van de scholengemeenschappen streven betrokken scholen naar meer dan alleen een administratieve samenwerking. Er wordt ook actief nagedacht over het **ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie en gedeelde waarden**.
- Kennis en expertise omtrent **meertaligheid**, met een specifieke focus voor OKAN-leerlingen. De directie van school 34 illustreert hoe dit van pas komt in hun werking:

“Ons secundair heeft bijvoorbeeld een heel uitgebreide OKAN-werking. Wij zijn daar minder goed in het begeleiden van anderstaligen en ook daar pikken wij dingen mee. Ook pedagogische zaken waar dat zij dan sterker in zijn, proberen wij ook mee te pikken. Het secundair voorziet voor ons een leerkracht Frans die wekelijks komt ondersteunen en zij komt dus ook in de laatste graad, op vraag van de leerkrachten die Frans geven, kijken hoe het hier verloopt. Hier kunnen we nog extra dingen doen als een leerling perfect Franstalig is, die dus ook met de leerlingen heel goed aan de slag kan gaan.” (Directie school 34)

- In het secundair onderwijs worden vakwerkgroepen opgezet met een sterkte focus op **vakinhoudelijke thema's en vakdidactiek**. Binnen deze groepen kunnen leerkrachten uit verschillende scholen BuO en GeO hun expertise en ervaringen delen en bespreken ze actuele onderwijsthema's.

Betrokken actoren

Uit de data van de survey en de online diepte-interviews blijkt dat het delen van kennis en expertise zich vooral beperkt binnen de scholengemeenschap/scholengroep waarbij vooral **schoolinterne onderwijsprofessionals** een rol spelen. Schoolexterne actoren – zoals CLB, PBD of welzijnsactoren – worden zelden tot nooit betrokken. In tegenstelling tot de andere samenwerkingen worden ook de leerlingen en hun ouders bij het delen van kennis en expertise doorgaans niet direct betrokken (op enkele uitzondering na wat ouders betreft). Hoewel er vaak over de leerlingen wordt gesproken, worden leerlingen zelf niet betrokken bij de kennisdeling. Het uitwisselen van kennis en expertise richt zich voornamelijk op de onderwijsprofessionals. De directrice van school 13 formuleert het als volgt:

“Samen met de orthopedagoge en met het beleidsteam denk ik dat wij daar het meest in betrokken zijn. Wij coördineren dat een stukje. Het is uiteindelijk wel bedoeld voor de leerkrachten of de mensen die echt op de werkvloer staan. Het zijn dan vooral zorgcoördinatoren van het gewoon onderwijs - directeurs zien we eigenlijk hier niet gekomen. Het zijn juffen die eens een kijkje komen nemen, om te kijken van 'hoe kan ik nog zaken aanpassen'? Of zorgcoördinatoren die voor hun team of voor een aantal leerlingen willen komen kijken?” (Directie school 13)

5.2.5. Samenbrengen van leerlingen

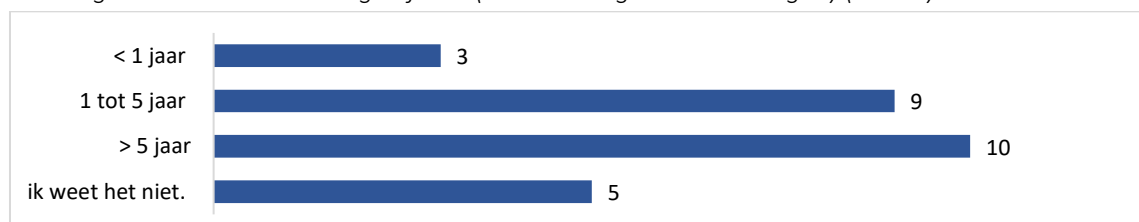
In deze paragraaf bespreken we de concrete organisatie van een zesde prototypische samenwerking: **het samenbrengen van leerlingen uit een school voor BuO en leerlingen uit een school voor GeO**. De typologie beschrijft deze vorm van samenwerking als volgt: *"Leerlingen uit een school voor BuO en leerlingen uit een school voor GeO voeren gezamenlijke activiteiten uit."* De prototypische definiëring van 'samenbrengen van leerlingen' is breed beschreven als *'de leerlingen komen samen en doen activiteiten'*. Wanneer, hoe vaak en de invulling van deze activiteiten worden niet beschreven in de typologie. Wel worden enkele voorbeelden in de typologische beschrijving van deze samenwerkingsvorm herkend, zoals scholen voor BuO en GeO die sportdagen, een natuuruistap of andere educatieve activiteiten samen organiseren. In het onderdeel 'concrete organisatie' worden concrete voorbeelden uit de online diepte-interviews beschreven. Bovendien kan deze samenwerkingsvorm ofwel structureel zijn, waarbij de samenwerking op regelmatige basis plaatsvindt, of ad-hoc, waarbij het meer incidenteel en op basis van een vraag uit het GeO wordt georganiseerd.

In de survey geven 26% (of 29 scholen) van de deelnemende scholen (n=110) aan in te zetten op deze samenwerkingsvorm. De informatie wordt aangevuld met informatie van tien scholen die deelnamen aan de online diepte-interviews (3 basisscholen en 7 secundaire scholen). Bij deze samenwerking is het opvallend dat het percentage scholen voor BuO die de samenwerking organiseren met een school uit dezelfde scholengemeenschap, lager ligt dan bij de andere samenwerkingen. Het gaat meer bepaald om 66% van de deelnemende scholen die samenwerken met een school voor GeO uit dezelfde scholengemeenschap. Ook de directies vermelden in de interviews dat deze vorm van samenwerking vooral wordt opgezet met een vaste partnerschool, al dan niet uit dezelfde scholengemeenschap. Daarnaast kan de samenwerking zowel plaatsvinden in de school voor BuO als GeO.

In de survey werden scholen die samenwerken door leerlingen samen te brengen bevraagd hoe lang ze hier al ervaring mee hebben (Figuur 5.17.). Uit deze data blijkt duidelijk dat het samenbrengen van leerlingen BuO en GeO eerder een samenwerking van lange termijn is. Zo geven 37% van de scholen (of 10 scholen) aan dat ze al langer dan vijf jaar inzetten op deze samenwerking. Verder blijkt dat 33% van de scholen (of 9 scholen) hier tussen één en vijf jaar ervaring mee heeft. Tot slot geeft 11% van de scholen (of 3 scholen) aan dat ze maar recent inzetten op deze samenwerking met het GeO.

Figuur 5.17.

Ervaring met de samenwerking in jaren (samenbrengen van leerlingen) (n = 27)

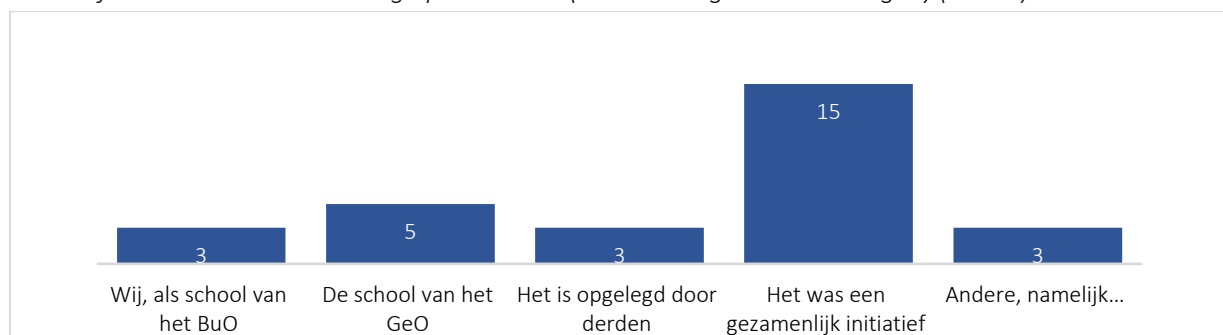


Initiatief

Scholen werden in de survey bevraagd naar de initiatiefnemer van het samenbrengen van leerlingen BuO en GeO (figuur 5.18.).

Figuur 5.18.

Initiatiefnemer om samenwerking op te starten (samenbrengen van leerlingen) (n = 29)



Uit deze data blijkt dat deze samenwerkingsvorm voornamelijk wordt opgestart vanuit een gezamenlijk initiatief (51% van de scholen, n=15). Daarnaast geeft 17% van de scholen, die inzet op deze samenwerking, aan dat de samenwerking is opgezet vanuit het initiatief van de school voor GeO. In 10% van de gevallen (3 scholen) waren de BuO-scholen zelf de initiatiefnemers. Ongeveer 10% (of 3 scholen) van de gevallen werden de samenwerkingsvormen opgelegd door derden. Tot slot gaven 10% van de

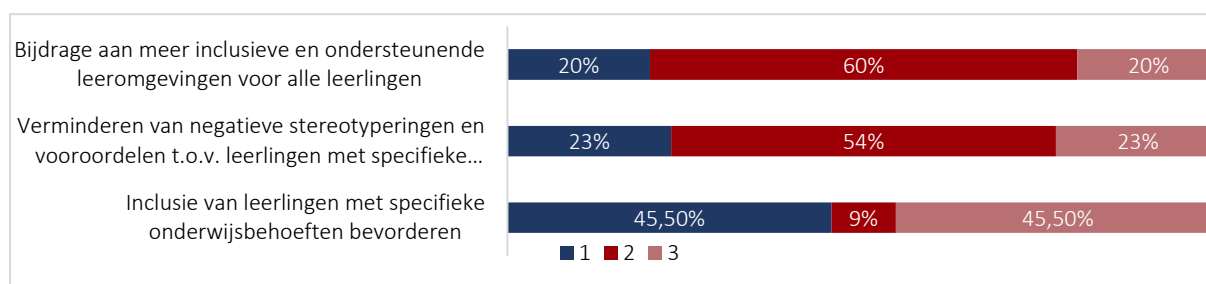
scholen in de survey aan dat ze deze samenwerkingsvorm organiseren vanuit andere initiatiefnemers. Ze geven bijvoorbeeld aan dat leerlingen ook samengebracht worden op vraag van het **gemeentebestuur of het lokaal bestuur**. Deze cijfers illustreren de verscheidenheid aan betrokken partijen achter de totstandkoming van deze samenwerkingsvorm. Uit de online diepte-interviews blijkt dat de opstart van deze samenwerkingsvorm vaak ad-hoc is en eenmalig georganiseerd wordt op basis van **projectfinanciering** voor projecten rond specifieke thema's.

Aanleiding en doelen

In de survey werden scholen (n = 27) gevraagd naar de belangrijkste doelstellingen van het opzetten van een samenwerking tussen BuO en GeO. Figuur 5.19. biedt een overzicht van de top drie doelstellingen die scholen uit de survey willen nastreven met deze samenwerking. Voor elk doel wordt hier ook weer gedifferentieerd op welke positie binnen deze top drie de deelnemers deze doelstelling plaatsen.

Figuur 5.19.

Top drie doelstellingen van de samenwerking (samenbrengen van leerlingen) (n = 29)



In het algemeen valt op uit de gegevens van de survey en de online diepte-interviews dat deze samenwerking georganiseerd wordt met een duidelijke intentie van de scholen voor BuO en/of GeO, en niet als gevolg van toevalligheden. Ten eerste gaven vijftien scholen in de survey aan dat het samenbrengen van leerlingen een **'bijdrage levert aan een meer inclusieve en ondersteunende leeromgeving voor alle leerlingen'**.

Ten tweede geven dertien scholen in de survey aan dat het samenbrengen van leerlingen bijdraagt aan **de vermindering van negatieve stereotyperingen en vooroordelen t.o.v. leerlingen met SOB**. Ook in de online diepte-interviews werd dit aangehaald. De directies geven aan dat ze in deze samenwerkingsvorm streven naar het normaliseren van leerlingen met een beperking, zodat ze niet als "speciaal" of "anders" worden behandeld. School 36 benadrukt dat ze beogen met hun samenwerking dat leerlingen met een beperking 'erbij horen'. Het streven naar normalisering komt volgens directies uit de interviews echter met enige weerstand van de scholen voor GeO. Deze weerstand komt vanuit verschillende hoeken, niet alleen vanuit de leerkrachten en directies van scholen voor GeO, maar ook vanuit hun leerlingen. Zo heeft School 26 weerstand ondervonden toen ze de speelplaats wilden delen, en sommige leerkrachten moeite hadden met het omgaan met leerlingen met SOB (leerlingen met verslag type basisaanbod). Deze weerstand komt volgens hen voort uit een angst voor het onbekende en conservatieve ideeën over opvoeding en onderwijs van leerkrachten. Zo geeft de directie van school 37 bijvoorbeeld aan dat ze deze angst en conservatieve ideeën opmerken wanneer het gaat over de organisatie van een samenwerking. Volgens hen heerst er een angst de organisatie van bijvoorbeeld de lessenroosters en lesinhouden aan te passen. Verder geeft de directie van school 26 ook aan dat scholen

voor GeO de werking van scholen voor BuO en het werken met leerlingen met SOB ook niet bekend is. Dit bemoeilijkt ook de samenwerking.

"We wilden de speelplaats met elkaar delen, maar de andere leerkrachten reageerden soms te hard op onze leerlingen. Je moet hen dat nog aanleren." (Directie school 26)

Ook school 17 kaart de weerstand van scholen voor GeO in een samenwerking aan:

"Weerstand in het begin vooral hè. Dus op het moment dat onze leerlingen nog heel ongekend zijn voor hen en onze doelgroep [leerlingen met verslag type 4] nog heel onbekend is, ja, dan. Dan voelt je zo wat de terughoudendheid en een beetje de schrik en zo het samenklitten van de leerlingen. Gewoon onderwijs waar dat onze leerlingen vaak wel meer de stap zouden zetten om toch dat eerste contacten maken en in interactie te willen gaan." [...] "In het begin hebben leerkrachten ook schrik van het onbekende, niet weten hoe ze hiermee moeten omgaan." (Directie school 17)

Tot slot draagt de samenwerking volgens elf scholen in de survey bij aan de **bevordering van inclusie van leerlingen** met SOB. Ook in de online diepte-interviews werd aangehaald dat de samenwerkende scholen hun leerlingen de kans willen geven elkaar te leren kennen.

Concrete organisatie

In de prototypische beschrijving van deze samenwerkingsvorm wordt 'het samenbrengen van leerlingen' breed omschreven, waarbij het inhoudt dat leerlingen uit het BuO en GeO samenkomen om gezamenlijke activiteiten te ondernemen. Via de online diepte-interviews kregen we zicht op hoe de concrete organisatie van 'samenbrengen van leerlingen' er uit kan zien. We zien twee varianten verschijnen: Georganiseerde activiteiten in richtten (uitstap/sportdag) en niet georganiseerde activiteiten (speelplaats en infrastructuur delen, gaat soms gepaard met het liggen op één-campus).

Uit de diepte-interviews blijkt dat het samenbrengen van leerlingen vooral georganiseerd wordt **in het kader van een project of de eindtermen van scholen voor GeO**. Wat het eerste betreft, dan gaat het over uitstappen naar musea, gemeenschappelijke sportdagen georganiseerd door de scholen of door het schepencollege van de gemeente, zoals loopwedstrijden. School 18 organiseerde bijvoorbeeld in het verleden een gemeenschappelijk schoolfeest, maar dit kon niet meer doorgaan omdat de scholen te groot werden. Wat het tweede betreft, samenbrengen van leerlingen in het kader van eindtermen en leerplannen, wordt er verwezen naar eindtermen en ontwikkelingsdoelen rond sociale vaardigheden, integratie, diversiteit en inclusie. In het kader van de vakoverschrijdende eindtermen nemen scholen vaak het initiatief om activiteiten te organiseren zoals 'beroependagen' en theateruitstappen. In School 36 worden activiteiten georganiseerd die aansluiten bij de specifieke eindtermen van de richtingen uit het domein maatschappij en welzijn:

"Zo hebben er de voorbije jaren al verschillende activiteiten of uitstappen plaatsgevonden: school van BuO leren kennen (het lesgeven, welke lessen, activiteiten) waarbij de leerlingen BuO zelf de rondleiding verzorgen voor de leerlingen van het GeO. Daarnaast zijn de leerlingen samen gaan bowlen, sportdagen, uitstappen naar een stad, samen koken, samen de lessen van BuO bijwonen." (Directie school 36)

In School 36 heeft de samenwerking zich uiteindelijk uitgebreid naar de werking van de hele school. Een belangrijke voorwaarde die participanten uit de interviews expliciet benadrukken met betrekking tot het opstarten van een samenwerking en het samenbrengen van leerlingen is dat dit een meerwaarde

moet zijn voor **alle leerlingen**. De directie van School 11 vermeldt ook expliciet dat ze enkel een samenwerking aangaan met scholen indien deze meerwaarde er is en gemotiveerd wordt door de school voor GeO. Verder geven de directies in de online diepte-interviews aan dat men leerlingen uit het BuO en GeO kan samenbrengen via een **gedeelde speelplaats** als deze scholen op eenzelfde campus gevestigd zijn. Hierbij is het essentieel dat er voldoende aanpassingen en ondersteuning beschikbaar zijn voor de leerlingen met SOB met betrekking tot: de fysieke toegankelijkheid van de speelplaats, aangepaste speeltuigen, (extra) toezicht en ondersteuning of prikkelarme ruimtes. Naast een gedeelde speelplaats, gaf de directie van school 12 ook aan dat ze een **gedeelde voor- en naschoolse opvang** organiseerden. Dit verliep moeilijk omdat er geen gepaste ondersteuning was voor leerlingen met SOB. Leerkrachten of ondersteuners die aanwezig waren in de opvang waren niet bekwaam om deze leerlingen te ondersteunen wat resulteerde in een stopzetting van de gedeelde opvang.

Het samenbrengen van leerlingen uit BuO en GeO is niet altijd even vanzelfsprekend. Activiteiten moeten goed voorbereid worden door beide schoolteams. Er is dus een sterke **nood aan communicatie** tussen de samenwerkende scholen, en deze communicatie moet zich richten op verschillende aspecten. Schoolteams moeten samenwerken om de **inhoud** van de gezamenlijke activiteiten vast te stellen. Bovendien moet de organisatie van deze activiteiten zorgvuldig worden **gepland en gecoördineerd**. Dit omvat het bepalen welke leerlingen en klassen bij elkaar worden gebracht, welke leerkrachten bij de samenwerking betrokken zullen zijn, waar de activiteiten zullen plaatsvinden en welke specifieke ondersteuning de leerlingen uit BuO en GeO nodig hebben. School 37 geeft het voorbeeld van een gemeenschappelijke werkgroep waarin beide schoolteams BuO en GeO gedeelde thema's bespreken, zoals de werkgroep 'speelplaats' of 'samen spelen'. Ook geeft de directie van school 36 aan dat het belangrijk is om op voorhand met elkaar in gesprek te gaan over de organisatie van deze samenwerkingsvorm.

"Begin oktober (schooljaar) wordt er een planning opgesteld. Hiervoor komen de trekkende leerkrachten samen. Hier wordt besproken welke klassen, welke leerlingen, welke leraren, welke activiteiten en wanneer dit georganiseerd wordt." (Directie school 36)

Betrokken actoren

In deze samenwerkingsvorm tussen BuO en GeO zijn diverse actoren betrokken. Deze actoren spelen cruciale rollen bij het opzetten en onderhouden van dergelijke samenwerking. Allereerst zijn de **directies** van de betrokken scholen van essentieel belang. Zij hebben een leidende rol in het faciliteren en ondersteunen van de samenwerking, waaronder de communicatie met de scholen voor GeO. Daarnaast vormt het **onderwijspersoneel**, waaronder leerkrachten en ondersteunend personeel zoals orthopedagogen, de kern van de samenwerking. Leerkrachten spelen een actieve rol in het begeleiden en toezicht houden op en begeleiden van de leerlingen tijdens gezamenlijke activiteiten. Bovendien hebben sommige scholen benadrukt dat het van belang is om leerkrachten te hebben die fungeren als trekkers in dit soort projecten. Deze leerkrachten nemen vaak het voortouw en zijn de drijvende kracht achter het initiatief. Zo is er bijvoorbeeld sprake van individuele leerkrachten die vanuit een specifieke studierichting een project hebben opgestart dat later is uitgegroeid tot een schoolbreed initiatief. Het succes van deze samenwerking hangt sterk af van het engagement van het leerkrachtenkorps van het BuO en het GeO. Uit de diepte-interviews blijkt dat de *open mindset* van het personeel een doorslaggevende factor is. Het creëert een sfeer waarin leerkrachten openstaan voor nieuwe ideeën en werkwijzen in het omgaan met hun leerlingen.

5.2.6. Delen van infrastructuur en materiaal

Een laatste prototypische samenwerking waar scholen momenteel op inzetten, is het delen van infrastructuur en materiaal. In de typologie wordt deze samenwerkingsvorm als volgt omschreven: *“Scholen BuO en GeO maken gebruik van elkaars infrastructuur en/of delen materiaal.”* In de survey geven 33% (of 35 scholen) van de deelnemende scholen (n=110) aan in te zetten op deze samenwerkingsvorm. De informatie wordt aangevuld met informatie van 6 online interviews waarbij deze samenwerkingsvorm specifiek ter sprake komt.

Onder de noemer van infrastructuur vallen bijvoorbeeld het gebruik van klaslokalen en praktijklokalen, turnzalen, eetzaal of de speelplaats. Het delen van materiaal bevat ook verschillende mogelijkheden, waaronder bijvoorbeeld het delen van ICT-middelen zoals tablets, laptops, maar ook andere hulpmiddelen. Daarnaast kan het delen van infrastructuur of materialen al dan niet in de twee richtingen (BuO-GeO) plaatsvinden. Zo kan bijvoorbeeld een school voor GeO zich vestigen op een campus voor BuO, of omgekeerd of is het ook mogelijk dat een school voor BuO gebruik maakt van lokalen in of materiaal van een school voor GeO, of omgekeerd.

Verder kan het delen van infrastructuur zowel op **structurele basis als ad hoc basis** gebeuren en op de school voor BuO als de school voor GeO. Structureel delen impliceert een regelmatige en geplande uitwisseling van materialen, terwijl ad hoc delen eerder verwijst naar incidentele gevallen. Enerzijds vindt structureel delen bijvoorbeeld plaats wanneer scholen gezamenlijk een pool van tablets onderhouden die rouleren tussen de instellingen. Anderzijds komt ad-hoc delen bijvoorbeeld voor wanneer een school tijdelijk extra middelen nodig heeft voor een specifiek project. Bovendien wordt de samenwerking met betrekking tot het delen van infrastructuur en materialen beschouwd als een minder intensieve vorm van samenwerking. Deze samenwerkingsvorm wordt vaak opgericht als gevolg van een intensieve samenwerking op school- en klasniveau of bij het inrichten van een klas voor BuO op een campus voor GeO. Dit wordt gedaan omdat dergelijke praktische aanpassingen vereist zijn om de samenwerking effectief te laten verlopen. Het inrichten van een klas voor BuO op een campus voor GeO is een concrete situatie waarbij de infrastructuur en materialen moeten worden gedeeld en aangepast om de behoeften van de betrokken studenten te accommoderen. Deze aanpassingen kunnen variëren van het aanpassen van klaslokalen tot het delen van specifieke leermiddelen en technologische hulpmiddelen. Naast intensieve samenwerking kan het delen van infrastructuur en materiaal ook gebeuren bij minder intensieve samenwerkingsvormen zoals scholen BuO en GeO die enkel een campus delen (en verder niet samenwerken).

In de survey werden scholen (n= 28) bevraagd naar de ervaring met deze samenwerking (Figuur 5.20.). Het merendeel van de scholen geeft aan dat ze langer dan een jaar inzetten op het delen van infrastructuur en materialen tussen de scholen. Zo geeft 50% van de scholen (of 14 scholen) aan dat ze zelfs langer dan vijf jaar inzetten op deze samenwerking. Daarnaast geeft 46% van de scholen (13 scholen) aan dat de samenwerking tussen één tot vijf jaar loopt. Slechts één van de bevroegde scholen geeft aan dat ze maar heel recent inzet op het delen van infrastructuur en materialen (en minder dan een jaar werd georganiseerd). 96% procent van de scholen van de scholen in de survey organiseren deze samenwerking binnen dezelfde scholengemeenschap of -groep (27 scholen), slechts één school uit de survey doet dit niet.

Figuur 5.20 .

Ervaring met de samenwerking in jaren (delen van infrastructuur en materiaal) (n = 28).

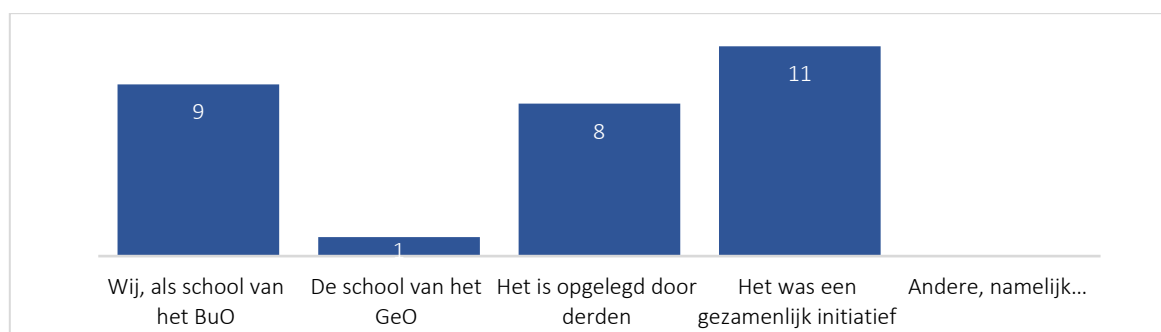


Initiatief

In de survey werden scholen bevestigd naar de initiatiefnemers van de samenwerking tussen scholen BuO en GeO in het delen van infrastructuur en materialen (Figuur 5.21.). Uit de resultaten blijkt dat het merendeel van de scholen (38% of 11 scholen) aangeeft dat deze samenwerking tot stand kwam vanuit een gezamenlijk initiatief, zowel vanuit de school voor BuO en GeO. Verder meldt 31% van de scholen (of 9 scholen) dat zij, als school voor BuO, zelf het initiatief hebben genomen tot deze samenwerking. Ook geeft 28% van de scholen (of 8 scholen) aan dat deze samenwerking werd opgelegd door derden. Slechts één school die inzet op deze samenwerking geeft aan dat de school van het GeO de initiatiefnemer van deze samenwerking was.

Figuur 5.21.

Initiatiefnemer om samenwerking op te starten (delen van infrastructuur en materiaal) (n = 29)

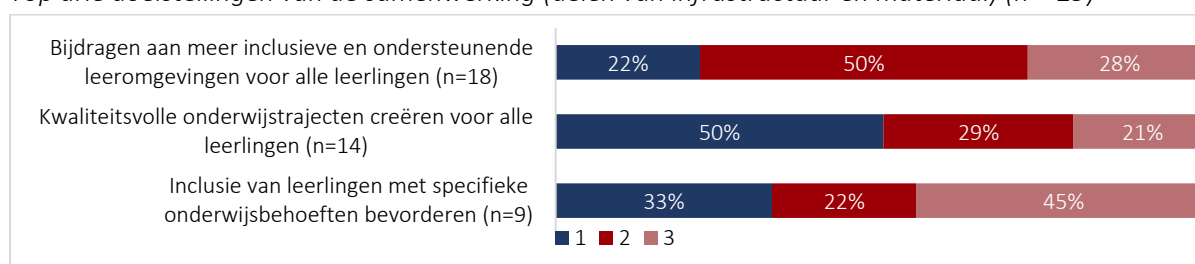


Aanleiding en doelen

In de survey en online diepte-interviews worden verschillende redenen aangehaald waarom scholen BuO en GeO infrastructuur en materialen delen. Figuur 5.22. biedt het overzicht van de antwoorden van de 29 scholen uit de survey bij deze samenwerkingsvorm. Voor elk doel wordt ook gedifferentieerd op welke positie binnen deze top drie de deelnemers deze doelstelling plaatsen.

Figuur 5.22.

Top drie doelstellingen van de samenwerking (delen van infrastructuur en materiaal) (n = 29)



Uit de survey blijkt dat achttien scholen infrastructuur en materialen delen omdat dit volgens hen bijdraagt aan het **creëren van een meer inclusieve en ondersteunende leeromgeving voor alle leerlingen**. Daarnaast veertien scholen in de survey aan ook in te zetten op deze samenwerking omdat ze **kwaliteitsvolle onderwijstrajecten willen creëren voor alle leerlingen**. Tot slot geven negen scholen in de survey aan dat ze inzetten op deze samenwerkingsvorm omdat ze de **inclusie van leerlingen met SOB willen bevorderen**.

In de online diepte-interviews werd door directies ook aangehaald dat deze samenwerking is gestart vanuit de zoektocht naar een oplossing voor onvoorziene omstandigheden, zoals **capaciteitsoverschotten of -tekorten**. Na de implementatie van het M-decreet kregen scholen BuO immers te maken met een daling in het aantal leerlingen, waardoor lokalen beschikbaar kwamen. In reactie daarop zochten scholen naar manieren om deze vrijgekomen ruimtes op een zinvolle manier te benutten. Een strategische keuze die veel scholen maakten, was het openstellen van deze beschikbare plaatsen voor scholen voor GeO. Zowel scholen voor BuO als scholen GeO, waren op zoek naar een oplossing voor plaatsgebrek. Het kan gaan om het delen van faciliteiten op een gedeelde campus of om samenwerking tussen scholen die zich in elkaars nabijheid bevinden. Zo geven scholen in de survey aan dat ze zelf als school onvoldoende praktijkmateriaal hebben om volwaardig les te kunnen geven en aan de leerplandoelen te kunnen voldoen. Volgende school uit de survey vertelt hoe de school voor BuO en GeO hierop inzetten:

“Wij groeiden en hadden extra 'turnzaaluren' nodig. Deze mochten we bij de burens organiseren. Toen ons leerlingenaantal laag stond (6 jaar geleden), hadden we lokalen vrij. Hier mochten de burens een klasje GeO in onderbrengen. Momenteel delen we een gezamenlijk secretariaat”.

Ook in de online diepte-interviews vermeldde de directie van school 19 bijvoorbeeld dat zij deze samenwerking hebben opgestart om praktische redenen. Zij zijn de samenwerking aangegaan met een school voor GeO die een specifieke praktijkruimtes voor verschillende studierichtingen had waar leerlingen uit de school voor BuO terecht konden, terwijl de school voor BuO deze faciliteit niet bezat.

“Dus hetgeen wat het meeste voorkomt is dat onze leerlingen les volgen in gebouwen van andere scholen. Dat doen wij voor de studierichting Bakkerij, Zorg en welzijn, Verzorging en Technologische wetenschappen. En voor techniek gaan wij ook naar de andere school, omdat daar het technieklokaal gelegen is. [...] We gaan ook naar de hotelschool omdat we daar de keukenbakkerij hebben als locatie om les te geven.” (Directie school 19)

Concrete organisatie

Bij deze samenwerking staan communicatie en overleg omtrent het delen van infrastructuur en materiaal tussen scholen voor BuO en GeO, volgens de directies uit de survey en online diepte-interviews, centraal. In deze samenwerkingsvorm zijn afstemming en het maken van afspraken cruciaal om de een vlotte organisatie van de gedeelde infrastructuur en materialen te kunnen garanderen. Het delen van fysieke ruimtes, zoals speelplaatsen, en het gezamenlijk gebruik van materiaal vereist een constante communicatie en afstemming tussen de betrokken scholen.

In de bevraging van de scholen, zowel uit de survey als de online diepte-interviews, komt naar voren dat het delen van infrastructuur en materialen een samenwerkingsvorm is die vaak samengaat met andere samenwerkingsvormen. Desondanks zijn er ook scholen die zich louter richten op deze minder intensieve vorm van samenwerking. De concrete organisatie van deze samenwerkingsvorm blijkt divers

te zijn, waar bij sommige scholen de samenwerking zich beperkt tot afstemming en afspraken met betrekking tot het gebruik van infrastructuur en materialen, terwijl andere scholen inzetten op deze samenwerking in het streven naar een meer intensieve samenwerking en ook stappen wil zetten richting een meer inclusieve onderwijssetting. Dit doen deze scholen op verschillende manieren. Scholen voor BuO en GeO kunnen bijvoorbeeld een **speelplaats delen** waar ze hun leerlingen samen laten spelen. School 37 geeft een voorbeeld van hoe deze samenwerking ook kan bijdragen aan het samenbrengen van leerlingen BuO en GeO, al is dit miniem:

“Onze scholen bevinden zich op een gedeelde campus en delen samen een speelplaats die enkele jaren geleden opnieuw werd aangelegd. Ook de poort waar de leerlingen en ouders de school binnenkomen is gedeeld. Daarnaast hebben we ook samen gespaard en geïnvesteerd in een “Rode neuzenhuisje”. Onze scholen delen dus samen infrastructuur en hier werden afspraken rond gemaakt. Momenteel kunnen onze leerlingen van het BuO en die van het GeO vijftien minuten op een dag samen spelen, maar hier blijft het bij.” (Directie school 37)

Verder kan er ook op niveau van de scholengemeenschap een meer intensieve samenwerking georganiseerd worden door beslissingen over bijvoorbeeld de **aanstellingen van orthopedagogen of psychologen binnen verschillende scholen van de scholengemeenschap te realiseren**. Maar ook op schoolniveau worden omtrent deze samenwerkingsvorm ook **verschillende werkgroepen** opgestart zoals bijvoorbeeld een werkgroep voor de speelplaats, een werkgroep ‘samen spelen’ waar zowel leerkrachten BuO als GeO samenkomen.

Niettemin blijkt uit de verzamelde informatie dat **fysieke nabijheid**, zoals een gedeelde campus, niet automatisch leidt tot een nauwe band tussen scholen voor BuO en GeO. De directie van school 37 geeft bijvoorbeeld aan dat ze ondanks de nabijheid en gedeelde campus gescheiden blijven functioneren, met aparte ingangen voor leerlingen uit het BuO en GeO en beperkt onderling contact tussen de leerlingen. Ook geeft deze directie aan dat ze bij de poging tot het intensiever maken van de samenwerking botsen op de praktische organisatie en het beleid van scholen voor GeO, zoals bijvoorbeeld de lessenroosters, infrastructuur en reglementering omtrent de leerplandoelen.

Bovendien merken we uit de online diepte-interviews ook aan dat het succes van deze samenwerkingsvorm afhankelijk blijkt te zijn van effectieve communicatie tussen de betrokken scholen. Een gebrek aan onderlinge communicatie kan het opstarten en verder uitwerken van dergelijke samenwerkingen bemoeilijken. Bovendien geven de betrokken scholen aan dat het van belang is dat de samenwerkende scholen enige gelijkenissen vertonen, zoals een vergelijkbare structuur en organisatie, om de samenwerking soepel te laten verlopen. Hierbij stellen de directies zich vragen over de praktische organisatie omtrent lessenroosters en infrastructuur zoals klaslokalen, eetzaal, enz.

Door de stijging van de leerlingen aantallen en het **capaciteitstekort** komt deze samenwerkingsvorm voor sommige scholen echter onder druk te staan. Een school met aparte klassen op een campus van het GeO geeft een voorbeeld: *“We hebben beslist om twee klasjes daar op te richten. Nu wel in twee containerklassen, omdat we natuurlijk wel veel meer plaats nodig hadden en dat er daar nu ook wel een plaatsgebrek is. Intussen zijn we geëvolueerd naar **maximumcapaciteit** en de school voor gewoon onderwijs ook”.* (Directie, school 10)

Betrokken actoren

Een succesvolle uitvoering van de samenwerking waarbij scholen voor BuO en GeO infrastructuur en materialen delen, staat of valt, zoals hierboven vermeld, met communicatie en overleg. Hierin zijn de **directies van scholen voor BuO en GeO** een belangrijke actor bij deze samenwerking in het bereiken van een consensus en het opstellen van richtlijnen om het delen van infrastructuur of materiaal te realiseren. Door de bevraging via de survey en diepte-interviews hebben de directies inzicht gegeven in hun visie op de samenwerking en hun bereidheid om vanuit een minder intensieve samenwerking, zoals het delen van infrastructuur en materialen meer intensieve vormen van samenwerking te verkennen. Daarnaast zijn **de leerkrachten en ondersteunend personeel** belangrijke actoren in de uitvoeringen van deze samenwerking, zoals het organiseren van gezamenlijke activiteiten, het begeleiden van en naar de lokalen en het beheren van de gedeelde ruimtes.

5.2.7. Afsluitende reflecties over samenwerkingsvormen

Tot slot geven we afsluitende reflecties over samenwerkingen tussen het BuO en GeO die deelnemende scholen in de survey of het online diepte-interview vermeldde. We gaan in op volgende reflecties: (1) samenwerkingen tussen BuO en GeO vanuit het perspectief van een ziekenhuisschool, (2) samenwerkingen in kader van het ondersteuningsmodel in een vergelijkend perspectief, (3) samenwerkingen in functie van de voorbereiding en begeleiding van leerlingen die een overstap maken van het BuO naar het GeO.

5.2.7.1. Samenwerkingen tussen de ziekenhuisschool en de thuisschool (type 5)

Er namen twee scholen voor type 5 deel aan de survey waarvan één school deelnam aan het online diepte-interview (school 8). We bespreken de samenwerking tussen de ziekenhuisschool en de 'thuisschool' die plaatsvindt in kader van een opname van een leerling in een type 5 school. Een leerling kan om diverse redenen ingeschreven worden in een type 5 school (revalidatie na een ongeval, langdurige ziekte met dagelijkse behandelingen...). Deze leerling is steeds dubbel ingeschreven, namelijk in de ziekenhuisschool (BuO) én in de thuisschool (een school voor GeO of BuO). De twee scholen voor type 5 geven aan dat de **samenwerking** tussen de ziekenhuisschool en de 'thuisschool' van de leerling een **essentieel** en zelfs noodzakelijk onderdeel is van de werking:

"Wij zijn type 5-onderwijs en werken sowieso samen met de thuisscholen vanwaar onze leerlingen komen. We stemmen met hen af welke leerstof er gezien moet worden en met welke handboeken en methodes wij aan de slag zullen gaan tijdens de opname in het ziekenhuis. Bij lange opnames wordt regelmatig teruggekoppeld hoe het schoolse traject bij ons verloopt. Op het einde van de opname zorgen we voor een goede overdracht." (Directie, school 8)

Op basis van het interview met school 8 leren we hoe de school voor type 5 inzet op de samenwerking met de thuisschool (andere school voor BuO of GeO):

- Elke leerling in de ziekenhuisschool krijgt een **klastitularis** die de **brug vormt tussen de ziekenhuisschool en de thuisschool**. Het contact vindt voornamelijk plaats op het niveau van de leerling en is gericht op het uitwisselen van informatie over de leerling, de leerstof die de leerling zal zien tijdens de opname en de leervordering.
- Indien de leerling **langdurig** is ingeschreven in een school voor type 5 worden er meerdere **overlegmomenten** gepland en wordt er voortdurend afgestemd met de thuisschool. Er wordt een

schooloverleg gepland waarbij de **verschillende actoren** samenkomen om het leerproces van de leerling te evalueren (thuischool, ziekenhuisschool, ouders, orthopedagogen, soms ook iemand van de afdeling van het ziekenhuis of de instelling waar de leerling opgenomen is).

- De ziekenhuisschool botst bij de samenwerking soms op het feit dat zij **geen medische informatie** van de leerling mag doorgeven. De verantwoordelijkheid voor deze communicatie ligt bij de ouders of de arts. Wanneer leerlingenbesprekingen (bij langdurige opnames) plaatsvinden, worden de ouders, het CLB, de orthopedagoog en eventueel de arts of een paramedicus van de afdeling uitgenodigd. De school mag wel input geven over de leerhouding van de leerling, het gedrag etc.
- Naast het schooloverleg, vindt er ook **afstemming plaats tussen de klastitularis** van de ziekenhuisschool en die van de thuischool. De afstemming vindt meestal plaats in het kader van een (les- en leerdoel) planning van de thuischool. Verder kan de ziekenhuisschool ook een co-account krijgen op smartschool of een ander communicatieplatform dat de thuischool gebruikt. Dit bevordert de communicatie tussen de ziekenhuisschool en de thuischool. Verder zet de ziekenhuisschool sterk in op het monitoren van de achterstand van het leerproces. Wanneer een leerling door de opname en de verschillende therapieën achterop geraakt, worden er aanpassingen gemaakt in overleg met de thuischool. Deze therapieën kunnen voor de leerlingen zwaar zijn waardoor ze niet tot leren kunnen komen.
- Naast de leerinhouden wil de ziekenhuisschool niet uitsluitend vakgebonden met de leerlingen aan de slag gaan. Ze willen de leerlingen in de ziekenhuisschool ook versterken door hen te leren hoe ze hun eigen leerproces in handen kunnen nemen door in te zetten op het ontwikkelen en versterken van de executieve functies. Op het einde van de opname wordt vervolgens het leerproces gedeeld met de thuischool. De inzichten die de klastitularis tijdens de opname heeft opgedaan, worden gedeeld met de thuischool (bijvoorbeeld reageren op bepaald gedrag, ondersteuning bij een bepaalde leernood, enz.)
- Wanneer de leerling niet meer opgenomen is of ontslagen is uit het ziekenhuis, wordt er na enkele weken een online vragenlijst gestuurd die de leerling, de ouder en de thuischool kunnen invullen. Hierbij wil de ziekenhuisschool nagaan hoe de overstap terug naar de thuischool is verlopen.
- Tot slot geeft de directie van de ziekenhuisschool aan dat de school verbonden is aan een **kenniscentrum of platform uit de regio waar kennis en expertise wordt uitgewisseld**. Wanneer scholen een vraag hebben over type 5 kunnen ze via dit platform terecht bij de ziekenhuisschool. Zelf kan de ziekenhuisschool ook expertise vragen aan andere scholen wanneer ze een leerling hebben met een bepaalde beperking of leerstoornis waar zij zelf weinig ervaring mee hebben. Ze kunnen hier dus ook bij andere scholen voor BuO en GeO terecht. Binnen dit platform kunnen ze ook pedagogische en didactische methodes en materialen uitwisselen (zie ook hoger bij 'delen van kennis en expertise').

5.2.7.2. Samenwerking in kader van het ondersteuningsmodel in vergelijkend perspectief

Zoals reeds aangehaald, ligt de focus van dit onderzoek niet op de samenwerking in kader van het ondersteuningsmodel (of sinds 1 september 2023 het leersteunmodel). Toch kunnen samenwerkingen, die op eigen initiatief door de scholen BuO georganiseerd worden, niet volledig losgekoppeld worden van de samenwerkingen die plaatsvinden in kader van het ondersteuningsmodel. In de online diepte-interviews werd daarom de samenwerking in kader van het ondersteuningsmodel in vergelijkend perspectief besproken met de samenwerkingen die de scholen zelf organiseren. Dit vergelijkend perspectief werd uitgewerkt op basis van antwoorden uit elf online diepte-interviews. Deze

deelnemende scholen werkten zowel samen met de ondersteuningsnetwerken als met ondersteuning die geboden werd vanuit scholen voor BuO vanuit types 2, 4, 6 en 7. We identificeren drie categorieën in de antwoorden van de participanten die beschrijven op welke manier de ‘samenwerkingen buiten het ondersteuningsmodel’ in relatie staat met de ‘samenwerkingen in het kader van het ondersteuningsmodel.’

- **De ondersteuner als brugfiguur tussen het BuO en GeO:** Het ondersteuningsmodel met de ONW's en ondersteuners wordt door de participanten beschreven als brugfiguren tussen het BuO en GeO. De directie van school 33 geeft aan dat ondersteuners de expertise van beide scholen uitdragen. Doordat ze deze expertise hebben en delen met de scholen weten scholen voor GeO wat er gebeurt in de scholen voor BuO en omgekeerd. De directie van school 22 ziet in deze rol echter nog een mogelijkheid om die connectie tussen scholen voor BuO en GeO te versterken: *“Er moet ook vanuit de ondersteuners meer nagedacht worden over diezelfde taal en diezelfde onderwijsdoelen.”*
- **Complementair aan de samenwerking buiten het ondersteuningsmodel:** Scholen zien de ondersteuners van de ONW als aanvullend en complementair op de samenwerking die ze zelf organiseren. De orthopedagoog van school 2 geeft aan dat ze hun samenwerking met het GeO hebben vormgegeven complementair aan andere initiatieven: *“We moesten zien dat we niet in het vaarwater kwamen van het ondersteuningsnetwerk (...). Het is een time-out project waar een jongen een dag per week fysiek bij ons kan komen en daar onderscheiden we ons van het ONW.”*
- **Geïntegreerd en verweven in de samenwerking buiten het ondersteuningsmodel:** Voor de implementatie van het decreet leersteun was het personeel van de ondersteuningsnetwerken verbonden aan de scholen voor BuO. Vier participanten gaven aan dat het onderscheid tussen de samenwerkingen in kader van het ondersteuningsmodel en de samenwerkingen op eigen initiatief niet opgesplitst konden worden. Er wordt bijvoorbeeld expertise en kennis uitgewisseld tussen de scholen voor BuO en GeO waarbij ondersteuners betrokken zijn, maar ook leerkrachten van de school voor BuO en de school voor GeO. Drie scholen die inzetten op een intensieve samenwerking hopen naar de toekomst toe dat ondersteuners meer ‘een deel van’ en ‘geïntegreerd kunnen worden in’ hun schoolwerking: *“Wij generen heel veel ondersteuningsuren (...). Wij zouden die ondersteuningsmomenten aan een persoon kunnen koppelen vanuit het ONW en dat die gewoon al die uren hier kan presteren en mee in onze werking stapt. (...) Dat die een volwaardig lid is van ons team.”* (Directie school 9) Ze vrezen dat binnen het ondersteuningsmodel zowel de expertise als de ondersteuning versnipperd geraken en zo kostbare middelen verloren gaan.

Tot slot waren er ook twee scholen voor BuO die niet aangesloten waren bij een ondersteuningsnetwerk. Zij waren bijgevolg ook niet betrokken bij de ondersteuning van scholen voor GeO.

5.2.7.3. Samenwerking in kader van de voorbereiding en begeleiding van een overstap van het buitengewoon naar gewoon onderwijs

Tot slot bespreken we nog hoe scholen van BuO leerlingen voorbereiden op een overstap naar het GeO en in welke mate daarvoor samengewerkt wordt met scholen GeO. Dit laatste is niet altijd het geval. Op basis van de online diepte-interviews weten we dat scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs samenwerken om leerlingen met SOB een traject op maat aan te bieden. Er zijn scholen die voor leerlingen uit het BuO een hybride traject mogelijk maken waarbij de leerling deeltijds lessen volgt in het GeO en deels in het BuO. Een doel van deze hybride trajecten is om leerlingen geleidelijk aan voor

te bereiden zodat ze een succesvolle overstap naar het GeO kunnen maken. We stelden vervolgens de participanten de vraag of er de afgelopen jaren leerlingen van hun school voor BuO naar een school voor GeO zijn overgestapt. Daarbij zien we dat de participanten verbonden aan een school voor BuBaO aangeven hun leerlingen voornamelijk voor te bereiden op de overstap naar het gewoon secundair onderwijs. De participanten geven aan dat wanneer een overstap gebeurt, deze voornamelijk plaatsvindt tussen de onderwijsniveaus (BaO-SO). De overstappen die gemaakt worden binnen hetzelfde onderwijsniveau zijn volgens hen eerder gering. De beschrijving hieronder is tot stand gekomen op basis van antwoorden van 16 participanten uit scholen voor BuO.

Op basis van de interviews zien we drie momenten waarop een samenwerking tussen scholen voor BuO en GeO tot stand kan komen in functie van het faciliteren en begeleiden van de overstap. Bij deze drie momenten gaan we na hoe de voorbereiding en begeleiding van de leerlingen georganiseerd wordt:

- (1) **Begeleiding van de overstap van buitengewoon basisonderwijs naar gewoon secundair onderwijs (overstap tussen onderwijsniveaus):** Het moment dat het meest frequent wordt aangehaald, is wanneer de leerlingen uit het BuBaO de overstap maken naar het gewoon secundair onderwijs. Scholen voor buitengewoon basisonderwijs werken met de leerlingen, die het niveau en de doelen van het 6^{de} leerjaar behaald hebben, toe naar de overstap naar het gewoon secundair onderwijs (A- of B-stroom). Concreet wordt er voor deze leerlingen een **schoolverlaterswerking** georganiseerd waarbij leerlingen op deze overstap voorbereid worden. Voor school 34 wordt de schoolverlaterswerking georganiseerd op niveau van de scholengemeenschap: *De overgang van het lager naar het secundair onderwijs is een aparte werkgroep waarbij dat wij de leerkrachten en zorgcoördinatoren van de laatste graad in het lager onderwijs samenbrengen met de leerkrachten en leerlingenbegeleiders van de eerste graad secundair zodat ze hierover kunnen uitwisselen. De leerkrachten van BuBaO stellen dan vooral vragen over de doelstellingen en welke accenten nog gelegd moeten worden in de laatste graad zodat de leerling voorbereid zijn op het secundair.* Deze nauwe samenwerking is echter niet voor elke school van toepassing. De directie van school 4 geeft aan dat ze binnen de schoolverlaterswerking de leerlingen voorbereiden door te werken met de schriften en handboeken van het gewoon onderwijs, de LVS-toetsen af te nemen, enz. Bij deze vorm valt het voornamelijk op dat vooral de basisscholen hierin investeren. Er wordt zelden gesproken over een samenwerking met de ‘ontvangende’ school voor secundair onderwijs.
- (2) Vervolgens geven de participanten ook aan dat, in mindere mate, individuele leerlingen ook de overstap **binnen hetzelfde onderwijsniveau** maken. Bijvoorbeeld van BuBaO naar BaO of van BuSO naar SO. De participanten kunnen niet precies duiden hoeveel leerlingen de voorbije jaren binnen hetzelfde onderwijsniveau de overstap maakten, maar geven aan dat dit aantal heel klein is: *“Ik ga die op twee handen kunnen tellen, dat gaan er minder dan 10 zijn.”* (Orthopedagoog SO, school 21). Drie directies die reeds een lange tijd in het onderwijs werken, geven aan dat ze het laatste decennia een verandering hebben gemerkt: *“De eerlijkheid gebiedt om te zeggen dat in de eerste 15 jaar, als het nog type 1 en 8 was dat er veel kinderen terugstroomden naar het gewoon onderwijs. Dat waren echt type 8-leerlingen die dan een jaartje bij ons zaten of misschien twee, maar dan echt wel terugstroomden naar het gewoon onderwijs. Sinds het M-decreet zijn er geen kinderen die doorheen het traject terugkeerden naar het gewoon onderwijs.”* (Directie school 1). Wanneer een leerling binnen hetzelfde onderwijsniveau uitzonderlijk overstapt van het BuO naar het GeO kan deze vraag vanuit de leerling of de ouders komen of gefaciliteerd worden door de school en klassenraad. De participanten geven aan de overstap steeds te organiseren en voor te bereiden bij de overgang naar

een ander leerjaar, eerder dan in het midden van het schooljaar. Een participant haalt aan dat wanneer een leerling op eigen initiatief in het midden van het schooljaar overstapt, dat dit vaak niet als succesvol ervaren wordt. Het zijn daarnaast voornamelijk participanten die verbonden zijn aan een school voor secundair onderwijs die aanhalen dat deze overstap plaatsvindt. Er worden verschillende redenen aangehaald waarom leerlingen de overstap maken: (1) veranderen van studierichting, (2) deeltijds beroepsonderwijs willen volgen, (3) een diploma secundair onderwijs willen behalen in het GeO en (4) een betere voorbereiding op het hoger onderwijs. Wanneer de school op de hoogte is van een leerling, die een overstap wil maken, wordt door zes scholen aangehaald dat de overstap voorbereid wordt. School 32 heeft zo een 'reïntegratiecoach' die meegaat naar de school voor GeO. Ook school 30 begeleidt de leerling bij het maken van een nieuwe studiekeuze en het kiezen van een nieuwe school. School 19 bereidt de leerlingen ook praktisch voor door samen de nieuwe school te bezoeken en kennis te maken met de nieuwe leerkrachten en leerlingen en het nieuwe lessenrooster te overlopen. Een rode draad door alle scholen die inzetten op het faciliteren van de overstap binnen eenzelfde onderwijsniveau is dat de individuele leerling en hun ouders actief betrokken worden in dit voorbereidend proces.

Daarnaast weten we ook uit de concrete uitwerking van de verschillende samenwerkingsvormen dat verschillende van deze samenwerkingsvormen ook willen bijdragen aan een geleidelijke overstap van het BuO naar het GeO. De secundaire scholen met een intensieve samenwerking richten bijvoorbeeld de eerst twee graden op in een school voor GeO waarbij de leerlingen stapsgewijs les volgen in het GeO om vervolgens in de derde graad de overstap te maken naar het GeO. Ook scholen die deeltijdse lesbijwoningen en snuffelstages organiseren willen via deze samenwerking leerlingen geleidelijk voorbereiden op de overstap naar het GeO. En ook het delen van kennis en expertise kan bijdrage aan de overstap wanneer er een informatieoverdracht plaatsvindt van het dossier en de noden van de leerlingen. Scholen halen aan dat de overstap vlot verloopt wanneer een leerling overstapt van een school voor BuO naar een school voor GeO, die zich op dezelfde campus of dichtbij elkaar bevinden. De orthopedagoog van school 21 haalt aan dat: *"Het grote voordeel is dat de leerling niet van gebouw moet veranderen. Wij zijn daar nog steeds aanwezig. Als ze naar een andere school gaan dan is het een vreemde ondersteuner die hen nog niet kent dus dan duurt het langer."* Ook de directies van school 22 en 30 die een intensieve samenwerking hebben en school 25 die klassen voor OV4 organiseren op de campus van het GeO halen dit argument aan.

- (3) Tot slot geven twee scholen voor secundair onderwijs aan dat er een derde moment is waarop een leerling de overstap kan maken, namelijk van het BuSO naar het **zesde of zevende jaar gewoon secundair onderwijs, of het hoger onderwijs en graduaatsopleidingen**. Deze overstap wordt gemaakt door leerlingen die een diploma van secundair onderwijs in het gewoon onderwijs willen behalen, beter willen voorbereid zijn op het hoger onderwijs of een beroepsopleiding volgen waarvan het specialisatiejaar enkel wordt ingericht in het GeO. In het kader van deze overstap kan een samenwerking tot stand komen doordat de leerlingen BuO een bezoek brengen aan de school voor GeO. School 29 werkt hiervoor samen met enkele vaste partnerscholen. Daarnaast worden de leerlingen in het laatste jaar van het BuSO (voornamelijk OV 4 – doorstroom finaliteit) ook voorbereid op het hoger onderwijs. Concreet vinden lessen plaats waar de studiekeuze besproken wordt en brengen de leerlingen een bezoek aan de SID-IN beurs. Een nauwe samenwerking tussen de school voor BuO en een hoger onderwijsinstelling in functie van de begeleiding van de 'overstap' wordt niet vermeld.

Bevindingen: Onderzoeksvraag 2.2. Hoe krijgen deze samenwerkingen concreet vorm?

In paragraaf 5.2. hebben we op basis van de resultaten van de survey en online diepte-interviews een beschrijving gegeven van hoe de samenwerkingsvormen in de Vlaamse scholen voor BuO en GeO concreet uitgewerkt worden en vorm krijgen. Doorheen de online interviews merken we dat de samenwerkingen tussen scholen voor BuO en GeO sterk afhankelijk zijn van de contextuele factoren waar de scholen zich in bevinden, bijvoorbeeld de buurt en campus waar de school ligt, de inrichtende macht van de school, de scholengemeenschap, de doelgroep leerlingen en hun noden, het onderwijzend personeel, de externe ondersteuning die ze krijgen enzoverder. We trachten deze resultaten samen te vatten in volgende tabel.

Samenwerkingen	Aantal scholen	Aanleiding	Doelen volgens de scholen	Hoe?	Met wie? Voor wie?	Duur?	Betrokken actoren
Intensieve samenwerking op school- en klasniveau	11% van de deelnemende scholen (survey) zet in op een intensieve samenwerking op schoolniveau. (9 scholen voor BuO namen deel aan interviews)	(1) Plaatstekort in scholen voor GeO (2) Na M-decreet beschikbare plaatsen in het BuO (3) schoolovername (4) Cognitieve uitdaging voor leerlingen met SOB → Invloed van externe omstandigheden	(1)Onderwijssetti ng voor alle leerlingen (2) Inclusie van leerlingen met SOB (3) Stimuleren van een meer inclusieve leeromgeving	Eén-campusinitiatieven waarbij een school voor BuO en GeO gevestigd zijn op dezelfde campus of locatie. De scholen voor BaO willen door op een campus te zitten samen onderwijs vormgeven voor alle leerlingen. SO: Getrapt onderwijsmodel waarbij de eerste graad nog apart les volgt en geleidelijk aan naar de derde graad toe meer geïntegreerd gaan werken.	Scholen BuO en GeO verbonden aan dezelfde scholengemeenschap. De samenwerking is een vooral een gezamenlijk initiatief (42% of 5 scholen), of opgelegd door derden (3 scholen). Leerlingen BaO: Vooral type basisaanbod (n=3) en type 9 (n=3), maar ook voor leerlingen met een verslag type 7 (n=2), type 3 (n=1) en type 4 (n=1) Leerlingen SO: OV 4 type 9 (n=6) of type 3 (n=3)	50% → 1 tot 5 jaar 50% → >5 jaar	Leerkrachten BuO en GeO (co-teaching), ouders, CLB, PBD, ONW, Leerlingen, sociale netwerk van de Iln, welzijnspartners (MFC...)

Samenwerkingen	Aantal scholen	Aanleiding	Doelen volgens de scholen	Hoe?	Met wie? Voor wie?	Duur?	Betrokken actoren
BuO-klas op campus voor GeO	16% of 17 deelnemende scholen (survey) (9 scholen voor BuO namen deel aan interviews)	Capaciteitsproblemen bij scholen voor BuO (leerlingenaantallen of tekort aan praktijklokalen) → Invloed van externe omstandigheden	(1)Onderwijssetting voor alle leerlingen, (2) Inclusie van leerlingen met SOB, (3) Stimuleren van een meer inclusieve leeromgeving Maar ook overstap naar GeO faciliteren en inspelen op complexe vraagstukken	BuO → vestigingsplaats op school voor GeO GeO = 'gastschool' - Volledig gescheiden 'aparte werking' - Ook met inclusie en integratiemomenten - Een aparte klas in de eerste jaren van het onderwijs, erna opbouwend naar meer gezamenlijke momenten	Scholen BuO en GeO verbonden aan dezelfde scholengemeenschap (93%). Initiatief van school voor BuO (n=6) of gezamenlijk initiatief (n=5). Leerlingen met een verslag type 9 (n=11), maar ook voor type basisaanbod (n=4), type 4 (n=3), type 3 (n=2) en type 7 (n=2). (SO voornamelijk OV4)	60% → 1 tot 5 jaar 33% → >5 jaar	Voornamelijk schoolinterne partners
Lesbijwoning	18% of 20 scholen (7 scholen voor BuO namen deel aan interviews)	Duidelijke intentie om leerlingen te begeleiden in het maken van een overstap naar het GeO (ook om een andere studierichting te verkennen)	(1)Leerling begeleiden bij overstap naar het GeO (2) Inspelen op complexe vraagstukken (3)inclusie bevorderen.	Twee richtingsverkeer → Voor leerlingen BuO → Voor leerlingen GeO Lesbijwoningen op dezelfde campus	Scholen BuO en GeO verbonden aan dezelfde scholengemeenschap (78%). Initiatief van school voor BuO	18% → <1 jaar 41% → 1-5 jaar 35% → >5 jaar	Voornamelijk leerkrachten BuO en GeO (Bij 65% van de scholen gaat er een leerkracht BuO mee naar de school voor GeO) Overleg met ouders en leerling om individueel traject op te starten

		Aanbieden van hybride trajecten op maat voor een academische uitgaging voor leerlingen BuO		indien één-campus initiatief of op een ander school. Sommige scholen plaatsen ook de snuffelstages onder deze noemer (gericht op studiekeuze)	Leerlingen met een verslag type 9 (n=10), maar ook voor type basisaanbod (n=2), type 3 (n=2), type 6 (n=2) en type 7 (n=2). Type 2 en type 4 (n=1)		
Samenwerkingen	Aantal scholen	Aanleiding	Doelen volgens de scholen	Hoe?	Met wie? Voor wie?	Duur?	Betrokken actoren
Delen van kennis en expertise	38% of 38 scholen (24 scholen voor BuO namen deel aan interviews) Basisonderwijs (n=28) Secundair onderwijs (n=10)	Vanuit concrete vragen van scholen voor GeO (of de scholengemeenschap in het algemeen) Vanuit een gecreëerd aanbod voor scholen	(1) Kwaliteitsvolle trajecten voor alle leerlingen (2) Inspelen op complexe vraagstukken (3) Bijdrage aan inclusieve leeromgevingen → + doel om elkaar te versterken en de draagkracht in teams te verhogen.	- Ad Hoc - Structureel (samen professionaliseren) Via schoolbezoeken, observaties of rondleidingen (op vraag van scholen) Via delen van materialen, of casusbesprekingen	Scholen BuO en GeO verbonden aan dezelfde scholengemeenschap (88%). Gezamenlijk initiatief (53%). Georganiseerd omtrent type 9 (n=23), type Ba (n=16), maar ook type 3 (n=7) en type 2 (n=5)	9% → <1 jaar 24% → 1-5 jaar 58% → >5 jaar	Schoolinterne professionals

Samenwerkingen	Aantal scholen	Aanleiding	Doelen volgens de scholen	Hoe?	Met wie? Voor wie?	Duur?
Samenbrengen van leerlingen	26% of 29 scholen (10 scholen voor BuO namen deel aan interviews)	(1) Bijdrage aan inclusieve leeromgevingen (2) verminderen van stereotypering en vooroordelen (3) Inclusie van leerlingen met SOB → Normalisering van leerlingen met een beperking	(1) Georganiseerde uitstappen organiseren (2) niet 'georganiseerde uitstappen' (gedeelde speelplaats, voor- en naschoolse opvang)	Scholen BuO en GeO verbonden aan dezelfde scholengemeenschap (66%) (lager dan bij andere samenwerkingen). Gezamenlijk initiatief (51%), vaak vanuit vaste partnerscholen	11% → <1 jaar 33% → 1-5 jaar 37% → >5 jaar	Directies en onderwijzend personeel om de activiteiten te begeleiden
Delen van infrastructuur en materiaal	33% of 35 scholen (6 scholen voor BuO namen deel aan interviews)	Voornamelijk praktische aanleiding vanuit capaciteitsproblemen of lokalen die vrijkwamen op een school	(1) Onderwijssetting voor alle leerlingen (2) Inclusie van leerlingen met SOB (3) Stimuleren van een meer inclusieve leeromgeving	(1) Infrastructureel: gebruik maken van klas- en praktijklokalen (turnzaal, eetzaal of speelplaats) (2) Materiaal: Structureel of ad hoc (project) Vergt wel communicatie en overleg.	Scholen BuO en GeO verbonden aan dezelfde scholengemeenschap (96%) 38% Gezamenlijk initiatief 31% initiatief van school voor BuO 28% initiatief school voor GeO	46% → 1-5 jaar 50% → >5 jaar Directieniveau (afspraken en afstemming)
Aanvullend werd er ook specifiek gekeken naar de scholen die de overstap van het BuO naar het GeO begeleiden (n=16 in interviews): - Tussen onderwijsniveaus: Voorbereiding vanuit BaO (geen uitgesproken samenwerkingen met de ontvangende school). - Binnen hetzelfde onderwijsniveau: Gebeurt minder in BaO, vooral in SO (zie ook hoofdstuk 4) - Ook voorbereiding op verder studeren: hoger onderwijs of graduaatsopleidingen						

5.3. Wat zijn kritische succesfactoren en cruciale randvoorwaarden voor een kwaliteitsvolle samenwerking? Welke belemmerende factoren zijn er?

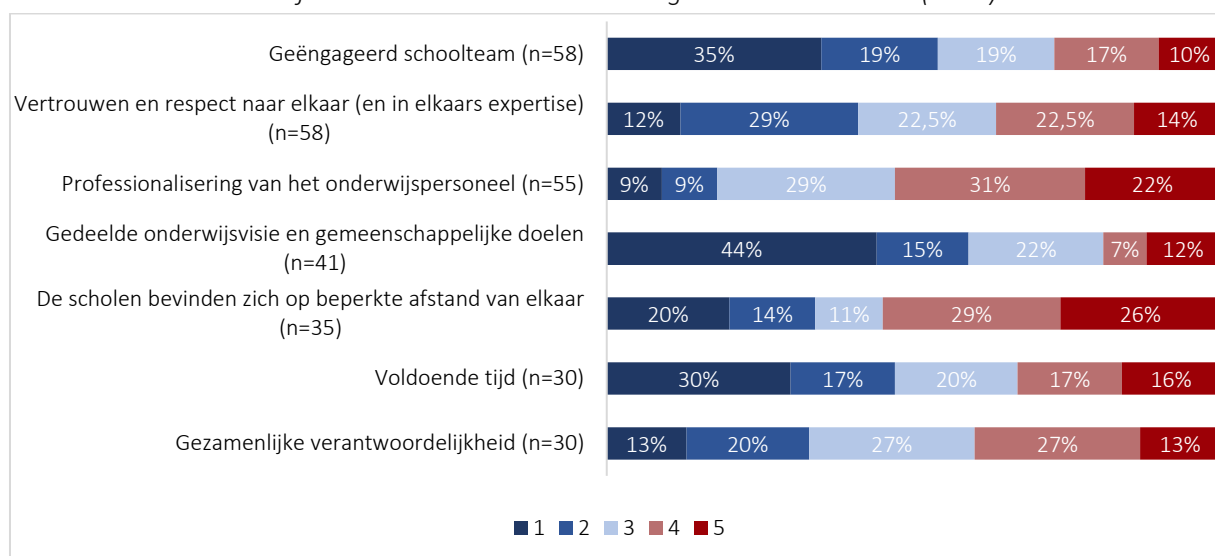
Het laatste deel van de grootschalige bevraging bestond uit vragen die werden gesteld aan alle scholen die de vragenlijst invulden ongeacht of ze een samenwerking inrichten (n = 94, scholen die de bevraging invulden tot en met deze vraag). Deze vragen polsen naar de groeimogelijkheden van de samenwerkingen tussen BuO en GeO. Aan de hand van deze vragen proberen we te achterhalen welke factoren een samenwerking kunnen bevorderen, maar ook kunnen belemmeren. Op basis van de beknopte literatuurstudie identificeerden we verschillende bevorderende en belemmerende factoren bij een samenwerking tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs. Deze factoren werden opgesomd waarna de scholen een top 5 dienden te maken van deze factoren. Aanvullend werden deze factoren besproken tijdens de online diepte-interviews met scholen die ervaring hebben met een samenwerking. Deze gesprekken boden meer diepgang en nuance om de factoren te begrijpen.

5.3.1. Kritische bevorderende- en stimulerende factoren

Figuur 5.23. geeft de resultaten uit de survey weer voor de factoren die volgens de bevroegde scholen een samenwerking tussen BuO en GeO het meest stimuleren. Voor elke succesfactor wordt ook gedifferentieerd op welke positie binnen deze top vijf de deelnemers deze factor plaatsen. Zo geven de deelnemende scholen aan dat het vertrouwen en respect naar elkaar (en in elkaars expertise), een geëngageerd schoolteam, de professionalisering van het onderwijspersoneel, een gedeelde onderwijsvisie en gemeenschappelijke doelen en de nabijheid van de scholen belangrijke bevorderende factoren zijn voor een samenwerking met het gewoon onderwijs. De figuur wordt aangevuld met twee factoren die ook frequent werden aangeduid, maar buiten de top 5 vallen (voldoende tijd, gezamenlijke verantwoordelijkheid).

Figuur 5.23.

Succes- en stimulerende factoren voor een samenwerking tussen BuO en GeO (n=93).



In volgende paragraaf worden verschillende factoren besproken die de samenwerking tussen scholen BuO en GeO kunnen bevorderen. Zowel de resultaten van de survey als de inzichten uit online diepte-

interviews met schooldirecties komen aan bod, waarbij ook aanvullende succesfactoren van de deelnemers uit de online diepte-interviews worden belicht.

Een eerste belangrijke succesfactor is een **geëngageerd schoolteam**, wat, naast 58 scholen in de survey, ook door acht scholen uit de interviews wordt erkend als een belangrijke factor voor een succesvolle samenwerking. Een samenwerking tussen een school BuO en GeO heeft volgens de bevroagde directies meer kans op slagen wanneer het ondersteund wordt door een team dat er ‘volledig voor gaat’. Verschillende actoren spelen hier een rol: de directie BuO en GeO, het leerkrachtenkorps BuO en GeO en andere onderwijsprofessionals uit het BuO en GeO. Belangrijk hierbij is dat beide groepen van actoren elkaar goed kennen en dat ook de leerlingen goed gekend zijn. Teams die naar elkaar groeien, met grote ambities en betrokken directies, vormen een dynamiek waarin ook trekkers van het project cruciaal zijn. Een sterk directieteam wordt gezien als de basis van een succesvolle samenwerking. Verder draagt de energie van leerkrachten, orthopedagogen, ouders, en de toekomstige school bij aan het succes. Een bewuste keuze en een hart voor (expertise van het) BuO, vooral voor kinderen met SOB, worden als waardevolle elementen genoemd. Het engagement van een schoolteam gaat hier ook hand in hand met, zoals hierboven al benoemd, openheid en respect. Dit geeft de orthopedagoog van school 25 ook aan:

“Wat ik merk is dat er een heel respectvolle samenwerking is waarbij er geluisterd wordt en dat wij eigenlijk ook heel snel op eenzelfde lijn komen en een gezamenlijk beeld krijgen van hoe willen wij jongeren begeleiden. Dit onderwijs willen wij de jongeren aanbieden. We willen allemaal onze jongeren zoveel mogelijk ontwikkelingskansen bieden, stimuleren, kansen bieden, voorbereiden op de volgende levensfase. Daar draait het om. Wij willen een krachtige leeromgeving creëren, zowel in de OV 4 als in het gewoon onderwijs. Als je kijkt naar ‘Waarom we de dingen doen - Waarom we hier zijn - Waarom dat we hier dag in dag uit voor onze leerlingen zijn’, dan zit daar heel veel gemeenschappelijks in, hè.” (Orthopedagoog school 25)

Een tweede belangrijke pijler blijkt het onderlinge **vertrouwen en respect** te zijn tussen scholen BuO en GeO. In de online diepte-interviews geven vier van 37 scholen expliciet aan dat dit een bevorderende factor is. Directies leggen de nadruk op transparantie tussen de scholen. Zo geeft de directie van school 32 het volgende aan: *“Het gaat bijna allemaal over de transparantie en wie doe wat. Dat moet heel helder zijn.”* Verder wijzen de bevroagden ook op hoe openheid en welwillendheid van alle actoren betrokken bij de samenwerking een sterkte kunnen zijn.

“Ik denk dat ‘openstaan voor’, dat dat een sterkte is van ons - samen willen nadenken als er een vraag komt. We hebben met een aantal scholen naar ons gevoel een goede samenwerking. Die openheid moet er zijn vanuit de school die de vragen stelt – dat die durven komen kijken en durven de vragen te stellen die ze willen. Dat die eens komen kijken van ‘hoe wordt dat in het buitengewoon gedaan en hoe kunnen wij ons eventueel ergens aanpassen?’” (Directie school 13)

Een derde belangrijke bevorderende factor voor de samenwerking BuO en GeO is de **professionalisering van het onderwijspersoneel**, zoals aangegeven door zes directies in de online diepte-interviews. Scholen BuO benadrukken het benutten en uitbreiden van hun expertise. Zo staat bijvoorbeeld bij de directie van school 16 een focus op een leercultuur centraal die het delen van expertise tussen BuO en GeO stimuleert. Scholen BuO en GeO moeten over ‘hun muren’ heen kunnen kijken en van elkaar leren staat hier centraal. School 21 ziet het leren van elkaar als een waardevol aspect: *“Ja, ik denk dat we ook heel veel leren van mekaar. Gewoon onderwijs zal ongetwijfeld van ons dingen leren, maar ook omgekeerd”.*

Een **gedeelde onderwijsvisie en gemeenschappelijke doelen** worden door zes scholen uit de diepte-interviews genoemd als bijdragend aan een succesvolle samenwerking. *Een gedeelde onderwijsvisie* draagt bij aan het slagen van een samenwerking, maar dit moet een sterke visie zijn die door iedereen uit het schoolteam gekend en gedragen is. De directie van school 23, die inzet op een intensieve samenwerking waarbij de opsplitsing tussen de scholen BuO en GeO enkel nog administratief is, geeft aan dat deze gedeelde onderwijsvisie een duidelijke meerwaarde vormt:

“Als beleid hebben we een gedeelde visie en gedeelde aanpak, we staan op 1 lijn. Het is een meerwaarde dit met twee directeurs te kunnen doen en elkaar aan te vullen. Dit is ook nodig om de slaagkansen maximaal te houden. We bekijken alles als voor 1 school en handelen daar ook maximaal naar. We zetten in op verbondenheid in het team, bij de leerlingen en ouders zonder onderscheid te maken tussen BuO en BaO. We koppelen bij alles terug naar de visie en voelen dat het team dit nodig heeft om de vinger aan de pols te houden.” (Directie school 23)

Naast een gedeelde onderwijsvisie kan het spreken van ‘dezelfde taal’ of het hebben van gemeenschappelijke doelen de samenwerking vergemakkelijken. Zo geeft de directie van school 22 aan dat deze taal, waarbij gedeelde onderwijsdoelen als vertrekpunt dienen, de samenwerking kan faciliteren:

“Vertrekken vanuit gedeelde onderwijsdoelen maakt de samenwerking makkelijker. Het feit dat we zoveel mogelijk dezelfde taal spreken. Zoals, als het gaat over de oude visie op autisme, maar ook het leerplan of over de eindtermen of de minimumdoelen zoals ze nu heten. Ja, dat wat daar een beetje vertrekken vanuit de dezelfde onderwijsdoelen.” (Directie school 22)

In de diepte-interviews met schooldirecties kwamen verschillende succesfactoren naar voren die in lijn lagen van de bevindingen uit de survey (zie figuur 5.23). Naast de hogervermelde factoren werden in de interviews nog andere essentiële succesfactoren vermeld:

Een eerste factor is het **kindgericht** of **leerlinggericht** werken, waarbij acht scholen benadrukken dat werken op het individuele niveau van het kind van essentieel belang is voor een samenwerking tussen BuO en GeO. Het belang van stapsgewijze aanpak en aandacht voor de behoeften en het zelfbeeld van leerlingen wordt geïllustreerd door de directie van school 21, die opmerkt:

“Maar we merken dat het makkelijker is bij wijze van spreken als we beneden beginnen, hè? Ons eerste jaar is het derde jaar hier en zo het ding opstarten en meenemen tot het zesde. Als ik over inclusie spreek, is dat gemakkelijker. Dan daar ineens in een zesde jaar nog mee afkomen. Dat hebben we dit jaar geprobeerd voor 6 elektromechanica en gezegd van ja, voor technische vakken zullen we ze samen zetten, maar dan voelde je bijvoorbeeld dat er bij die leerlingen toch wel een afstand blijft. [...] Bij de ene klas is dat precies veel moeilijker, terwijl in een derde jaar biotechnieken ... die mannen die lopen allemaal samen en die doen samen dingen, dus daar is dat precies beter gelukt dan of zo.” (directie school 21)

De directie van school 11 benadrukt eveneens het belang van werken op maat van het kind, met speciale aandacht voor de individuele behoeften. Ze vertrekken vanuit de volgende vraag: *“Wat past het beste bij het kind?”* Hierbij streven ze ernaar de meest geschikte plek voor een leerling met SOB te vinden. Ze benadrukken ook dat dit niet altijd het BuO moet zijn. Bovendien leggen ze ook geen verplichtingen op aan het kind om de overstap naar het GeO te maken. Hiermee wordt de flexibiliteit van de samenwerking beklemtoond.

In het kader van kindgericht/leerlinggericht werken benadrukt de directie van school 19 de cruciale rol van de begeleiding bij de voorbereiding van de overstap, waarbij de leerling effectief mee wordt genomen naar de nieuwe omgeving. De directie benadrukt: *"De voorbereiding ook dat we die leerling effectief mee naar ginder nemen. De begeleiding de eerste dag ter plekke. Ja, de nabijheid van de vertrouwde persoon, de vertrouwde leerkracht."*

Een tweede succesfactor, die eveneens naar voren kwam in de interviews, is de **flexibiliteit** en het vermogen van scholen tot **out-of-the-box denken**. Vier scholen erkennen in de online diepte-interviews dat een zekere mate van flexibiliteit en out-of-the-box denken de scholen ondersteunt bij het opzetten van samenwerkingen tussen scholen BuO en GeO. School 23 legt met trots de nadruk op hun out-of-the-box denken en hun creatieve omgang met uren, punten en regelgeving, in het belang van hun kinderen en geënt op hun visie. Ze verklaren: *"We denken in termen van uitdagingen en kansen, eerder dan in weerstand en belemmeringen. Uiteraard zijn die er wel, maar we proberen desondanks te blijven gaan voor inclusie."* Daarnaast is het belangrijk dat scholen in een samenwerking durven experimenteren. De directie van school 21 benadrukt ook het belang van experimenteren en een stapje verder gaan. Ze delen hun ervaring van het uit een comfortzone treden, zoals het organiseren van een driedaagse reis naar Brussel, wat hen heeft uitgedaagd en fijne ervaringen heeft opgeleverd voor de leerlingen.

Een laatste essentiële bevorderende factor voor een samenwerking is het belang van een goede, effectieve en efficiënte **communicatie** tussen de scholen voor BuO en GeO. Dit aspect wordt door vier scholen erkend. Ze benadrukken verschillende aspecten van communicatie, zowel tussen de scholen onderling als tussen de scholen en de ouders/leerlingen.

Wat betreft communicatie tussen scholen onderling benadrukken de directies uit de interviews het belang van **regelmatig overleg** met verschillende betrokken partners in de samenwerking. Daarnaast onderstrepen ze ook het belang van **duidelijke afspraken** om de communicatie tussen de scholen te stroomlijnen. De directie van school 8 heeft door de jaren heen een effectief systeem ontwikkeld met een specifiek stappenplan voor het onderwijspersoneel.

"De school heeft de afgelopen jaren een goed en efficiënt systeem ontwikkeld op vlak van communicatie. Wie neemt er met wie contact op? We hebben hierbij ook voor al het onderwijspersoneel een stappenplan opgesteld dat ze kunnen volgen wanneer de communicatie met de thuisschool niet soepel of vlot verloopt. Wanneer ze de leerkrachten van de thuisschool niet kunnen bereiken, kunnen ze via het stappenplan andere actoren bereiken." (Directie school 8)

Ook tussen scholen en ouders/leerlingen is communicatie van groot belang, omdat het bijdraagt aan een succesvolle samenwerking en een vlotte overgang tussen BuO en GeO. Een effectieve communicatie zorgt voor heldere en begrijpelijke informatie-uitwisseling, bevordert het begrip van alle betrokken partijen en bouwt vertrouwen op. Door open en transparante communicatie kunnen zowel ouders als leerlingen beter worden geïnformeerd over het overstapproces, de onderwijsdoelen en de ondersteuningsmogelijkheden.

Om een vlotte communicatie te faciliteren, zetten 30 scholen het hebben van **voldoende tijd** in de top 5 van belangrijke succesfactoren. Het hebben van voldoende tijd en structurele momenten waarop de samenwerking kan voorbereid worden, de leerkrachten kunnen overleggen, beleidsvergaderingen georganiseerd kunnen worden enzoverder is cruciaal voor een succesvolle samenwerking. In de online-

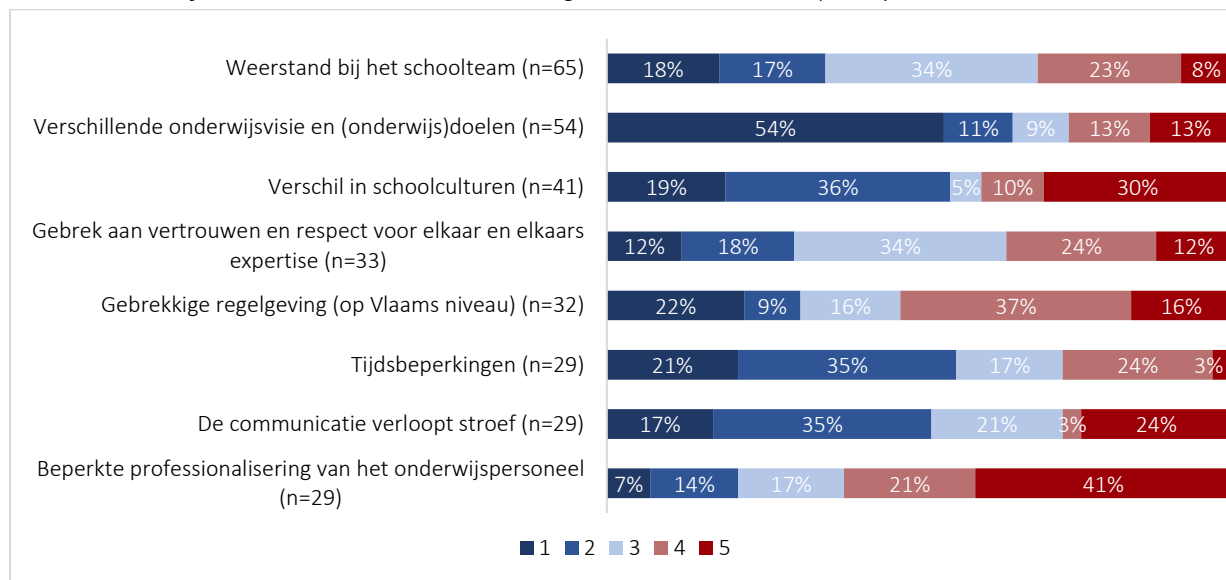
interviews halen verschillende participanten aan dat de voorbereidingen in de vrije tijd getroffen worden. Een tekort aan structurele overlegmomenten zijn voor deze scholen een belemmerende factor.

5.3.2. Belemmerende factoren

In een tweede vraag werden de scholen opnieuw gevraagd om een top vijf te maken, maar nu van de belemmerende factoren die kunnen optreden bij een samenwerking. Figuur 5.24. geeft de resultaten uit de survey weer voor de factoren die volgens de bevroegde scholen een samenwerking tussen BuO en GeO het meest kunnen belemmeren. Een factor die voor de scholen de samenwerking het meest kan belemmeren is de weerstand bij het schoolteam. Deze wordt gevolgd door verschillende onderwijsvisie en onderwijsdoelen, verschil in schoolcultuur, gebrek aan vertrouwen en respect voor elkaar en elkaars expertise en een on(aan-)gepaste regelgeving die belemmerend werkt voor de samenwerkingspraktijken.

Figuur 5.24.

Belemmerende factoren voor een samenwerking tussen BuO en GeO (n=93).



In dit onderdeel worden verschillende drempels voor het organiseren van een samenwerking tussen BuO en GeO besproken. Hier worden alweer eerst de belemmerende factoren uit de survey overlopen en de gelijkenissen met de resultaten uit de diepte-interviews. Daarna worden nog andere belangrijke drempels overlopen die niet in de survey werden bevroegd, maar op basis van de online diepte-interviews werden geïdentificeerd.

Een eerste prominente drempel van het opstarten van een samenwerking tussen scholen BuO en GeO die ook meermaals door de directies uit de interviews (n = 12) werd aangehaald, is de **weerstand bij het schoolteam**. 65 scholen uit de survey haalden dit element aan als een drempel. Eén van de uitdagingen die wordt benadrukt in deze weerstand, is de **angst voor het onbekende**. Leerkrachten en het personeel van de scholen uiten bezorgdheid over hoe ze zullen omgaan met nieuwe situaties en veranderingen, vooral omdat deze afwijken van hun vertrouwde manier van werken. De directie van school 31 herkent deze drempel:

“Maar ik voel dat dat duidelijk ook komt van een soort angst... dat mensen dat afduwen vanuit een onwetendheid. Hoe moet ik daarmee omgaan? Hoe moet ik reageren als wij toezicht houden dan? Ja, ja dat onbekende eigenlijk. En daarmee ben ik wel wat op weerstand gebotst.” (Directie school 31)

Bovendien wordt deze weerstand ook gevoed door leerkrachten die vaak blijven vasthouden aan bestaande evidenties, hun eigenheid en hun vertrouwde manier van lesgeven. Deze weerstand kan voortkomen uit de vrees om bekende methoden los te laten en zich aan te passen aan nieuwe onderwijsmodellen. De directie van school 12 wijst op enige *“koudwatervrees om iets nieuws te proberen”*. Ondanks de noodzaak van verandering, kan het personeel terughoudend zijn om vast te houden aan wat zij als succesvol beschouwen.

Deze weerstand heeft niet alleen betrekking op het personeel, maar kan ook merkbaar zijn bij leerlingen van het GeO. Zij kunnen moeite hebben met het accepteren van veranderingen in hun onderwijsomgeving en kunnen, bijvoorbeeld, terughoudend zijn om te integreren met leerlingen uit het buitengewoon onderwijs. Deze weerstand van leerlingen kan variëren, maar het benadrukt de complexiteit van het creëren van een inclusieve onderwijsomgeving.

“Soms geeft het ook hindernissen, of hoe moet ik het omschrijven, doordat wij met ons leerlingen over de speelplaats gaan, kan het soms ook confronterend zijn voor een leerling dat die wel eens wordt uitgescholden door een leerling van het gewoon onderwijs. Dat is een paar keer per jaar dat dat voorvalt, ja.” (Directie school 19)

Ten tweede kunnen een **verschillen onderwijsvisie en verschillende onderwijsdoelen** ook de samenwerking tussen scholen BuO en GeO bemoeilijken (zoals aangegeven door 54 scholen in de survey). Een belemmering is het gebrek aan een gemeenschappelijke taal en een collectieve en gedragen visie. Bij school 14 wordt aangegeven dat het ontbreken van een gedragen visie een struikelblok vormt voor inclusieprojecten:

“Ik denk dat het verkeerd is om te starten met een inclusie project als je vertrekt vanuit organisatie. Wat ik daar heb gezien en gemerkt is dat er geen gedragen visie is. Ik denk dat je inclusie moet inademen en uitademen. En als directeur naar jouw team en ook naar de mensen, want er zijn een aantal mensen vanuit het buitengewoon onderwijs die gaan werken in de school voor gewoon onderwijs, hè? Die verbinding daartussen. Daar moeten cohesie zijn en daar moet dezelfde visie zijn, hè?” (directie school 14)

Het belang van het creëren van de “gemeenschappelijke taal” is niet alleen tijdens de samenwerking noodzakelijk, maar ook tijdens het voorbereidend proces van de samenwerking:

*“Als ik het goed begrepen heb, bij die opstartperiode... waren ook onze leerkrachten nog heel erg zoekende, hè? Om te beginnen zijn er allemaal nieuwe leerlingen die dat je in beeld moet krijgen, waar je uw tijd voor nodig hebt om die goed te leren kennen en ook met dat profiel basisaanbod dat toch wel een heel ander profiel is. [...] Qua voorbereiding, ik denk dat dat het team van *school voor gewoon onderwijs* in mei de communicatie heeft gehad, dus daar is geen proces vooraf geweest om een gemeenschappelijke taal te spreken. En... ‘wie zijn die leerlingen basisaanbod’?” (Directie school 27)*

Naast het gebrek aan een gemeenschappelijke visie en taal mist volgens de bevraagde directie van school 27 ook het gemeenschappelijke doelen. De werking van de scholen BuO en GeO verschilt nu eenmaal op vlak van te behalen doelen. Directies geven aan dat dit een groot struikelblok is bij het organiseren van deeltijdse lesbijwoningen bijvoorbeeld. Zo moet in het GeO aandacht besteed worden

aan het behalen van de eindtermen en leerdoelen terwijl er in BuO eerder wordt ingezet op ontwikkelingsdoelen. Daarnaast geven scholen ook aan dat het niet altijd mogelijk is een samenwerking te faciliteren door de verschillende kenmerken en noden van hun leerlingen, zoals bijvoorbeeld cognitieve verschillen. De directie van school 1 geeft deze uitdaging ook aan: *“Maar de inhoud van een vijfde of zesde leerjaar qua project, qua cognitieve kennis ligt wel anders dan bij onze leerlingen van het buitengewoon onderwijs. Het blijft een uitdaging om te blijven zoeken naar manieren om die dingen toch samen te doen.”*

Ten derde benadrukken ook tien scholen in de online diepte-interviews dat de **on(aan-)gepaste regelgeving op Vlaams niveau** een aanzienlijke belemmering vormt voor de samenwerking tussen BuO en GeO. Dit werd ook aangegeven door 32 scholen in de survey. In het algemeen geven de directies van de scholen aan dat wettelijke kaders de samenwerking kunnen tegenhouden. De directie van school 30 zegt het volgende: *“Soms wringt dat ook wel wat. Je bent ook beperkt in wat dat je kan doen, hè. Dus die samenwerking wordt soms ook wel door regelgeving wat tegengewerkt of wat geboycot.”* Zo blijven scholen die bijvoorbeeld een intensieve samenwerking organiseren en zich profileren als één school, ondanks deze samenwerking, altijd aanzien als twee verschillende scholen met *twee verschillende instellingsnummers*, verschillende administratieve werking en verschillende financiële kaders.

“De overheid wil in het Vlaamse onderwijslandschap dus gewoon een buitengewoon onderwijs laten samenwerken, terwijl dat eigenlijk wetgevend, volledig apart georganiseerd is. Dus eigenlijk heeft elke school recht op een directeur. Ja, bij ons is dat ook ingewikkelder. [...] Op papier ben ik directeur van het buitengewone onderwijs van onze school en mijn collega directeur van het reguliere onderwijs van onze school.” (Directeur school 9)

Inschrijvings- en aanmeldingsprocedures worden bijvoorbeeld ook bemoeilijkt door verschillen tussen BuO en GeO, wat problemen oplevert voor ouders die willen dat al hun kinderen ingeschreven in BuO en GeO naar dezelfde school gaan. Ook de regeling rond *voor- en naschoolse opvang* verschilt tussen beide vormen van onderwijs, waarbij scholen zich vaak moeten beroepen op vrijwilligerswerk van leerkrachten, zonder specifieke middelen hiervoor. Opvang wordt namelijk niet georganiseerd door het BuO. Ook *leerlingenvervoer* blijkt een knelpunt te zijn, met een duidelijke scheiding tussen BuO en GeO, wat resulteert in ongelijkheid binnen gezinnen. Zoals de directie van school 9 aangeeft: *“Leerlingenvervoer is enkel voorzien voor buitengewoon onderwijs, niet voor het reguliere onderwijs. Dat is spijtig. Een gezin komt zich inschrijven, het ene kind in het gewoon en het andere in het buitengewoon, het ene mag met de bus naar huis en het andere niet.”* De regelgeving omtrent leerlingenvervoer blijkt niet afgestemd te zijn op de noden van scholen die een nauwe samenwerking hebben tussen het buitengewoon en gewoon onderwijs die bijvoorbeeld op één campus zijn gelegen.

Hierbij aansluitend, geven de bevroagde directie uit de interviews, net als in de survey (n = 29), aan dat **tijdsbeperkingen** een vierde belemmerende factor vormen voor de samenwerking tussen BuO en GeO. De toenemende werklast, administratieve last en ook het prangende structurele lerarentekort, maar ook leerkrachten die gedurende een kortere tijd in het schooljaar uitvallen zorgen voor een bedreiging van de samenwerking. Deze externe factoren zorgen ervoor dat de leerkrachten niet naar behoefte kunnen (samen)werken. Het gebrek aan geschikte (en aangepaste) infrastructuur voegt een extra laag van complexiteit toe, waarbij scholen van het GeO overtuigd moeten worden van de noodzaak om ruimte te bieden voor een samenwerking. Zo zegt de directie van school 22 het volgende:

“Ja, je hebt echt wel wat ruimte nodig om eigenlijk die werking op een kwalitatief goede manier te kunnen uitbouwen. Dat vraagt heel wat overleg en overtuigingskracht bij die scholen van het regulier onderwijs om daar het voldoende in te kunnen bekomen. Dat is echt niet evident.” (Directie school 22)

Bovendien is het lerarentekort en de regelmatige afwezigheid van leraren een bijkomende zorg. Een gebrek aan financiële middelen versterkt deze uitdagingen, waardoor scholen worstelen met het adequaat opzetten van een samenwerking tussen BuO en GeO.

Een vijfde drempel in de organisatie van een samenwerking tussen scholen BuO en GeO is de **stroeve communicatie** tussen de schoolteams van het BuO en GeO. Ondanks de samenwerking blijven de scholen, zoals hierboven vermeld, verschillende scholen. Dit betekent dat op vlak van communicatie de scholen alles goed moeten afstemmen. Ook maken de scholen gebruik van verschillen leerlingvolgsystemen en andere online communicatieplatformen wat kan zorgen voor dubbel administratief werk. De directie van school 23 vertelt ook hoe dit de samenwerking kan tegenhouden:

“Je zit eigenlijk met kleine dingen, maar met heel veel vast aan uw hoofdplaats. Bijvoorbeeld, je hebt een Smartschoolplatform. We zouden dat willen omvormen om daar een geheel van te maken samen met het BuO, maar als ik iets verander aan dat platform, verandert het ook in de hoofdschool. Dus daar moest ik vanaf blijven. Dus dat ging niet en dat zijn kleine stomme dingen misschien, maar die maken dat je altijd wordt tegengehouden.” (Directie school 23)

Onderzoeksvraag 2.3. Wat zijn kritische succesfactoren en cruciale randvoorwaarden voor een kwaliteitsvolle samenwerking? Welke drempels zijn er?

Zowel in de top vijf van de bevorderende factoren als in de top vijf van de belemmerende factoren zien we gelijkaardige factoren terugkomen:

Tabel 5.5.

Aangrenzende bevorderende en belemmerende factoren.

Bevorderende factoren	Belemmerende factoren
Vertrouwen en respect naar elkaar en elkaars expertise	Gebrek aan vertrouwen en respect voor elkaar en elkaars expertise
Geëngageerd schoolteam	Weerstand bij schoolteam
Professionalisering van onderwijspersoneel	
Gedeelde onderwijsvisie en gemeenschappelijke doelen	Verschillende onderwijsvisie en (onderwijs)doelen
De scholen bevinden zich op een beperkte afstand van elkaar	
	Verschil in schoolculturen
	Onaangepaste regelgeving

Met stip worden vermeld: het belang van het hebben van een gedeelde onderwijsvisie (zoals kindgericht werken) en gemeenschappelijke doelen (willen toewerken naar inclusie). Daarmee samenhangend wordt het engagement van het schoolteam vermeld en het vertrouwen en respect dat ze naar elkaar toe tonen. Alles staat of valt met de wil van het schoolteam om van de samenwerking, gericht op inclusie, een succesverhaal te maken. Daarbij aansluitend wordt ook het belang van professionalisering vermeld: niet alleen de wil moet er zijn maar ook de nodige competenties. Dat de scholen zich in elkaars

buurt bevinden wordt gezien als een bevorderende factor voor samenwerking. Opvallend is ook dat investeren in samenwerking soms veel tijd vraagt. En dit is meteen ook een belangrijke belemmerende factor. Ook stoeve communicatie over de samenwerking wordt aangehaald als belemmerend, net zoals een verschil in schoolcultuur. Een gebrekkige of niet op elkaar afgestemde regelgeving (zoals regeling rond leerlingenvervoer) wordt ook genoemd.

5.4. De evolutie van de rol van het buitengewoon onderwijs

Tot slot werd aan alle deelnemende scholen voor BuO, die deelnamen aan de survey, een vraag gesteld omtrent de toekomstige rol van het buitengewoon onderwijs in Vlaanderen. De volgende vraag werd gesteld: *Welke rol ziet u in de toekomst voor scholen buitengewoon onderwijs? Geef aan in hoeverre u akkoord bent met de onderstaande rollen.* Deze selectie van mogelijke rollen kwam tot stand op basis van inzichten uit internationale literatuur (zie hoofdstuk 2 theoretische kaders). Tabel 5.6 geeft weer hoeveel scholen per rol het item hebben gescoord (zie legende), het gemiddelde van Likertschaal ($\bar{x}$) en de standaardafwijking per rol. Figuur 5.25 geeft vervolgens de verdeling weer van de schaal per rol van het buitengewoon onderwijs.

Tabel 5.6.

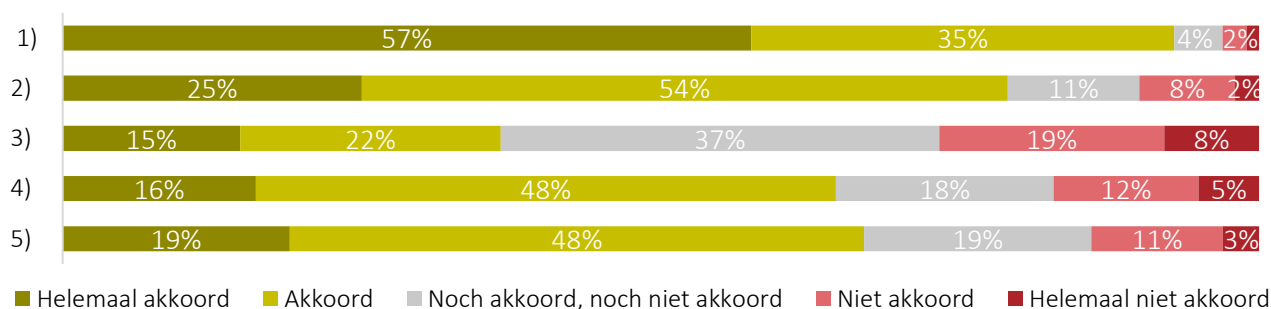
De rol van het buitengewoon onderwijs volgens de deelnemende scholen aan de survey (n=93).

Rol BuO	# N	$\bar{x}$	SD
1) Scholen voor BuO als aanbieder van onderwijs voor bepaalde leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	93	4,60	0,71
2) Een gespecialiseerde instelling die een aanspreekpunt is en ondersteuning biedt aan scholen voor GeO	92	4,33	0,92
3) Creëren van aparte klassen ter ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in een school voor GeO	93	4,46	1,51
4) Ondersteuning bieden via team- of co-teaching in een klas in een school voor GeO	93	4,25	1,20
5) Deskundigen uit het BuO die werkzaam zijn in een school voor GeO	91	4,35	1,10

Legende Likertschaal: (1) helemaal niet akkoord, (2) Niet akkoord, (3) Noch niet akkoord, noch akkoord, (4) akkoord, (5) helemaal akkoord.

Figuur 5.25.

De rol van het buitengewoon onderwijs volgens de deelnemende scholen aan de grootschalige bevraging.



In wat volgt, worden de resultaten van de survey gerapporteerd en aangevuld met analyses en getuigenissen van de 16 online diepte-interviews waarbij de toekomstige rol van het BuO ter sprake kwam (uitgevoerd bij 37 scholen voor BuO).

Tabel 5.6 en figuur 5.25 tonen dat 92% van de scholen (helemaal) akkoord zijn met rol (1) waarbij scholen voor BuO **aanbieder moeten blijven van onderwijs** (1 op de grafiek) voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Zes directies van scholen voor BuO beargumenteren deze rol in de interviews: *“We moeten geloven in een rol van het BuO, maar slechts voor een kleine groep kinderen die echt nood hebben aan een gespecialiseerde setting.”* (Directie, school 11) Volgens de directies kan een setting als het buitengewoon onderwijs voor een groepje leerlingen die nood hebben aan individuele ondersteuning en meer aanpassingen een meerwaarde betekenen. In een setting als het BuO heeft een leerling tijd om op adem te komen en de kans om hun kennis en vaardigheden te versterken: *“Een plek waar dat we de basis terug sterk genoeg kunnen maken en dat we ze gewapend terug kunnen geven aan het gewoon onderwijs zodat ze sterk genoeg zijn om probleem-oplossend bezig te zijn.”* (Directie, school 1)

Een tweede rol waar mee 79% van de scholen voor BuO (helemaal) akkoord zijn, is het evolueren naar **gespecialiseerde instellingen die een aanspreekpunt** (2 op de grafiek) zijn en ondersteuning bieden aan scholen voor GeO. Gerelateerd aan deze rol gaven drie scholen in de open-end vraag aan dat scholen voor BuO ook kunnen evolueren naar **expertisecentra**. Er wordt gespecificeerd dat deze expertisecentra plekken moeten worden waar informatie uitgewisseld kan worden in functie van het kleiner maken van de kloof tussen het BuO en GeO. Ook moeten ze kunnen inzetten op het verhogen van kennis omtrent de specifieke noden van leerlingen waarbij de noden omtrent ASS, emotionele, gedrags- en hechtingsproblematiek meer frequent naar voorkomen in de antwoorden van de scholen. De directie van een school voor type 3 vertelt: *“Onze school is opgestart met als doel om ooit een expertisecentrum te worden. Daarom is het belangrijk dat wij geprofessionaliseerd zijn, zodat wij die professionaliteit kunnen overbrengen of doorgeven dan scholen die hier als hij daar vraag naar hebben.”*

Een derde en vierde rol liggen dicht bij elkaar, namelijk de rol van het BuO om **ondersteuning te bieden via team- of co-teaching in een klas in een school voor GeO** (4 op de grafiek) en **deskundigen uit het BuO die werkzaam zijn in een school voor GeO** (5 op de grafiek). 64% en 67% van de scholen zijn (helemaal) akkoord met deze rollen. De grote meerwaarde voor de scholen is dat onderwijsprofessionals met expertise uit het BuO, leerkrachten in het GeO kunnen ondersteunen. Dit gebeurt al deels door leerondersteuners die op verschillende manieren scholen voor GeO ondersteunen: *“Ik denk dat als je echt voor dat verhaal van inclusie wilt kiezen, dat je moet zorgen dat je een kader of een schoolconcept creëert waarin dat eigenlijk die ondersteuning van dat buitengewoon onderwijs aanvullend op dat gewoon onderwijs kan zijn.”* (Orthopedagoog, school 22). Daarnaast geven de directies aan dat het onderwijspersoneel uit het BuO opgeleid is om in te spelen op specifieke noden en onderwijsbehoeften van leerlingen. Expertise die volgens hen vroeger in het traject van de leerling kunnen ingezet worden: *“Onze expertise kan ook vroeger in het traject ingezet worden om veel meer leerlingen in het ‘gewone circuit te behouden.”* (Directie, school 1)

Rol drie op grafiek 5.25 het ‘Creëren van **aparte klassen** (3 op de grafiek) ter ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in een school voor GeO’ scoort het slechtste. Hier zijn slechts 37% van de scholen voor BuO (helemaal) mee akkoord, 37% is noch akkoord, noch niet akkoord

en 27% is (helemaal) niet akkoord. Verschillende scholen voor BuO zijn niet overtuigd dat deze rol voor buitengewoon onderwijs zal bijdragen aan het stappen zetten richting en realiseren van een inclusief onderwijssysteem. De directie van school 29, een school voor OV4 type 9 beargumenteert dat dit vanuit haar visie geen échte vorm van inclusie werken is:

*“Je hoort nu veel scholen die inclusief werken, maar volgens mij is dat **niet inclusief werken**. Ze hebben gewoon een klas met kinderen met autisme bijvoorbeeld, ingericht in een school voor gewoon onderwijs. Inclusie daaronder versta ik dat die kinderen met autisme in de klassen gewoon onderwijs zitten, maar niet als daar weer een aparte klas van maken, want dan is dat ja dan een ‘**verkapte vorm**’ van buitengewoon onderwijs in het gewoon onderwijs en dat kan volgens mij de bedoeling niet zijn. (Directie, school 29)*

In de open-end vraag kregen scholen de mogelijkheid om zelf nog een rol aan te vullen. Een school geeft aan dat ze samen opzoek zijn naar een **gezamenlijke rol** tussen BuO en GeO. In de online diepte-interviews wordt hier door vier scholen naar verwezen. Deze scholen ijveren voor een onderwijscontinuüm of onderwijssettings waarbij zowel het gewoon als buitengewoon onderwijs een plaats krijgen, maar ook alle onderwijsvormen daar tussen in, *“een beetje van het een en een beetje van het ander gecombineerd kunnen worden”* (orthopedagoog school 2). Ook de directie van school 14 pleit hiervoor:

“Die term buitengewoon, daar zouden we echt dringend vanaf moeten. Ik zou veel liever spreken van een onderwijssetting waarbij een kind in de juiste setting les kan volgen. We gaan een profiel opmaken van waar uw kind het beste past, hè? En op basis daarvan gaan we een setting toewijzen. En dan kan het een inclusief verhaal zijn, waardoor kinderen echt stappen zetten richting gewoon onderwijs, maar dat kan ook een setting buitengewoon onderwijs zijn, omdat je daar in kleinere groepjes zit. Dus dat is een beetje afwegen waar in welke setting dat het kind terecht komt, hè?” (Directie school 14)

De directie van school 4 en orthopedagoog van school 2 vullen hier op aan dat de scholen voor BuO ook een andere en tijdelijke rol kunnen opnemen in het continuüm. Bijvoorbeeld als een tijdelijke ‘time-out’ voor leerlingen die hier nood aan hebben, of het bijsturen van schoolse en sociale vaardigheden of leerlingen die enkel voor praktijkvakken aansluiten in het gewoon onderwijs: *“Alles is nu heel sterk gericht op: ‘We willen leerlingen van buitengewoon onderwijs in het gewoon onderwijs krijgen’, terwijl dat ik denk dat ze een **verkeerd uitgangspunt hebben**. We moeten uitgaan van **wat heeft de leerling nodig**. Dat kan meer of minder buitengewoon zijn of minder gewoon en dan zou ze heel flexibel moeten gaan.”* (Orthopedagoog, school 2)

Hoofdstuk 6: Diepgaande analyse van de samenwerking tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs

6.1. Leeswijzer

In dit zesde hoofdstuk worden de resultaten weergegeven van de verticale analyses (per casus) en de horizontale analyse (over de casussen heen). De verschillende casussen die onderwerp waren van een verticale analyse worden geclusterd op basis van overeenkomstige kenmerken. Elke cluster wordt kort ingeleid en vervolgens komen telkens de verticale analyses van de casussen aan bod.

Cluster 1 omvat scholen die inzetten op het fysiek *samenbrengen van leerlingen en leerkrachten* uit het BuO en GeO. Het betreft hier één casus op niveau secundair onderwijs.

Cluster 2 omvat scholen die inzetten op het *maximaliseren van kansen van individuele leerlingen in hun schoolloopbaan*. Dit komt tot uiting via doorstroom van leerlingen uit het BuO naar het GeO of omgekeerd, om ongekwalificeerde uitstroom te verminderen. Het gaat hier om twee casussen op niveau secundair onderwijs (aangeduid met individuele trajecten SO 1 en 2).

Cluster 3 omvat scholen die in een opstartfase van een één-campusinitiatief zitten. Het gaat om 2 casussen in het basisonderwijs (aangeduid met één-campus start BaO 1 en 2).

Cluster 4 omvat scholen die al een eind gevorderd zijn in het realiseren van een één-campusinitiatief. Zij werken aan één onderwijsvisie, één lerarenteam en één leerlingengemeenschap. Zes casussen (drie basisscholen, aangeduid met één-campus BaO 1, 2, 3 en drie secundaire scholen, aangeduid met één-campus SO 1, 2, 3) brachten we in deze cluster onder.

Cluster 3 en cluster 4 verwijzen naar 'één-campusinitiatieven' waarbij een school voor BuO en een school voor GeO op één campus in mindere of meerdere mate samen school maken.

In paragraaf 6.2. worden per cluster de samenwerkingen beschreven op een verhalende manier met respect voor de eigen context van elke casus (**verticale analyse**). Vooraleer deze beschrijvingen worden weergegeven maken we één kanttekening. Centraal in het onderzoek stond de samenwerking tussen het buitengewoon en gewoon onderwijs. In de interviews werden dan ook vragen gesteld vanuit dit perspectief. Deze vragen induceerden een bepaalde taal en tweedeling van het buitengewoon en gewoon onderwijs die de participanten gebruikten in de antwoorden en citaten. Deze manier van vragen strookt niet altijd met de visie die sommige scholen willen nastreven om de kloof te dichten en grenzen tussen de onderwijssystemen te vervagen. In paragraaf 6.3 geven we de resultaten weer van de **horizontale analyse**.

6.2. Verticale analyse van elf casussen

6.2.1. Ontmoetingen tussen leerlingen en leerkrachten

Profiel van de scholen	
Naam van de scholen BuO: Ter Bank – School voor buitengewoon secundair onderwijs GeO: Paridaens instituut Secundair onderwijs	
Ligging van de scholen t.o.v. elkaar	De scholen liggen te voet op 1,8 km van elkaar (26 minuten wandelen). Wanneer de samenwerking doorgaat op de school voor BuO, wandelen de leerlingen van het GeO met de begeleidende leerkrachten naar de school. Wanneer de samenwerking doorgaat op de school voor het GeO, gaan de leerlingen van BuO met de bus (of ze komen te voet) (10 minuten).
Onderwijsniveau	Secundair onderwijs
Opleidingsvorm (BuO)	OV 1 & OV 2
Types (BuO)	type 2, type 3 & type 9
Onderwijskoepel(s)	Katholiek Onderwijs Vlaanderen
Scholengemeenschap(pen) (-groep)	Scholengemeenschap voor katholiek secundair onderwijs Leuven
Schoolbestuur (-besturen)	BuO: vzw School voor Buitengewoon Onderwijs Ter Bank GeO: vzw Leuvense Katholieke Scholen aan de Dijle
Aantal leerlingen BuO Aantal leerlingen GeO	Aantal leerlingen betrokken uit de school voor BuO: 19 Aantal leerlingen betrokken uit de school voor GeO: 39
Aantal leerlingen BuO totaal Aantal leerlingen GeO totaal	280 leerlingen 960 leerlingen
Aantal onderwijspersoneelsleden betrokken bij samenwerking BuO Aantal onderwijspersoneelsleden betrokken bij samenwerking GeO	Aantal uit de school voor BuO: 2-6 Aantal uit de school voor GeO: 2-10 (afhankelijk van de activiteit)
Aantal onderwijspersoneelsleden BuO totaal Aantal onderwijspersoneelsleden GeO totaal	110 leerkrachten BuO en ongeveer 100 voor GeO
Aangesloten bij een leersteuncentrum?	Leersteuncentrum Oost-Brabant
Ondersteuning van CLB, welk CLB?	CLB voor GeO en BuO dezelfde: Vrij centrum voor leerlingenbegeleiding Leuven
Ondersteuning van PBD?	Neen

Verticale analyse
Algemene beschrijving van de samenwerking

Ter Bank (een school voor buitengewoon basis- en secundair onderwijs) en Paridaens (een school voor gewoon basis- en secundair onderwijs) werken op het niveau van het secundair onderwijs al meer dan 10 jaar samen. De school voor BuO richt onderwijs in voor leerlingen met een attest type 2 en type 9 in de opleidingsvormen OV1 en OV2. De school voor GeO richt studierichtingen uit de doorstroomfinaliteit in. De scholen liggen in dezelfde stad en maken al een lange tijd deel uit van dezelfde

scholengemeenschap. De scholengemeenschap verenigt alle scholen voor katholiek secundair onderwijs uit de regio. De scholengemeenschap brengt de betrokken scholen regelmatig samen om na te denken over belangrijke thema's waaronder inclusie. Het initiatief van de samenwerking kwam echter vanuit een leerkracht GeO die op zoek was naar een activiteit in kader van de richtingsvakken uit humane wetenschappen. De samenwerking tussen de scholen, is een verhaal van het op zoek gaan naar verbinding tussen de scholen en het samenbrengen van de leerlingen van BuO en GeO. De scholen werken jaarlijks voor enkele klassen uit het GeO en BuO verschillende activiteiten uit waar de ontmoeting tussen de leerlingen centraal staat. Door het samenbrengen van de leerlingen en samen activiteiten uit te voeren, hopen de scholen de kloof tussen het BuO en GeO kleiner te maken.

Doel van de samenwerking

Het onderwijspersoneel van de beide scholen omschrijft het doel van de samenwerking beknopt: *"Het doel is het normaliseren van kinderen en jongeren met een handicap, dat is het belangrijkste doel voor het TIP-project."* Door samen activiteiten te doen, leren de leerlingen elkaar kennen en waarderen. De scholen hopen hun steentje bij te dragen zodat diversiteit in het straatbeeld genormaliseerd wordt en leerlingen uit het BuO met een beperking er ook *'bij horen en niet speciaal aangestaard worden op straat'* (Leerkracht BuO). Op de schoolwebsite van de school voor GeO beschrijven ze het doel als volgt: *"Het doel van dit project is inclusief onderwijs vorm te geven op een manier die niet onmiddellijk ingrijpt op het lesgebeuren."* (Schoolwebsite, school GeO)

Voortraject en proces van de samenwerking

Aanleiding

De samenwerking is gestart vanuit de vraag van het gewoon onderwijs om binnen **de eindtermen en leerlijnen van de gedragswetenschappen** (in de richting humane wetenschappen, nu mens- en maatschappijwetenschappen binnen de **leerplan maatschappelijk engagement** - Maatschappij & welzijn) een activiteit of uitstap te organiseren voor de leerlingen van het 3^{de} jaar. De vakleerkracht, verantwoordelijk voor deze vakken, organiseerde zo voor elk thema doorheen het jaar een uitstap. Voor één thema omtrent de ontwikkeling van kinderen zocht de leerkracht nog een mogelijke uitstap. Op eigen initiatief stelde de leerkracht een uitstap voor naar een school voor buitengewoon onderwijs. De **directeur** van de school voor gewoon onderwijs stond ook sterk achter die uitstappen en zocht contact met een directeur van een school voor buitengewoon onderwijs. Deze directies gingen een aantal jaren voor de opstart van samenwerking via een internationaal project samen naar Finland in kader van een bezoek aan een inclusie school. Op deze manier werden de eerste contacten gelegd om een samenwerking op te starten.

Daarnaast kadert het project ook binnen het pedagogische project van de school voor GeO die christelijke waarden sterk in het vaandel draagt. Onder de pijler 'christelijke inspiratie' staat: *"directie en personeel leven een aantal ethische en evangelische waarden en attitudes voor en roepen de leerlingen op tot beleving ervan. Het gaat hier om respect voor de andere, verdraagzaamheid, mildheid, dienstbaarheid, solidariteit, medeleven met de zwakke, omgaan met onvolkomenheid, ..."* (pedagogisch project GeO).

Doorlopen proces

Hoofdstuk 6: Diepgaande analyse van de samenwerking tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs

Opstart in 2014: Eerste stappen worden ondernomen in de samenwerking

In 2014 werden de eerste concrete stappen gezet voor de opstart van een samenwerking tussen de school voor BuO en GeO. Een van de leerkrachten van het GeO herinnert zich de eerste stap nog: *“De directeur van het BuO kwam op de personeelsvergadering praten en vertellen over het project. Hij kwam enthousiast zijn pleidooi voor het project houden.”*

Op deze introductie van het project kwamen veel **verschillende reacties van leerkrachten** van het GeO. Sommige leerkrachten gingen direct mee in het enthousiasme en zagen dit project meteen zitten. Anderen gaven aan dat dit ‘niets voor hen was’. Het werd ook duidelijk dat niet elke leerkracht even intens betrokken ging zijn bij het project. Daarnaast waren er ook leerkrachten met vragen en een gevoel van onzekerheid. De directie vertelt welke gevoelens en reacties er kwamen vanuit het leerkrachtenteam van het GeO: *“Wat wordt er van mij gevraagd of verwacht? Die reacties kwamen wel op. Er was ook wat angst.”* Er werd ook niemand verplicht om deel te nemen aan het project. Leerkrachten die aangaven zich er niet goed bij te voelen, moesten niet deelnemen of iets ondernemen in kader van het project. Het onderwijspersoneel van het GeO geeft aan dat dit de voorbije jaren gegroeid is: *“Initieel gingen we aan de slag met een kleiner enthousiast groepje dat doorheen de jaren gegroeid is. De leraren zijn stilaan gaan open staan voor het project door de leerlingen [uit het BuO] op school te ontmoeten en mee te doen aan een activiteit.”* (Personeel GeO) *“Wanneer de vraag gesteld wordt bij welke leerkracht de leerlingen van BuO in de klas mogen komen, is er een grote groep van de leerkrachten die positief reageert.”*, klinkt het bij het onderwijsteam.

De vakleerkracht van het GeO (die vanaf het begin bij het project bij was) geeft echter wel aan dat ze enkele negatieve reacties kreeg van haar collega's in de leraarskamer: *“Door die eerste negatieve reacties was ik wel geraakt, omdat ik al van in het begin erbij betrokken was en ook al een uitwisseling achter de rug had met Ter Bank. Ik deed daarvoor al uitwisselingen met mijn klas. Dus ik wist waar ik mee bezig was.”* Vanuit het buitengewoon onderwijs waren drie leerkrachten bij de eerste uitwisseling betrokken. Deze vier leerkrachten BuO en GeO vormden het ‘trekkersteam’ of ‘kernteam’ van het project: *“Ik voelde het enthousiasme door alle plannen die we aan het maken waren. Het feit dat wij eigenlijk niet gebonden zijn aan doelen en aan een echt lessenroosters, inhoud van vakken kan je als school voor BuO altijd activiteiten organiseren met Paridaens. Dit is niet het geval bij Paridaens, maar het enthousiasme stond wel op nummer 1.”* (Leerkracht BuO). Ook uit het lerarenteam van het BuO kwamen er vragen en een beetje weerstand: *“wat gaan we daar dan doen? Gaan we als aapjes bekeken worden? Ik voegde daar direct aan toe: ‘als wij niet in de maatschappij komen dan blijven wij aapjes om naar te kijken’.”* (Leerkracht BuO)

2015: Eerste activiteit tussen de leerlingen

In het schooljaar 2014-2015 werden de eerste activiteiten georganiseerd en werden leerlingen uit het BuO en GeO samengebracht: *“We zijn begonnen met één klas humane wetenschappen en stilaan is dat uitgegroeid tot dat we heel de school erbij wilden betrekken.”* (Leerkracht GeO)

2015-2023: Verder uitwerken van de samenwerking (m.u.v. jaren tijdens COVID-19)

De schooljaren erna groeide de samenwerking op verschillende vlakken onder de stuwende kracht van een groep leerkrachten uit het BuO en GeO. Enkele mijlpalen en vlakken waarop de samenwerking gegroeid is worden beschreven:

Hoofdstuk 6: Diepgaande analyse van de samenwerking tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs

- **De gedragenheid bij de lerarenteams groeide en leerkrachten ondersteunden en begeleidden elkaar bij het project:** Tijdens de afgelopen schooljaren speelden de directies van de beide scholen een belangrijke rol om de samenwerking verder uit te bouwen. Zowel de directie van het GeO als de directie van het BuO stonden achter het project: *“We voelden ons echt gesteund door de directies, dat heeft veel gedaan.”* (Leerkracht GeO). Daarnaast groeide een **gedragenheid** bij de teams van het BuO en GeO door de mond-aan-mondreclame van leerkrachten die reeds hadden deelgenomen aan de activiteiten: *“De leerkrachten ‘bestuiven’ elkaar met enthousiasme.”* De ondersteuning bij de ontwikkeling van het project kwam voornamelijk vanuit de leerkrachten die al hadden deelgenomen aan de samenwerking en een positieve ervaring hadden. Deze leerkrachten namen de anderen mee in het project: *“We stimuleerden elkaar om deel te nemen, maar ook dingen uit te proberen.”* (Leerkracht GeO)
Het onderwijsteam merkt ook doorheen deze jaren een **mentaliteitsverandering** op bij de leerkrachten waarbij inclusie meer als streefdoel en rode draad gezien wordt in de schoolwerking: *“Ik denk dat door programma’s als Down the road, dat er een mentaliteitsverandering is gekomen niet alleen bij onze leerkrachten, maar ook in de maatschappij. De tijd is nu meer rijp voor deze projecten.”* (Leerkracht GeO)
- Een andere mijlpaal was de organisatie van een **ouderavond** die kaderde binnen het project van de inclusieweek waarbij ook de ouders van de leerlingen van het BuO werden uitgenodigd op de school voor GeO: *“Sommige leerlingen gingen naar huis met verhalen, maar konden dit niet goed plaatsen. Daarom hebben we een ouderavond georganiseerd om ook de ouders mee te nemen in het verhaal.”* (Leerkracht GeO).
- **Frequentie van de activiteiten:** Het TiP-project is oorspronkelijk gestart met een uitwisseling van één dag in de school voor GeO en één dag in de school voor BuO. Voor de leerlingen humane wetenschappen uit het GeO kaderde dit binnen het vak gedragswetenschappen. Op deze dagen werden er samen spelletjes gespeeld, gekookt... Daarna groeide de samenwerking uit tot wekelijkse activiteiten op maandag. Elke maandag rond 10u kwamen de leerlingen van het BuO naar de school voor het GeO. Op de school hadden ze een eigen lokaal waar ze in de voormiddag nog les kregen van hun eigen leerkracht (BuO). Tijdens de lessen rond de middag werd er steeds een les samen gevolgd of een activiteit gedaan. Deze activiteiten werden in handen genomen door de leerlingen uit het GeO. Vervolgens werd ook een inclusieweek van drie dagen georganiseerd waar verschillende activiteiten en lessen (o.a. sportdagen) georganiseerd werden op de school voor GeO en meerdere leerlingen en leerkrachten van het GeO betrokken werden.
- **Soorten activiteiten:** De voorbije jaren werden tal van verschillende activiteiten of uitstappen georganiseerd: het leren kennen van elkaars werking (BuO en GeO) waarbij de leerlingen BuO onder meer zelf de rondleiding verzorgen voor de leerlingen van het GeO, samen gaan bowlen, gezamenlijke sportdagen, uitstappen naar een stad, samen koken. Ook volgden de leerlingen van BuO en GeO enkele lessen op de school voor GeO, bijvoorbeeld een les wiskunde over oppervlakte berekenen, godsdienst over feesten, geschiedenis over het belang van de Nijl in het Oude Nabije Oosten of een les over cultuur bij Latijn.
- **Aantal deelnemende klassen en leerlingen:** Vanuit het gewoon onderwijs startte de samenwerking initieel bij de groep leerlingen, ingeschreven in de richting humane wetenschappen in het derde middelbaar (nu mens- en maatschappijwetenschappen). Dit evolueerde daarna naar het 2^{de} jaar doordat de ‘trekkende’ leerkracht haar lesopdracht was veranderd. Gedurende enkele schooljaren werd de samenwerking ook door de leerlingenraad georganiseerd. De leerlingen BuO nemen elk jaar vanuit dezelfde klassen deel. De leerlingen blijven namelijk voor een langere tijd in dezelfde klas

zitten (klassen van 13 tot 21 jaar en nemen dus ook meerdere jaren na elkaar deel aan de activiteiten. Elk schooljaar werd opnieuw bekeken welke groep leerlingen BuO en GeO participeerden aan het project.

Start van schooljaar 2023-2024: Knik in de groei

Bij de start van schooljaar 2023 kwam er een knikje in de groei van de samenwerking tussen de school voor BuO en GeO. Door directie- en lerarenwissels, o.a. de pensionering van een 'trekkende' leerkracht GeO en veranderingen in de klastitularissen op de school voor BuO konden twee leerkrachten uit het 'kernteam' niet langer het project trekken en voorbereiden: *"Er was even geen zekerheid of het project nog ging doorgaan."* Initieel leek het dat er geen nieuwe leerkrachten het project zouden verderzetten. De scholen botsten op een grote drempel: *"Het is afhankelijk van het enthousiasme. Het feit of het verder ging bestaan, hangt af van dat iemand het ziet zitten om met een klas naar ons te komen of wij naar hen. Het project kan pas slagen als er enthousiaste mensen daar ook verantwoordelijkheid voor nemen."* De leerkrachten beseften dat het project afhankelijk was van en sterk gestuurd werd door een groep enthousiaste leerkrachten die het project draaiende hielden. Aanvankelijk was het moeilijk om nieuwe en jongere leerkrachten van het BuO te engageren voor het project. De vraag: *"Hoe creëren we gedragenheid in het team?"* stak de kop op. De leerkracht voor BuO vertelt hoe ze haar collega heeft proberen overhalen: *"Ik heb die redelijk wat aan haar mouw getrokken. En wat ook belangrijk is, de leerlingen vragen ernaar. En niet enkel de leerlingen, maar ook de ouders."* (Leerkracht BuO)

Zowel de leerlingen als ouders van BuO waren vragende partij om ook dit schooljaar de samenwerking opnieuw op te starten (ook wat betreft de maandagaanwezigheid van de leerlingen BuO op de school voor GeO). Ook de directie voor BuO maande, de nieuwe leerkracht van het BuO aan om zich te engageren voor het project: *"Ook de directie van ons [BuO] heeft bij de leerkracht aangedrongen om het project voor te zetten."* Op de school voor GeO kwamen leerlingen uit het 2^{de} jaar eveneens vragen naar het project: *"Komen die van Ter Bank niet meer? Ja, ze kwamen dat echt aan mij vragen."* (Leerkracht GeO). Tenslotte vertelt ook de directie hoe belangrijk dit project voor haar was. Ze gelooft echt in de kleinschaligheid van het project: *"Persoonlijk zou ik het heel erg jammer vinden dat we daar jaren aan gewerkt hebben en er dan niets van zou over blijven. De ploeg die het trekt is ontzettend belangrijk. Ik mag het dan als directeur zo fijn en zo belangrijk vinden, maar als er geen mensen zijn op school die dat willen trekken is er niets."*

Op basis van deze impulsen van zowel de leerlingen BuO en GeO, de ouders, de directies en de oud-trekkende leerkrachten van het project werden in het voorjaar van 2024 leerkrachten gevonden die zich wilden engageren voor de samenwerking en het project nieuw leven wilden inblazen.

Aanpak en concrete organisatie van de samenwerking

In het schooljaar 2023-2024 ging de samenwerking pas van start in het tweede semester omdat een nieuw team van leerkrachten het project zou trekken. Uit het proces van de samenwerking is gebleken dat 'de kerngroep', een cruciale randvoorwaarde is van deze samenwerkingsvorm. Dit kernteam bestaat uit zowel leerkrachten van het BuO als leerkrachten GeO. Zij nemen het voortouw om de samenwerking te organiseren en engageren in zich om de uitwisselingsdagen opnieuw op te nemen. Dit jaar worden leerlingen uit het tweede jaar met major maatschappij en welzijn uit het GeO samengebracht met

leerlingen uit de school voor BuO. Voor de leerlingen BuO (type 2 en type 9, OV 2) zijn enkel de leerlingen betrokken die *'goed genoeg zijn'*. Daarmee bedoelen de leerkrachten dat de leerlingen zich kunnen aanpassen aan een nieuwe omgeving en ook zelf open staan voor de samenwerking.

De uitwerking van de activiteiten verschilt naargelang de leerkrachten in de kerngroep. In het voorjaar van 2024 (schooljaar 2023-2024) werden de leerlingen voor BuO en GeO uit de twee scholen opnieuw samengebracht. Er werden twee dagen gepland in het teken van elkaar en elkaars school leren kennen. Eén dag vond plaats op de school voor BuO en de tweede dag op de school voor GeO. De leerlingen brachten deze volledige dagen met elkaar door. De onderstaande tabellen geven de 'lessenroosters' en dagplanning van deze 'inclusiedagen' weer:

Dag op school voor BuO

Uur	Activiteit	Beschrijving
9 uur	Aankomst	Onthaal door leerkracht BuO
9u10	Onthaal	- 20 dingen die je zeker moet zeggen - Dagplanning - kennismakingsactiviteit (met vragenkaartjes) - groepjesverdeling (a.d.h.v. stickers in kleur) - kennismakingsspel in groepjes
10u?	Speeltijd (met fruit/snack)	(kan verschuiven voor of na zoektocht)
11u?	Fotozoektocht	- De leerlingen gaan zelfstandig in hun groepje naar volgende plaatsen. Onze leerlingen (BuO) zullen hen de weg tonen. Volgorde wordt meegedeeld. - Korte bespreking samen: Wat viel jullie op? Wat is er anders? - Lesje SMOG
12u15	Eten	We eten samen rond de tafel en iedereen drinkt water uit zijn of haar eigen drinkbus.
13u15	Lessenrooster van school voor BuO	Een leerkracht BuO legt via hun lessenrooster de 'vakken' uit die onze leerlingen krijgen. Leerlingen van GeO kunnen zo een zicht krijgen op de vakken en vergelijken met hun vakken.
13u30	Volgen van twee of drie lessen	• <u>Actua</u> • les sport • Les SIW (Semi-Industrieel Werk : Repetitieve oefeningen of opdrachten als voorbereiding op maatwerkbbedrijf, bijvoorbeeld kortonnen dozen plooien, pakketjes kaarten maken om te verkopen voor een goed doel en organisaties, mapjes bijscholingen samenstellen, Sint-pakketjes maken voor organisaties...) • Les vrije tijd De 10 groepjes worden verdeeld in 3/4 groepen (sport = grootste groep van vier groepjes). Alle groepen volgen ongeveer 30 min. les. Een leerkracht BuO geeft in haar klas de les werktechnieken. Een andere leerkracht BuO geeft in haar lokaal een actuales of les sudoku/taalspelletjes.

14u05	leswissel	De groepjes komen op eigen houtje naar de andere klas. Onze leerlingen (BuO) wijzen hen uiteraard de weg.
14u45	Afsluiting	We komen samen in een klas voor een snackje door onze leerlingen aangeboden. Eventueel geven de leerlingen hun eerste indrukken weer.
15u10	Afscheid	De leerlingen GeO vertrekken terug naar eigen school. De leerlingen BuO zetten de klas terug op orde en wassen de rest af. Ook wij houden nog kort een evaluatiemoment.

Een dag op de school voor GeO

Uur	Activiteit	Beschrijving
8u25	Les	Eerste lesuur gaat door
9u15	Klaarzetten	Lln. zetten alles klaar voor hun activiteit
9u30	Aankomst leerlingen en leerkracht BuO	Ontvangst.
9u45	Uitleg spel	- Uitleg spel - Doorschuifstelsel - Lln. in groepjes indelen (kunnen andere zijn dan eerste inclusiedag) - Start spel
	Deel 1 Activiteiten van leerlingen in doorschuifstelsel	- Elk groepje organiseert een activiteit van 30 minuten.
12u	Middag	- De leerlingen eten samen in de refter (tafels zijn gereserveerd)
12u50	Deel 2 activiteiten in doorschuifstelsel	- Elk groepje organiseert een activiteit van 30 minuten.
14u10	Afsluiter	- Lln. voorzien 3-uurtje - Reflectiemoment (eerst volgende les MW)
15u10	Afscheid	Leerlingen BuO vertrekken terug naar hun eigen school. Begeleiders + lln. van GeO ruimen op. Eventueel een kort evaluatiemoment bij tijd over en anders in eerstvolgende les MW

Ook de maandagactiviteiten zoals beschreven in het doorlopen proces en de inclusieweek willen de scholen opnieuw opstarten onder de stuwende kracht van het nieuwe trekkende team. De opstart zal volgend schooljaar opnieuw plaatsvinden. De leerkrachten die het project tot schooljaar 2022-2023 trokken, geven aan dat startende leraren dit ook best stapsgewijs opbouwen: *“Ik denk dat dat in eerste instantie wel echt stapsgewijs moet gaan, want je moet elkaar ook leren kennen en de situatie op één week tijd. Ja dat dat vraagt, denk ik veel te veel van jonge leerkrachten in het begin. Je kunt nog zo enthousiast zijn, maar stapsgewijs is belangrijk. Het kost ook veel uren, hé.”* (Leerkracht BuO)

De relatie tussen de betrokken actoren

Het kernteam bestaat uit de **directies** BuO en GeO. Dit zijn heel belangrijke actoren in deze samenwerking. Zij stonden beiden open om de samenwerking aan te gaan en blijven het project ook steunen. *“Het geeft ons het gevoel dat we gesteund worden, dat is echt belangrijk.”*, zegt een van de leerkrachten BuO. Daarnaast is het ook erg belangrijk dat de samenwerking **‘trekkers’** heeft. Zij nemen

het voortouw om de samenwerking te organiseren. De samenwerking wordt vervolgens georganiseerd voor de leerlingen van enkele klassen uit de BuO-school en een groep leerlingen van GeO-school. Welke **leerlingen** bij de samenwerkingen betrokken zijn is afhankelijk van de deelname van de leerlingen. Niet elke leerling van het GeO is hierbij betrokken. De leerlingen van het GeO kunnen opgedeeld in twee groepen. Tijdens de 'inclusieweek' stellen leerkrachten hun lessen open voor de leerlingen van BuO: *"Leerlingen die deze leerkrachten tijdens de inclusieweek hebben, zijn bij wijze van spreken verplicht om zich open te stellen. Maar dat gebeurt meestal wel."* (Leerkracht GeO) Daarnaast zijn alle leerlingen GeO uit de richting maatschappij en welzijn betrokken gezien zijn deelnemen aan de inclusiedagen. Er zijn ook een paar leerlingen uit het GeO die helemaal niet betrokken zijn bij de samenwerking: *"Leerlingen die daar absoluut geen voeling hebben en niet toevallig in zo een klas zitten waar een activiteit mee is of een les mee gebeurt. Die kunnen zeggen: 'ik weet van niets'."* (Directie) Dit geldt ook voor de leerkrachten uit de GeO-school. Deze kunnen opgedeeld worden in drie groepen: leerkrachten die deel uitmaken van de kerngroep, een groep die de lessen openstelt of mee een activiteit begeleidt en een groep leerkrachten die niet betrokken is.

De leerlingen uit het BuO uit de klassen OV 2 type 2 en type 9 zijn betrokken. Sommige onder hen nemen al meerdere jaren deel aan het project gezien ze langer in dezelfde klas zitten. Er zijn ook leerlingen BuO voor wie deze dagen te veel stress geven of die zich niet op hun gemak voelen. Voor deze leerlingen wordt een vervangende activiteit bedacht op de school voor GeO. De vorige jaren ging een leerling BuO helpen in een kleuterklas op de school voor GeO, of hielp een leerling mee op het secretariaat van het GeO.

De ouders van de leerlingen van BuO zijn meer betrokken dan de ouders van de leerlingen GeO. *"Vorig jaar op de opendeurdag hadden we wel een stand over inclusie en daar waren heel positieve reacties van toekomstige leerlingen en ouders, dat werd positief onthaald."* (Leerkracht GeO). Ook dit jaar werd er op de opendeurdag aandacht geschonken aan het project.

Bij het begin van het schooljaar wordt er naar aanleiding van de wekelijkse inclusieve maandag een presentatie gegeven op de school voor GeO over het project en wat het inhoudt waar ook de leerlingen van BuO zich via de PowerPoint voorstellen: *"Er zijn wel veel ouders die tijdens een oudercontact erop terugkomen en zeggen: 'Mijn dochter heeft daar echt van genoten, of haar wereld is verruimd of ze was toch wel vershoten...' Er is toch wel verwondering."* (Leerkracht GeO). *"De meeste ouders van de leerlingen BuO vinden het wel fijn, maar er zijn er ook een paar die het niet nodig vinden, omdat het meer stress met zich meebrengt."* (Leerkracht BuO)

Ervaringen van de leerkrachten

De betrokken leerkrachten uit het kernteam getuigen wat voor hen de meerwaarde is van het project:

"Die dagen maakte voor mij de energie van de rest van de week als ik er bij kon zijn. (...) Mijn hart heeft altijd gestreden, of onderwijs of zorg, maar bij het project hebben we ze alle twee." (Directie)

"Voor mij is er persoonlijk een vriendschap gegroeid tussen de leerkrachten van het kernteam. Deze vriendschap heeft het samenwerken ook makkelijker gemaakt." (Leerkracht GeO)

"Voor mij is de leerwinst dat ik kan zien hoe jullie leerkrachten [GeO] lesgeven en dat aanpakken." (Leerkracht BuO)

Ervaringen van de leerlingen

De leerkrachten geven aan dat de meeste leerlingen de voorbije jaren het project en de gezamenlijke activiteiten een fijne ervaring vonden, *“omdat ze leren omgaan met jongeren die ‘anders’ zijn”* (leerkracht GeO). De leerlingen van het GeO hebben vaak in het begin wat schrik en weten vaak niet goed wat er op hen afkomt. Sommige leerlingen reageren wat onwennig, anderen vinden al snel hun draai in de werking. De leerlingen van het BuO vinden het enerzijds heel fijn om nieuwe leerlingen te leren kennen. Anderzijds brengt het ook voor hen de nodige stress mee.

De leerkracht voor BuO vertelt dat er echt een leerwinst is voor de leerlingen: *“Ik denk dat als de leerlingen van het GeO naar onze school komen, dat ze echt veel leren.”* De leerlingen leren zowel de leerlingen BuO als de school kennen, maar ook de lessen die ze krijgen. Zo zijn de leerlingen uit het GeO steeds verwonderd wanneer ze te weten komen dat tijdens de lessen ‘vrije tijd’ aangeleerd wordt aan de leerlingen BuO hoe een sudoku of kruiswoordraadsel ingevuld wordt. Daarnaast geeft de leerkracht BuO nog een ander voorbeeld: *“Tijdens een activiteit ‘koken’ gingen we via een spel groenten snijden, daar hebben de leerlingen van het GeO ook veel geleerd van de leerlingen uit onze school. Sommige konden geen ajuin snijden.”*

Na de ‘inclusiedag’ voor de leerlingen maatschappij en welzijn in februari 2024 werden de ervaringen van de leerlingen BuO en GeO via enkele korte reflectievragen besproken. Bij de start van de dag heerste er een gezonde spanning en nieuwsgierigheid bij beide groepen leerlingen. Over het algemeen vonden zowel de leerlingen GeO als BuO het een fijne dag. Sommige leerlingen vonden het begin spannend:

“In het begin was het wat onwennig. Hierdoor moest ik altijd vragen stellen en waren het altijd korte conversaties. Naarmate de dag vorderde, merkte ik dat de leerlingen zich comfortabeler gingen voelen in de groepen. Het maakte me heel blij toen we aan het einde van de dag echt een lange en goede conversatie konden aangaan.” (Leerling GeO)

De leerlingen van BuO geven aan dat ze nieuwe vrienden hebben gemaakt en het leuke activiteiten vonden. Een leerling BuO vertelt: *“Ik heb zelf moppen durven vertellen in mijn groepje.”* Voor sommige leerlingen BuO was het daarentegen wel een drukke en vermoeiende dag.

De leerlingen van het GeO delen verder wat ze geleerd hebben na deze eerste ‘inclusiedag’:

“Ik vond het een heel interessante dag. Ik heb onthouden dat er allerlei verschillende manieren zijn van leren en dat er veel meer praktische dingen werden gedaan terwijl er bij ons meer theorie is.” (Leerling GeO)

“Toen we met ons team de sudoku probeerde uit te leggen. Leek onze leerling het niet zo goed te snappen. Maar door teamwork is de activiteit toch tot een goed einde kunnen komen, wat me trots maakt.” (Leerling GeO)

“Ik heb geleerd dat ik op het vlak van andere helpen veel geduld heb. Ik kon heel rustig blijven als het niet vooruit ging of als ze het niet snapt. Eerst vond ik dit wel een beetje moeilijk, maar naar het midden toe ging het wel zeer goed!” (Leerling GeO)

Ook een leerling uit het GeO, die enkele jaren geleden deelnam aan het project, deelt haar ervaring: *“Ik heb leren omgaan met leerlingen met autisme. Op onze eigen school komen we daar niet mee in contact met leerlingen met een beperking.”* Haar positieve ervaring heeft bijgedragen tot een interesse om verder te studeren in het hoger onderwijs waar ze kan werken met personen met een beperking. Tenslotte haalt ze de meerwaarde aan van het project: *“We zullen allemaal in de toekomst in contact komen met mensen met een beperking. Op school is er niet altijd een goede representatie van de samenleving en zitten we een beetje geïsoleerd.”* (leerling 6^{de} jaar)

Gerichtheid op inclusie en ambitie

Inclusie staat voor het kernteam van leerkrachten centraal in de samenwerking: *“Alles wat we doen, zijn voor ons stappen richting inclusie. Dan één dag, dan een uitstap en dan een hele week waar we samen zijn en les volgen.”* De leerkrachten hebben de voorbije jaren stappen gezet richting inclusie door naar eigen zeggen meer frequent de leerlingen van het BuO en GeO samen te brengen in verschillende contexten (in de scholen, maar ook op andere locaties waar de activiteiten plaatsvonden). Toch is de ambitie van de leerkrachten om in de toekomst nog meer in te zetten op de inclusieweek waarbij er gedurende een hele week samen activiteiten en lessen gevolgd worden. Ook de leerlingen GeO uit het 6^{de} jaar haalt dit aan: *“Ik was altijd enthousiast over het project, maar zou het ook leuk vinden als meer klassen dit zouden doen.”*

Op vlak van inclusie en fysieke nabijheid had de vorige directeur van het BuO de droom om een campus in te richten waarbij de twee scholen samen zouden zitten. *“Als de locatie het zou toelaten, dan zou dit het meest realiseerbaar zijn. De twee scholen op een groot domein, waardoor je het contact met je eigen collega’s niet verliest en misschien zijn het allemaal collega’s van elkaar dan.”* (Directie)

Van een klas BuO op de campus van de school voor GeO zijn de leerkrachten geen voorstander: *“Ik ben daar zelf geen voorstander van, omdat je dan de band met je school, collega’s en andere leerlingen verliest. (...) Ook de leerlingen van BuO zeggen dat, zij willen nog contact met leerlingen van onze school.”* (Leerkracht BuO) Een leerkracht van het GeO vult aan: *“Als inclusie betekent dat onze leerlingen (GeO) samen in de klas met de leerlingen van het BuO zouden zitten, daar sta ik niet voor te springen en dat zou niet kunnen met het doelpubliek van onze scholen. Qua onderwijs hebben ze niet hetzelfde niveau. Ik zou dat heel graag willen, maar dat gaat niet.”*

Eigen evaluatie (o.b.v. SWOT-analyse)

Aan de hand van de vragen van een SWOT-analyse gingen de leerkrachten BuO en GeO zelf aan de slag met de evaluatie van de samenwerking.

Voor de **sterktes** benoemt het kernteam het engagement van de twee directies voor BuO en GeO, het respect dat ze hebben voor elkaars vorm van onderwijs, de goede afspraken en afstemming tussen de scholen, de begeleiding van de leerlingen tijdens de activiteiten, maar ook de begeleiding van elkaar als leerkrachten en tenslotte het enthousiasme en engagement van het kernteam de laatste jaren. Deze sterktes worden door de leerkrachten ook vertaald naar cruciale randvoorwaarden van de samenwerking. Het sterke kernteam en hun nauwe samenwerking, bestaande uit de leerkrachten en directies BuO en GeO zorgden voor een **gemeenschappelijke gedragenheid en enthousiasme** van het project waarbij er met **hetzelfde doel** voor ogen naar de samenwerking gekeken wordt.

Dit laatste was ook meteen de **grote drempel** van de samenwerking in het schooljaar 2023-2024. Door veranderingen in het kernteam hing de samenwerking aan een zijden draadje en merkten de leraren op dat het project sterk afhangt van het engagement van het leerkrachtenkorps. Hierdoor kan ook de uitwerking van het project verschillen van jaar tot jaar. De leerkrachten geven aan dat het belangrijk is om in beide scholen het project en de acties warm te houden en ook de nieuwe en jonge leerkrachten mee te nemen in het verhaal: *“Als er iemand uitvalt moet de groep sterk genoeg zijn om dit te kunnen verder trekken en andere leerkrachten mee te nemen.”* (Leerkracht GeO)

Een tweede drempel is de **mindset van de scholen voor GeO**. De school voor BuO heeft de afgelopen schooljaren ook met andere scholen gelijkaardige samenwerkingen proberen op te starten. Deze andere samenwerkingen zijn nooit succesvol geweest. Bij een eerste kennismakingsgesprek merkte de leerkrachten van BuO meteen op dat er geen open mindset was naar het ontvangen van leerlingen met een type 2 problematiek. Voor andere scholen leek de samenwerking eerder *window dressing* te zijn voor inclusie, dan te vertrekken vanuit de doelstellingen om inclusie na te streven.

Naast de ambitie die de leerkrachten hebben om meer leerlingen uit BuO en GeO **meer frequent samen te brengen**, willen ze dat ook doen op het niveau van de leerkrachten. Zo wordt er gedacht aan het observeren van elkaars lessen: *“zodat we weten hoe dat we lesgeven en de leerkrachten van het GeO zien hoe wij dit aanpakken, deels om hun angsten weg te nemen”* (Leerkracht BuO) Vervolgens zouden de leerkrachten van GeO de expertise van het BuO willen binnen brengen in de ‘leraarskamer’ en meer momenten van uitwisseling organiseren voor de leerkrachten uit de twee scholen.

Tips voor andere scholen

- **Kijk als scholen voor GeO breed naar je leerplandoelen:** Als leerkracht in het gewoon onderwijs is het mogelijk om naar de leerplandoelen op verschillende manier te kijken. De samenwerking is gestart vanuit de humane wetenschappen, maar ook binnen andere richtingen kunnen leerlingen uit het BuO en GeO samengebracht worden in kader van leerplandoelen.
- **Gedragenheid creëren binnen het team:** Het is belangrijk om kleinschalig te starten. Scholen kunnen starten met het samenbrengen van leerlingen gedurende een dag of zelfs een aantal uren. Enerzijds om als leerkracht zelf te wennen aan het project en elkaar te leren kennen, maar anderzijds ook voor de leerlingen zelf. Na een tijd kan dit stapsgewijs opgebouwd worden. Door deze samenwerking stapsgewijs op te bouwen, kan er gedragenheid gecreëerd worden binnen de teams.

6.2.2. Maximaliseren van kansen van individuele leerlingen in hun schoolloopbaan

6.2.2.1. Individuele trajecten SO 1

Profiel van de school	
Naam van de scholen BuO: Campus Impuls GeO: Scholen in de buurt (die een 7 ^{de} specialisatiejaar inrichten in de arbeidsmarkt finaliteit)	
Onderwijsniveau	Secundair onderwijs
Types (BuO)	OV4, type 9
Onderwijskoepel(s)	GO!
Scholengemeenschap(pen) (-groep)	Scholengemeenschap Gent 22
Schoolbestuur (-besturen)	GO! scholengroep Gent
Aantal leerlingen BuO Aantal leerlingen GeO	Aantal leerlingen ingeschreven in de school voor BuO: 366 leerlingen Aantal leerlingen ingeschreven in de school voor GeO: Afhankelijk van de school waar mee samengewerkt wordt
Aantal onderwijspersoneelsleden BuO Aantal onderwijspersoneelsleden GeO	Aantal VTE in de school voor BuO: 131 Aantal paramedische uren: 345 uren à ongeveer 9 onderwijspersoneelsleden Aantal VTE in de school voor GeO: Afhankelijk van de school waar mee samengewerkt wordt
Ondersteuning van CLB, welk CLB?	BuO: GO! centrum voor leerlingenbegeleiding Gent

Verticale analyse samenwerking
Algemene beschrijving van de samenwerking

De school voor BuO (OV4 type 9) probeert op verschillende manieren samen te werken en verbinding te maken met het gewoon onderwijs met als doel om extra impulsen te creëren en kansen te maximaliseren zodat leerlingen gekwalificeerd kunnen uitstromen, met een diploma dat past bij het talent van de leerling. Daarnaast willen ze via het delen van kennis en expertise ook de leerkrachten in het gewoon onderwijs in hun handelingsbekwaamheid versterken door studiedagen in te richten omtrent de zorgnoden van leerlingen met autisme. De samenwerkingen met scholen voor GeO in de buurt komen tot uiting in verschillende vormen:

- 1) Inrichten van studierichting Mechanica-elektriciteit (OV4 met een vestigingsplaats) op een school voor GeO in de buurt (3^{de} graad). De leerlingen gaan in de 1^{ste} en 2^{de} graad wel nog naar de hoofdschool voor BuO. In de derde graad stappen de leerlingen over naar de school voor GeO of de OV4-werking.
- 2) De overstap voor leerlingen van het BuO naar het GeO faciliteren.
- 3) De leerlingen BuO die voor een studierichting in de arbeidsfinaliteit kiezen, in de derde graad voorbereiden op de overstap naar het GeO in het 6^{de} jaar of in het 7^{de} jaar (specialisatiejaar).
- 4) De leerlingen BuO uit de doorstroomfinaliteit en dubbele finaliteit stapsgewijs voorbereiden op de overstap naar het hoger onderwijs en graduaatsopleidingen.
- 5) Leerkrachten uit scholen voor GeO ondersteunen bij het tegemoetkomen aan ondersteuningsnoden van leerlingen door middel van een professionaliseringsaanbod (ook voor ouders).

In de casus werd er voornamelijk gefocust op het voorbereiden van de leerlingen BuO op de overstap naar een school voor GeO of het hoger onderwijs.

Doel van de samenwerking

De doelstelling van de school voor BuO is om te zorgen dat iedere leerling gekwalificeerd uitstroomt: *“De eindtermen zijn dezelfde als in het gewoon onderwijs, de eindmeet is dezelfde, maar de weg daarnaartoe, die is compleet anders en het kan dat een keer ja een breuk in de weg zijn dat we eerst de weg gaan herstellen hier dat we verder kunnen.”*

Daarnaast wil de school de gekwalificeerde uitstroom verder bevorderen en de kansen voor leerlingen maximaliseren door nauw samen te werken met scholen voor GeO en hoger onderwijsinstellingen. De leerlingen worden voorbereid om vlot deze overstap te kunnen maken.

Voortraject en proces van de samenwerking

Aanleiding

Sinds enkele jaren is het aantal leerlingen opnieuw toegenomen in de school voor buitengewoon onderwijs. Ook in de nabijgelegen scholen voor buitengewoon onderwijs OV4 werd een stijging in het leerlingenaantal vastgesteld. Sommige scholen kampen zelfs met een tekort aan plaatsen voor leerlingen in OV4: *“Dat is eigenlijk zeer erg om vast te stellen en dat is ook één van de redenen geweest waarom dat we zijn gaan samenwerken met het gewoon onderwijs. De leerlingen die bij ons niet terecht kunnen, die gaan naar het gewoon onderwijs. Wij willen de leerkrachten in het gewoon onderwijs helpen zodat ze weten hoe ze met die leerlingen moeten werken. (...) We stelden ons de vraag: Hoe gaan we die mensen in het gewoon onderwijs ook een stuk specialist maken, want we hebben ze wel nodig?”*

Daarnaast kreeg de school voor BuO ook de feedback van leerlingen, die de overstap maakten naar het GeO en bij uitbreiding naar het hoger onderwijs, over de noden die de leerlingen nu ervaren en wat ze nodig hebben om beter te worden begeleid en voorbereid op deze overstap. *“We kregen de feedback van leerlingen: ‘eigenlijk lopen wij een beetje tegen de muur door dat we té veel structuur kregen’. Het is beter om ons misschien een beetje meer los te laten.”* (Leerkracht BuO)

Doorlopen proces

2012 – Opstart van de school (op een andere locatie dan 2023)

In 2012 werd de school voor BuO opgericht op een andere plaats dan waar de school in schooljaar 2023-2024 gevestigd is. Initieel was dit een hele kleine school (20 leerlingen). De school had ook een andere opzet. Deze school richtte uitsluitend het 1^{ste} jaar tot en met het 4^{de} jaar voor secundair onderwijs OV4, type 9 in zodat de leerlingen vervolgens in de 3^{de} graad de overstap konden maken naar het gewoon secundair onderwijs.

Gedurende de eerste jaren werd door ouders de vraag gesteld om toch een 5^{de} en 6^{de} jaar te organiseren voor de leerlingen. De ouders gaven aan dat hun kind toch nog nood had aan extra ondersteuning en nog niet ‘klaar’ waren om de overstap naar het gewoon onderwijs te maken. *“De helft was daar eigenlijk klaar voor en de helft niet.”* (Psycholoog)

Het onderwijspersoneel zette echter sterk in op die voorbereiding van de overstap naar het GeO zodat de leerlingen de overstap van het BuO naar het GeO konden maken. De school voor BuO zette sterk in op het creëren van een gestructureerde omgeving voor de leerlingen van het eerste tot en met het vierde jaar. De structuur en ondersteuning werd volgens het onderwijspersoneel niet voldoende afgebouwd naar het 4^{de} jaar toe. De leerkrachten geven aan dat het verschil tussen de 2^{de} graad in het buitengewoon onderwijs en de 3^{de} graad in het gewoon onderwijs daarom nog te groot was voor de leerlingen waardoor de overstappen niet succesvol waren. Daarnaast merken de leerkrachten op dat er een familiale sfeer was op de school, waar er meer nood was aan een gestructureerde organisatie en duidelijke regels: *“Iedereen deed zomaar wat, er was nog geen duidelijke visie.”* (Leerkracht)

Vanaf 2012 tot 2014-2015 was er een toename in de vraag naar buitengewoon onderwijs in de regio van de school. Het aantal leerlingen van de school steeg sterk tot ongeveer 160 leerlingen.

2014-2015: M-decreet - Een dalend leerlingen aantal

Na de sterke stijging voor het M-decreet merkte de school na de implementatie een terugval van leerlingen: *“Terwijl de jaren ervoor gekampeerd werd aan de school, was er nu plaats op overschot.”* Het leerlingenaantal daalde terug naar een 60-tal leerlingen. De school zocht daarom oplossingen voor dit dalende aantal leerlingen en zette sterk in op het organiseren van verschillende studierichtingen, collectief busvervoer en het samenwerken met een MFC voor het internaat. Na een korte periode van een dalend leerlingenaantal, steeg het exponentieel: *“We hebben natuurlijk het voor- of ja het nadeel dat het buitengewoon onderwijs sinds het M-decreet jammer genoeg gaan ‘boomen’ is in plaats van gaan inkrimpen.”* (Directie)

2019 : Nieuw schoolgebouw

Door opnieuw een stijging in het aantal leerlingen en een hogere vraag voor plaatsen in OV4 type 9 werd een nieuw schoolgebouw ontworpen: *“Aanvankelijk was voorzien om in een school voor een 120-tal leerlingen te bouwen maar vanaf dat de eerste steen gelegd werd, was het al te klein.”* (Pedagogisch coördinator)

2023-2024: Huidige werking

Het leerlingenaantal steeg tot 366 leerlingen in schooljaar 2023-2024. De leerkrachten geven aan dat de school de laatste jaren ontwikkeld is naar een duidelijk globaal plan met concrete doelstellingen die ze willen bereiken met de leerling, waar dit in de periode ervoor minder vast lag: *“We hebben nu een duidelijker beeld van hoe dat we het willen aanpakken als school, wat de richtlijnen zijn, wat er van ons als leerkracht wordt verwacht, wat we met de leerlingen willen bereiken en hoe we dat moeten bereiken.”* (Leerkracht)

Op de school wordt nu in tegenstelling tot in 2012, zes jaar secundair onderwijs OV4 ingericht voor leerlingen met een attest type 9: *“Wij blijven de overstap naar het gewoon onderwijs faciliteren, maar voor sommige leerlingen lukt dat niet en daarom bieden wij hen ook de mogelijkheid om hier tot het 6^{de} jaar hier te blijven en dit op hun tempo en hun manier te doen.”* (Leerkracht) Het doel van de schoolwerking is nu de leerlingen zo goed mogelijk voor bereiden op de ‘hogere studies’ na het secundair onderwijs.

Over het algemeen is de school ook gegroeid met een duidelijker structuur en visie die gedragen is door het team: *“Vroeger was het precies organisch en alles kon.”* (Leerkracht) (Bijvoorbeeld duidelijkere richtlijnen en afgebakende functies voor de leerkrachten, duidelijke afspraken omtrent klasmanagement en de klassenraad).

Aanpak en concrete organisatie van de samenwerking

Zoals reeds aangehaald kunnen de leerlingen de volledige zes jaar naar de school voor BuO gaan (OV4). Voor sommige leerlingen is het echter mogelijk om na een aantal jaar extra ondersteuning de overstap te maken naar het gewoon onderwijs, andere leerlingen maken de overstap wanneer ze een 7^{de} specialisatiejaar in de arbeidsmarkt finaliteit willen volgend aangezien de school dit niet inricht. Een derde groep leerlingen wil na het secundair onderwijs verder studeren en de ‘overstap’ maken naar het hoger onderwijs of graduaatsopleiding. *“Dit is echter niet voor elke leerlingen mogelijk en voor die leerlingen willen we blijven inzetten op individueel aangepast onderwijs met extra ondersteuning en begeleiding.”*, klinkt het bij de leerkrachten. Voor deze casus ligt de nadruk op de manier waarop de school de leerlingen voorbereid om deze overstappen te maken.

Ondersteuning in de overstap naar het GeO of hoger onderwijs

Vorbereiding

De school wil leerlingen ondersteunen in de overstap naar het GeO of naar het hoger onderwijs. Dit doen ze door in de schoolwerking de leerlingen **voor te bereiden** en in te zetten op het aanleren en versterken van de zelfstandigheid van de leerlingen. Van het eerste tot het zesde jaar werken ze afbouwend wat betekent dat ze in de eerste graad inzetten op een structuur aanbieden en handvaten aanleren die de leerlingen kunnen gebruiken die gaandeweg afgebouwd worden. Concreet worden enkele zaken aangehaald:

- In het eerste jaar wordt er gebruik gemaakt van vaste klassen waar de leerlingen zitten. De leerlingen moeten niet zelf van lokaal verhuizen. Naarmate de leerlingen ouder worden hebben ze geen eigen klas meer en dienen ze zelf van lokaal te verhuizen. Ook wordt er in de derde graad gewerkt met het gebruik van lockers zoals in het gewoon onderwijs, maar dit wordt echt aangeleerd hoe ze deze moeten gebruiken.
- Voor de taken, toetsten en examens krijgen de leerlingen heel gestructureerde begeleiding die naarmate dat ze in het secundair vorderen, afgebouwd wordt.
- De leerlingen worden eveneens per graad gedurende twee jaar begeleid door dezelfde psycholoog of orthopedagoog. Dit zorgt ervoor dat het onderwijspersoneel de leerling twee jaar heeft kunnen opvolgen. In functie van het vervolgonderwijs of de vervolgopleiding die de leerling kiest, kan de begeleiding een beter advies geven.

Aanvraag om een overstap te maken

Zoals reeds aangehaald zijn er voor de leerlingen verschillende overstappen en trajecten mogelijk:

- Leerling (en of ouder) die zelf kiest om de overstap te maken
- Leerkrachten die aangeven dat de leerling klaar is om over te stappen
- Leerlingen die in de 3^{de} graad Mechanica-Elektriciteit willen studeren en overstappen naar de school voor GeO (OV4-werking).
- Leerlingen uit het 6^{de} jaar finaliteit arbeidsmarkt die de overstap maken naar een school voor GeO om een 7^{de} specialisatiejaar te doen

- Leerlingen uit het 6^{de} jaar die verder willen studeren na het secundair onderwijs.

Deze overstappen worden ook door de school expliciet voorbereid. Voor de leerlingen die de overstap maken naar een school voor gewoon onderwijs (ook naar het 7^{de} specialisatiejaar) en naar het hoger onderwijs worden het jaar vooraf verschillende stappen ondernomen:

- Leerlingen die overstappen naar een school voor GeO om het 7^{de} specialisatiejaar te behalen, starten al met het traject bij het begin van het schooljaar (in september) voorafgaand aan de overstap: *“Wij zijn vanaf september bezig met de trajecten voor deze leerlingen, we zitten samen met de leerlingenbegeleider van het GeO, kijken hoe we het ondersteuningsnetwerk kunnen inschakelen... Al deze zaken zijn in orde bij de start van het schooljaar [van de overstap].”* (Psycholoog)
- Snuffeldagen voor de leerlingen op een school voor GeO (leerlingenbegeleider gaan hier mee): *“Wij brengen ook jaarlijks een bezoek aan de school waar mee we samenwerken, samen met de ouders en de leerling die de overstap willen maken, zodanig dat zij daar ook een keer de beleving hebben. Hoe ziet die school daaruit? Wie is daar de directeur? Wie is daar het aanspreekpunt?”*
- De leerlingen die de overstap naar het gewoon onderwijs maken, zijn allemaal op de school voor GeO geweest, hebben een gesprek gehad met de leerlingenbegeleiding en soms ook met de directie. Dit geldt ook voor de leerlingen die in de 3^{de} graad Mechanica-Elektriciteit willen studeren.
- Voor de leerlingen (doorstroom en dubbele finaliteit) die na het secundair onderwijs willen verder studeren wordt een uitstap naar de SID-in beurs georganiseerd.
- Ook de ouders worden voorbereid en geïnformeerd via een oudercontact en een digitale infoavond voor de ouders en leerlingen over: ‘Wat na het secundair onderwijs?’
- Na en tijdens de verkenning van de scholen (en de SID-in beurs) worden de leerlingen verder voorbereid aan de hand van een lessenreeks en individuele gesprekken met de psycholoog en leerlingenbegeleider.

Tijdens de overstap

Wanneer een leerling de overstap maakt naar een school voor gewoon onderwijs wordt deze leerling ingeschreven onder ontbindende voorwaarden. Zowel de leerling als de school voor GeO hebben zestig dagen de tijd om de inschrijving van de leerling te ontbinden. Om de school voor GeO voor te bereiden en te ondersteunen, werkt de school voor BuO (samen met de leerling vanaf het 6^{de} jaar) aan wat de school een ‘handleiding over de leerling’ noemt. In deze ‘handleiding’ worden de ondersteuningsnoden en specifieke onderwijsbehoeften van de leerling vermeld. Deze wordt via het CLB meegegeven naar de andere school en vormt ook de basis voor het ondersteuningsnetwerk om een plan voor de begeleiding van de leerling in het GeO op te starten. De leerlingenbegeleiders van de school voor BuO en GeO hebben verder kort (telefonisch) contact wanneer de leerling de overstap maakt: *“Er zijn ook scholen waarvan de leerlingenbegeleiders ons bellen waar we informatie onderling uitwisselen.”* (Pedagogisch coördinator) Verder heeft de school voor BuO nog contact met de leerling en de school, maar is er geen expliciete begeleiding meer: *“Ik hoor die scholen wel vaak nog, ze laten meestal eind oktober ook iets weten.”* (Psycholoog). De verdere begeleiding van de leerling in het GeO vindt plaats via het ondersteuningsteam en het CLB.

Na de overstap

Wanneer de overstap succesvol heeft plaatsgevonden, vraagt de school voor BuO feedback aan de school voor GeO: *“We hebben zelfs ook feedback gekregen van de opleidingen hoger onderwijs en de*

graduaatopleidingen wat er nog beter zou kunnen.” (Leerkracht) Daarnaast wordt de school ook nog aangesproken vanuit de opleidingen uit het hoger onderwijs: “Soms krijgen wij nog vragen van het hoger onderwijs of van de stageplaatsen van leerlingen in het hoger onderwijs. Nu kregen we een vraag van een stageplaats van een oud-leerling die in de derde bachelor zit: “Welke aanpassingen kunnen wij maken voor die jongen?” (Psycholoog)

Voor de leerlingen die in het 6^{de} jaar afstuderen, worden er elk jaar drie oud-leerlingen avonden georganiseerd: *“Daar komt elk jaar nog veel volk op af. De laatste keer was er bijna 50 man.”* (Leerkracht verantwoordelijk voor oud-leerlingen avond). Deze oud-leerlingen worden uitgenodigd om in gesprek te gaan met leerlingen in het 6^{de} jaar om vragen te beantwoorden en een realistisch beeld te schetsen van het verder studeren. Daarnaast wordt via deze alumni werking de band met oud-leerlingen sterk gehouden. Een leerkracht geeft aan dat hier nog meer kansen liggen om op een structurele manier feedback te krijgen van de oud-leerlingen: *“Ik zou eigenlijk graag meer feedback willen krijgen van de leerlingen en hen vragen: ‘Wat hebben jullie nog nodig om beter voorbereid te zijn voor het hoger onderwijs?’”* Een andere leerkracht geeft aan dat waarschijnlijk alleen de leerlingen met een succesverhaal naar deze oud-leerlingen avonden komen en de anderen niet.

Tot slot merken de leerkrachten dat wanneer een leerling, die ‘plots’ (ook in het midden van het schooljaar) de overstap maakt op eigen initiatief, de overstap moeilijker verloopt en doorgaans niet succesvol is: *“Er was een leerling die recent overgestapt was naar het gewoon onderwijs. Dat is echt niet goed gelopen en die meldt zich nu opnieuw aan om terug te komen.”* (Pedagogisch coördinator) Voor het onderwijspersoneel is de voorbereiding en begeleiding bij het maken van een overstap cruciaal: *“Ik denk dat er een verschil is tussen leerlingen die bij het begin van het schooljaar de overstap maken en in het midden van het jaar, maar ik snap ook niet hoe het bij die leerling zo fout is kunnen gaan.”* (Leerkracht) Wanneer een overstap niet succesvol is en de leerling terugkeert naar het BuO is de school steeds vragende partij om feedback te krijgen: *“Wat is er misgelopen? De klassenraad van het gewoon onderwijs komt dan samen om te spreken waar en hoe het misgelopen is.”*

Kansen om de overstap nog beter te begeleiden

Het onderwijspersoneel ziet echter nog kansen om het leersteunnetwerk en hun ondersteuners mee in te zetten om de overstap te begeleiden. Nu gaat het contact met de ondersteuner, die de leerling na de overstap begeleidt, via de school voor GeO: *“Direct contact met het ondersteuningsnetwerk. Als de overstap gebeurt, horen we vaak het CLB of tussenpersoon van de nieuwe school. De mensen van het ondersteuningsnetwerk horen wij niet zoveel.”* (Psycholoog) Ook de leerkrachten denken dat een nauw contact met de nieuwe leerkrachten van de school voor GeO bevorderlijk kan zijn voor een succesvolle overstap.

Versterken van de ‘know how’ bij de leerkrachten in het gewoon onderwijs

Naast de vragen die de school krijgt van hogescholen en scholen voor GeO, wil de school voor BuO daarnaast scholen en leerkrachten in het gewoon onderwijs **versterken** op het vlak van kennis en de vaardigheid om in te spelen om de noden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (meer specifiek omtrent ASS): *“Wij organiseren ook regelmatig sessies rond: ‘Hoe stel je een examen anti-vriendelijk op? Hoe maak je een taak anti-vriendelijk, maar ook naar klassenraden, hè?’”* (Directie)

Vanuit de school voor BuO zijn er steeds leerkrachten, de orthopedagoog of de psycholoog die op een studiedag, tijdens een klassenraad of op een personeelsvergadering uitleg gaan geven. Daarnaast wil de

school ook een professionaliseringsaanbod ontwikkelen voor de scholen uit de scholengroep: *“Wat we daarbij ook heel regelmatig doen, is ons nascholingen openstellen ook voor andere scholen uit onze scholengroep. Wij hebben zelfs een nascholing voor ouders. We noemen dat onze Impuls Academy. Sommigen zijn online. Sommige zijn fysiek.”* (Directie)

Het doel van de school is om aan de hand van deze professionalisering de kennis over ASS bij leerkrachten te verdiepen en versterken: *“Dan kunnen zij met problemen die eigen zijn aan kinderen met ASS, zich daar ook in verdiepen en een stuk ook gaan in bekwamen, hè? Want ja, hoe ervaart een kind met ASS? Hoe horen die, hoe zien die, hoe komen dingen mee aan binnen, hè? Dat is soms heel confronterend voor, ook ouders, ook op het moment dan maar ze gaan dan ook hun kinderen anders en beter gaan begrijpen of hoe reageer ik?”* De directie van het BuO vult aan dat deze ‘nascholingen’ ook opengesteld worden voor ouders zodat zij hun kind beter gaan begrijpen.

Het onderwijspersoneel ziet binnen deze kennisdeling nog kansen om informatie te verzamelen en uit te wisselen over hoe het gewoon onderwijs omgaat en inspeelt op de noden van leerlingen met ASS: *“Hoe krijgen die leerlingen begeleiding? Hoe wordt dat aangepakt? Wat komt er overeen, maar ook wat valt er weg voor die leerling?”* (Leerkracht)

Gerichtheid op inclusie

In het groeien naar een meer inclusieve leeromgeving voor de leerlingen zijn volgens het onderwijspersoneel 3 pijlers belangrijk: structuur, voorspelbaarheid en duidelijkheid. Daarnaast zijn ook de grootte van de klassen en iemand waar de leerling op kan terugvallen cruciale randvoorwaarden voor de school om stappen te zetten richting een meer inclusieve leeromgeving voor leerlingen op een school voor GeO: *“Een persoon die een spreekbuis kan zijn voor de leerling en kan vertalen naar de leraren wat hij/ zij voelt.”* (Psycholoog)

Aansluitend reflecteert het onderwijspersoneel op hoe het BuO zich kan verhouden in deze evolutie naar meer inclusief onderwijs. De leerlingenbegeleider vertelt dat het belangrijk is om aandacht te besteden aan het faciliteren van de overstap naar het gewoon onderwijs, maar maakt hier een kanttekening bij: *“Het inzetten op uitstroom naar het regulier onderwijs, stappenplannen voor maken, contacten leggen en een netwerk rond leerlingen bouwen waardoor ze terug kunnen integreren naar het regulier onderwijs. Maar de functie van een buitengewoon secundair onderwijs kan er nog altijd zijn voor leerlingen die dat niet lukt en waar alles voor geprobeerd is. Daar wordt hier nog altijd een veilige haven geboden waardoor ze op een goede manier kunnen afstuderen. Misschien zijn de noden te groot, dat kan tijdelijk zijn, maar dat kan ook heel het traject zijn.”* (Leerlingenbegeleider) Scholen voor buitengewoon onderwijs mogen en moeten een veilige haven blijven voor leerlingen die dat nodig hebben. In dat opzicht kan een school voor buitengewoon secundair onderwijs beschouwd worden als een soort hulpmiddel om te geraken waar de leerling wil geraken, waar *“net iets meer en net iets langere ondersteuning geboden wordt met meer rust”*.

Een andere leerkracht vult aan dat het streven naar de **overstap naar het GeO niet het einddoel van ‘onderwijs’ mag zijn**. Ze willen dit ook duidelijk maken aan de leerling: *‘niets moet’*. Met deze ingesteldheid wordt de overstap naar het GeO niet gezien als een verplichting. *“Voor sommige leerlingen is het een geruststelling dat ze hier 6 jaar naar school kunnen blijven gaan. En dat het geen verplichting is om terug te keren of over te stappen naar het GeO.”* (Leerkracht)

De pedagogisch coördinator en de directie BuO geven aan dat inclusie voor hen niet wil zeggen dat er aparte klassen voor leerlingen met autisme worden ingebouwd in een school voor GeO: *“Die leerlingen worden daar aanzien als ‘de speciale’. Er komen ook veel leerlingen die in een type 9 klas zaten in het gewoon secundair onderwijs, naar ons. Die instroom merken we wel.”* (Pedagogisch coördinator)

Kortom mag de rol van het buitengewoon onderwijs daarom volgens het onderwijsteam niet verdwijnen in het inclusieverhaal. Het buitengewoon onderwijs mag, moet en kan een veilige haven blijven voor leerlingen met SOB. *“Je moet als school kunnen inzetten op ondersteuning van de leerlingen in de overstap, maar de functie van BuO mag blijven bestaan. De noden kunnen soms te groot zijn om de overstap te maken. Een BuSO-school kan ook een hulpmiddel zijn om leerlingen te ondersteunen in een rustige plek en het vinden van veiligheid en hulp.”*

Tevredenheid en evaluatie (o.b.v. SWOT-analyse)

Aan de hand van de vragen van een SWOT-analyse gingen de leerkrachten zelf aan de slag met de evaluatie van de samenwerking.

De samenwerking met het GeO (voornamelijk in de kader van het faciliteren van de overstap naar het GeO) kent volgens het onderwijspersoneel enkele sterktes: Bij een eerste kennismaking met een school voor GeO is de **ontmoeting met een enthousiast team** (leerlingenbegeleiding, de directie en eventueel leerkrachten) enorm belangrijk. Dit eerste bezoek geeft vaak al een indruk welke scholen **aanpassingen willen maken** en welke niet: *“Bij bezoeken aan scholen voelen we eigenlijk vrijwel direct of ze de aanpassingen willen maken of niet.”* (Psycholoog) Deze bereidheid om aanpassingen te doen, geeft volgens het onderwijspersoneel ook de **erkenning voor de noden van de leerlingen** waarbij deze centraal gesteld worden in de voorbereiding van de overstap en de samenwerking bij uitbreiding.

Daarnaast vormt ook het **regelmatig contact** (elkaar fysiek zien) en het **afstemmen** met elkaar de basis om in de samenwerking op een lijn te staan. Door deze nauwe contacten kan er ook feedback tussen de scholen uitgewisseld worden over geslaagde of mislukte trajecten zodat beide scholen voor GeO en BuO hieruit kunnen leren. Daarnaast wordt ook de bereidheid om expertise op te doen bij elkaar beschouwd als een sterkte. Tenslotte wordt, door de samenwerking aan te gaan met het gewoon onderwijs, **een brede keuze aan studierichtingen** mogelijk gemaakt zodat de leerlingen een richting kunnen volgen die past bij hun interesses.

Op basis van deze sterktes stellen de onderwijsprofessionals cruciale **randvoorwaarden** centraal voor een succesvolle samenwerking met het GeO: Een geëngageerd zorgteam van leerlingenbegeleiders en directies met bereidheid om zich aan te passen en aanpassingen te doen, met vlotte en duidelijke communicatie tussen het BuO en GeO, zodat ze beroep kunnen doen op elkaars kennis en van elkaars expertise kunnen leren. (Bijvoorbeeld kennis over autisme uit BuO kan toegepast worden in het GeO.)

Het onderwijspersoneel erkent ook enkele drempels in de samenwerking tussen buitengewoon en gewoon onderwijs. Sommige scholen voor BuO en GeO zijn volgens het onderwijspersoneel vaak nog **eilandjes op zich** en zoeken weinig toenadering tot elkaar. Wanneer de leerlingbegeleiders van de school voor BuO op zoek gaan naar scholen voor GeO die bereid zijn om leerlingen uit het BuO te ontvangen na de overstap, botsen ze soms op een **lage bereidheid en engagement** om individuele trajecten te creëren en aanpassingen te maken voor deze leerlingen. Een leerkracht vult aan: *“Dit kan misschien verklaard*

worden doordat startende leerkrachten niet goed weten hoe ze dit moeten aanpakken.” Het onderwijspersoneel geeft aan dat het tekort aan klassenraden en structureel overleg tussen de leerkrachten in het GeO een drempel kunnen vormen om de leerlingen te begeleiden. Tenslotte bestaat er volgens het personeel nog steeds een **stigma rond het diploma ‘BuSO’**, sommige leerlingen willen in het 6^{de} jaar overstappen naar het GeO om niet af te studeren met een ‘BuSO-diploma’.

Op vlak van de ontwikkeling van de samenwerking tussen het BuO en GeO zien de onderwijsprofessionals kansen: Het nog meer leren van elkaars kennis: *“wij van hen en zij van onze kennis (ook leerkrachten onderling)”* staat voor hen centraal. De samenwerking biedt wel de mogelijkheid om zichzelf als school en leerkracht in vraag te stellen: *“Dat gebeurt nog iets te weinig. Iedereen kijkt nog vanuit zijn eigen bril. Moesten we naar een bredere samenwerking gaan, is dat echt nodig.”* (leerlingbegeleider)

Tenslotte worden er kansen gezien in het opstarten van nauwere samenwerkingen met scholen die andere richtingen organiseren in de arbeidsmarkt finaliteit: *“Wij hebben enkel sales, onthaal en organisatie en elektriciteit. Wij hebben niks van houtbewerking of bouw. Richting specifiek samenwerken met het gewoon onderwijs zou echt een meerwaarde kunnen zijn.”* (Psycholoog) Door een dergelijke samenwerking zou de school nog meer kunnen toewerken naar een gekwalificeerde uitstroom van leerlingen.

Tips voor andere scholen

- **Professionalisering van leerkrachten:** Ervaring leert dat het professionaliseren van leerkrachten (o.a. kennis over autisme) en het 'leren kennen' van de leerling zelf (waardoor wordt die leerling getriggerd?) essentieel is. Jezelf ook tijd en krediet geven als leerkracht om de leerling beter te leren kennen. Je moet ook bereid zijn soms om minimale aanpassingen te doen en te zorgen voor structuur wat voor elke leerling ten goed komt.
- **Procesgerichte begeleiding van leerlingen die overstap willen maken:** Uit de reeds gemaakte overstappen hebben de onderwijsprofessionals ervaren dat het tijdig (een jaar op voorhand) beginnen met de voorbereiding van de overstap cruciaal is. Zowel een bezoek aan de nieuwe school voor GeO, de kennismaking met de lokalen, de leerlingenbegeleiding en zelf de directie dragen bij tot een succesvolle overstap. Ook de lessenreeks en individuele gesprekken die gepland worden in het tweede semester spelen hierbij een belangrijke rol.
- **Communicatie is ‘key’:** Communicatie is essentieel, zeker bij de begeleiding van de leerlingen bij het maken van de overstap naar een nieuwe school (voor GeO). Denk hierbij aan communicatie naar alle verschillende partners: ouders, de leerling, de nieuwe school, naar de nieuwe leerkrachten, het CLB en leerondersteuners. Daarnaast kan die communicatie en afstemming de band tussen de scholen versterken en wordt ook de school voor BuO op de hoogte gehouden hoe het gaat met de leerling. Deze feedback is essentieel om de schoolwerking en de begeleiding van leerlingen te verbeteren en versterken.

6.2.2.2. Individuele trajecten SO 2

Profiel van de scholen	
Naam van de samenwerking: De Meander BuO: Zaveldal Scholen voor GeO uit de andere koepels of het andere net gelegen in dezelfde regio.	
Ligging van de scholen t.o.v. elkaar	Afhankelijk van de school voor GeO waar mee wordt samengewerkt (vlot bereikbaar met het openbaarvervoer).
Onderwijsniveau	Secundair onderwijs
Types (BuO)	Type basisaanbod & Type 3
Indien secundair onderwijs	OV 1 & OV 3
Onderwijskoepel(s)	☒ GO! ☒ OVSG ☒ Katholiek Onderwijs Vlaanderen De school voor BuO is aangesloten bij de onderwijskoepel OVSG, maar werkt samen met scholen uit de andere koepels of het andere net gelegen in dezelfde regio.
Scholengroep	De school voor BuO maakt deel uit van de GO! Scholengroep Brussel Oud-Strijderslaan 200 1140 Brussel
Schoolbestuur (-besturen)	School voor BuO: Vlaamse Gemeenschapscommissie - Algemene Directie Onderwijs en Vorming Voor de school voor GeO is dit afhankelijk van met welke school samengewerkt wordt. Tijdens de momentopname van de casus wordt er samengewerkt met een school voor GeO vanuit het schoolbestuur GO! Scholengroep Brussel. Recent zijn er ook samenwerkingen met scholen uit andere schoolbesturen opgestart.
Aantal leerlingen BuO Aantal leerlingen GeO	De samenwerking vindt plaats op de school van het BuO. Alle leerlingen ingeschreven in de school voor BuO zijn betrokken (n= 53). Het aantal leerlingen die betrokken zijn uit de school voor GeO is afhankelijk van de individuele trajecten en aanmeldingen. Tijdens de momentopname van het onderzoek waren 3 leerlingen uit de school voor GeO betrokken. Daarnaast zijn er nog 3 leerlingen die op andere dagen een individueel traject volgen op de school voor BuO uit 3 verschillende scholen (2 GO! en 1 Vrij Onderwijs). (6 leerlingen in totaal)
Aantal onderwijspersoneelsleden	30 personeelsleden uit BuO en GeO. De betrokken personeelsleden zijn sterk afhankelijk van met welke school voor GeO, de school voor BuO samenwerkt.
Aangesloten bij een leersteuncentrum?	De school voor GeO uit de momentopname is aangesloten bij het leersteuncentrum Kasterlinden.
Ondersteuning van CLB, welk CLB?	CLB voor GeO en BuO niet dezelfde CLB BuO: Centrum voor leerlingenbegeleiding N-Brussel CLB GeO: GO! Centrum voor leerlingenbegeleiding Brussel
Ondersteuning van PBD?	Ja, namelijk OVSG. De school voor BuO wordt momenteel begeleid door het project Hoge Doelen. Hoewel Hoge Doelen ook inclusietrajecten onderzoekt, wordt de school begeleid bij een ander traject met leerlingen OV1. In dat traject wordt onderzocht of leerlingen OV1 kunnen doorstromen (gedeeltelijk of volledig) naar het gewoon onderwijs.

Verticale analyse

Algemene beschrijving van de samenwerking

De school voor BuO (OV1 en OV 3 type 3) creëert trajecten op maat waarin leerlingen uit het gewoon secundair onderwijs met emotionele en gedragsproblematieken, die behoefte hebben aan een alternatief of individueel traject, ondersteund en begeleid worden. Via een intakegesprek worden alle partijen (school voor GeO, leerlingen en ouders) bevraagd waar ze tegenaan lopen en probeert de school voor BuO zicht te krijgen op de dingen die moeilijk lopen. Vervolgens kan het traject binnen de werking van De Meander (project van de school voor BuO) opgestart worden. De Meander voorziet dan een aanbod van tijdelijke ondersteuning aan secundaire scholieren uit het GeO, waarbij zij de mogelijkheid hebben om één dag per week sessies sociale vaardigheidstrainingen, 'leren leren' en Rots en Water te volgen op de school voor BuO. De andere dagen van de week gaat de leerling naar de school voor GeO of krijgt een aanvullend aanbod (time-out projecten OF NAFT – Naadloos flexibel traject). Na een observatieperiode wordt door de klassenraad van het BuO voor elk van deze leerlingen een handelingsplan (met concrete doelstellingen en acties) opgemaakt dat nauwgezet wordt opgevolgd door het team van BuO en GeO. Per leerling wordt bekeken wat de noden zijn en hoe lang de begeleiding en het traject dient te duren. Het uiteindelijke doel van deze samenwerking is een duurzame re-integratie van de leerling in de schoolomgeving van de eigen school voor GeO. Daarom werkt de BuO-school samen met de leerkrachten uit het GeO aan mogelijke maatregelen die in de klas en op de school GeO kunnen worden toegepast om te voorzien in de behoeften van de leerlingen. Hierbij streven ze ernaar een brug te slaan tussen wat de leerling heeft geleerd in het traject in de BuO-school en de klascontext binnen het GeO.

De school koos voor de naam De Meander vanuit de analogie met een meanderende rivier: *"Die rivier stroomt niet recht van de bron naar de monding, maar maakt lussen. Zo zien wij de schoolloopbaan van de jongeren in De Meander: ze loopt niet recht, probleemloos van het 1ste naar het 6de middelbaar. Die jongeren hebben ook even een 'lus' in hun schoolloopbaan nodig waarin wij in De Meander even heel intensief willen inzetten op coping strategieën, sociale vaardigheden, executieve functies,... zodat de leerling daarna zijn traject in zijn eigen school wel weer gewoon tot op het einde kan verder zetten."*

Doelen van de samenwerking

Het hoofddoel van de samenwerking is het aanpakken van het probleem van de definitieve uitsluiting van leerlingen met ernstige emotionele en gedragsproblemen uit het GeO. De samenwerking streeft ernaar te voorkomen dat deze leerlingen omwille van hun gedrag steeds uitgesloten worden in de school voor GeO, hierdoor onderwijs missen en telkens op zoek moeten gaan naar een nieuwe school waar er ook weer een grote kans op uitsluiting zal zijn. Doormiddel van de samenwerking hoopt De Meander dat deze jongeren door deze reeks uitsluitingen in scholen voor GeO **niet ongekwalificeerd het secundair onderwijs verlaten**. Door de voortdurende faalervaringen en afwijzing van scholen (uitsluitingen) worden jongeren schoolmoe en verlaten vroegtijdig het onderwijs.

"Nadat de leerling aangemeld is, spreken ze al snel over definitieve uitsluiting, dus zelden spreken ze over hoe ze iets willen doen voor die jongeren. Wij willen vooral vermijden dat de leerling van de ene naar de andere school gaat 'shoppen' en dat jaren aan een stuk door doet."

Een ander doel van de samenwerking en het project De Meander is het **versterken van de teams in het GeO**. Door deze samenwerking wil de school voor BuO de schoolteams ondersteunen in hun omgang met leerlingen met SOB, met als doel deze leerlingen succesvol te laten deelnemen aan het GeO zonder definitieve uitsluiting. De insteek van de samenwerking is dat de jongere op de GeO-school kan blijven. Het onderwijsteam illustreert dit:

"We willen de teams in het regulier onderwijs ondersteunen bij het omgaan met deze specifieke leerlingen. We hebben vaak gezien dat wanneer bepaalde benaderingen worden toegepast, het beter gaat met deze leerlingen in de klas. We willen die positieve ervaringen op de een of andere manier overdragen aan het reguliere onderwijsteam. Onze insteek is altijd geweest dat deze jongeren op hun school kunnen blijven en niet meer worden uitgesloten, omdat het daar wel lukt. In feite kijken we op een doordachte manier naar welke maatregelen deze jongeren nodig hebben om het beter te doen in de klas."

Voortraject en proces van de samenwerking

Aanleiding

Kort na de invoer van het M-decreet ontstond er onzekerheid bij de scholen voor gewoon secundair onderwijs uit de scholengemeenschap om de instroom van leerlingen met SOB op te vangen. Met de **nieuwe instroom van leerlingen met SOB en de stijgende complexiteit van deze specifieke onderwijsbehoeften** moesten schoolteams GeO op zoek naar nieuwe lesmethodes, werkvormen, klas- en schoolorganisatie om hiermee om te gaan.

"Kort na de start van het M-decreet was er wel wat angst binnen de scholen voor secundair onderwijs, nietwaar? Dat eerste jaar begon men de impact te voelen. Jongeren stroomden in, vaak afkomstig uit het lager buitengewoon onderwijs. Als deze jongeren enkel leerproblemen hadden, konden de scholen daar nog wel mee omgaan, maar ze hadden aanzienlijke moeilijkheden met jongeren met gedragsstoornissen, waarop ze niet voorbereid waren. De schoolteams wisten hier geen raad mee."

In de scholengemeenschap werd enige handelingsverlegenheid opgemerkt bij de leerkrachten die niet voorbereid waren op het werken met leerlingen met gedragsstoornissen. Daarnaast ligt de aanleiding voor deze samenwerking ook in de eigenheid van de **grootstedelijke context** waarin de scholen voor GeO zich bevinden. Deze context brengt een diversiteit in de leerlingenpopulatie met zich mee, met leerlingen met een verschillende etniciteit, leerlingen die leven in kansarmoede en leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In deze regio liepen (en lopen nog steeds) veel jongeren een risico op schooluitval en definitieve uitsluiting vanwege problematisch gedrag op school. Dit resulteerde erin dat veel leerlingen thuis kwamen te zitten en dus geen onderwijs kregen.

Voor een grote groep jongeren werd er een aanbod voorzien op de school voor gewoon onderwijs zelf, met behulp van het ondersteuningsnetwerk, of het aanbod van Kans, NAFT of time-out projecten. Voor de groep jongeren met gedrags- en emotionele stoornissen, vaak met achtergrond in het buitengewoon onderwijs, die een intensievere vorm van ondersteuning nodig hadden dan die het ondersteuningsnetwerk of het aanbod van Kans kon bieden, werd gevraagd door schoolteams van het GeO om het aanbod aan te vullen met intensievere en langdurige trajecten op maat. Vaak is de intensiteit en de duur van het aanbod door ondersteuningsnetwerken en Kans te laag voor deze jongeren. Voor

andere jongeren werkte het aanbod wel. Daarom werkt De Meander ook nauw samenwerkt met Kans: *“We hebben liefst dat ze eerst het laagdrempeliger aanbod uitproberen. Pas als dat niet meer voldoende blijkt, kan er aan De Meander gedacht worden.”*

De scholengemeenschap wilde, voor de jongeren voor wie deze bestaande trajecten niet voldoende waren, een duurzame oplossing zoeken: *“De scholengemeenschap zocht een oplossing omdat ze zagen dat deze jongeren uitgesloten werden en dan opdoken in een andere school enzovoort.”* De opstart van de samenwerking tussen de BuO-school en scholen voor GeO ontstond dus op **vraag van de scholengemeenschap** waartoe de school BuO behoort.

De vraag speelde zich ook af in kader van een andere beslissing die genomen werd door de scholen in de scholengemeenschap. De directies hadden onderlig afgesproken dat vanaf een moment in het schooljaar (paasvakantie) geen leerlingen meer definitief uitgesloten mochten worden. Bij een uitsluiting na de paasvakantie was de kans groot dat deze jongeren geen nieuwe school meer zouden vinden (ook plaatsgebrek in Brussel in het secundair onderwijs, zeker in de B-stroom). Jongeren die uitgesloten werden na de paasvakantie en geen nieuwe school vonden, ‘verloren’ hun schooljaar gezien ze geen examens meer konden afleggen: *“Als ze dan het volgend schooljaar inschreven in een nieuwe school was dat weer met achterstand en vaak ook heel wat frustratie. Maar dan hadden die directeurs natuurlijk een probleem als die jongeren ernstig grensoverschrijdend gedrag stelden in die periode van het schooljaar. Dan wilden ze wel ergens terecht kunnen voor hulp, want dan moesten ze die jongeren toch 'houden' tot eind juni.”*

De vraag naar **expertisedeling** kwam meer spontaan en geleidelijk aan. De scholen voor GeO leerden de orthopedagoog van de school voor BuO kennen, maakten kennis met hoe De Meander keek naar de aangemelde jongeren en hoe het ‘probleemgedrag’ van de jongeren werd aangepakt. Op basis daarvan werd de vraag gesteld om daar een vorming over te geven. De school BuO was relatief nieuw in de scholengemeenschap en kreeg erkenning voor haar expertise op het gebied van type 3-onderwijs. Vanuit de scholengemeenschap werd de school benaderd met de vraag of ze iets kon betekenen voor secundaire GeO scholen in de scholengemeenschap om op die manier het aantal definitieve uitsluitingen te verminderen en vermijden: *“De directeurs van die scholen in de scholengemeenschap kennen elkaar natuurlijk goed en als ze een leerling definitief uitsloten, schreef die zich in bij een collega-directeur en dan weer bij een andere enz. Dat voelde voor hen niet goed. Ze schoven 'het probleem' letterlijk naar elkaar door.”*

Initieel was de concrete invulling van een samenwerking en ondersteuning voor de scholen voor GeO nog niet duidelijk. De voornaamste uitdaging en klacht was een tekort aan aanbod voor deze leerlingen. Het bestaande ondersteuningsaanbod kon niet snel genoeg een structureel en duurzaam antwoord bieden op de specifieke noden van de leerlingen met gedragsstoornissen, zoals de nood aan een individueel traject en ondersteuning. Het reeds bestaande aanbod vanuit de ondersteuningsnetwerken en Kans kon vanuit verschillende redenen niet flexibel inspelen op de noden van de leerlingen. De opstart bij Kans was trager, omdat ze overbevraagd waren. Jongeren moesten wachten tot er weer een plaats vrij kwam in het traject. Voor de ondersteuningsnetwerken diende er eerst een plan voor handelingsgericht werken opgesteld worden samen met het CLB. Een traject dat ook veel tijd in beslag neemt. De leerlingenbegeleider van de GeO school illustreert dit met de volgende opmerking:

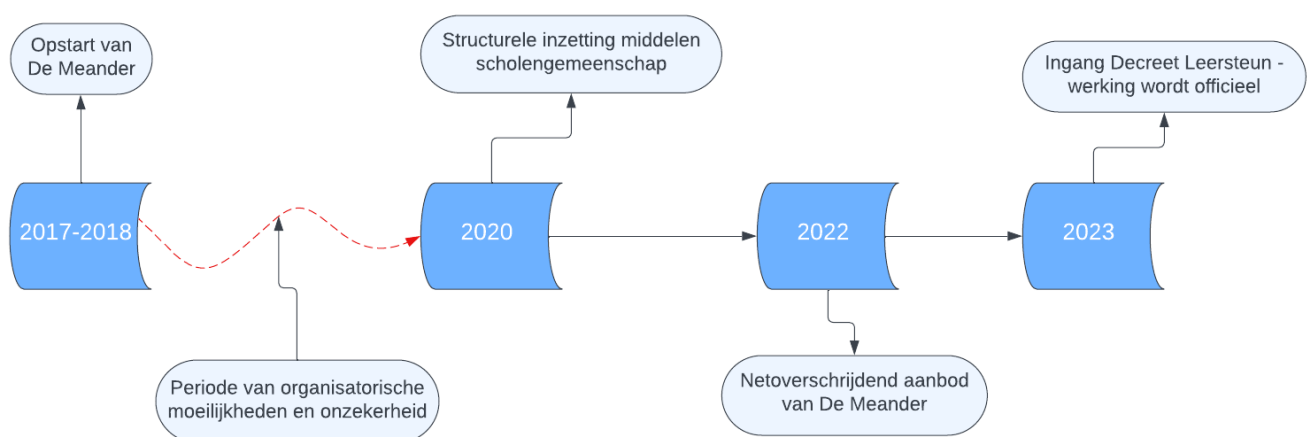
“Het zijn heel mooie projecten, maar die worden voornamelijk ginder in een organisatie afgerond. Dan krijgen we die leerling terug. Dan is er terugkoppeling, maar het voelt toch een beetje aan dat

de leerling vijf weken is weg geweest. Je hebt vijf weken rust gehad en nu krijg je die terug en dan begint het opnieuw” (Leerlingenbegeleider)

De Meander wilde voornamelijk kort op de bal kunnen spelen en **complementair werken aan de bestaande initiatieven** (zoals de ondersteuning van de ONW's, de NAFT-trajecten, Time-out mogelijkheden...). De Meander streeft ernaar binnen de 2 weken na aanmelding op te starten. Bijkomend moeten leerlingen bij De Meander geen diagnostiek of HGW-traject doorlopen hebben. *“In tegendeel: we zien De Meander soms als een deel van het HGW-traject. Daarom willen we dat het CLB betrokken is.”* Soms wordt op het einde van het traject van De Meander met alle betrokkenen beslist dat de jongere stopt met De Meander en een (gemotiveerd) verslag krijgt met ondersteuning van het ondersteuningsnetwerk of leersteuncentra (vanaf 2023). Soms wordt ook de overstap naar het BuSO overwogen.

Een kernpunt in de benadering van de BuO-school was de wens om meer handvaten te kunnen bieden aan de scholen voor GeO, zodat deze scholen effectiever en duurzaam konden blijven werken met de leerlingen, ook na afloop van de bestaande hulpverleningstrajecten, zoals time-out. De **school voor BuO** wilde een langdurig traject uitwerken voor deze leerlingen, dat zich richtte op een diepgaand evolutie-groei- en leerproces bij de leerlingen.

Doorlopen proces



2017 - 2018: Opstart van de Meander: een samenwerking tussen school BuO en de scholengroep van het gemeenschapsonderwijs Brussel

Het proces van de samenwerking begon in het schooljaar 2017-2018 als een gezamenlijk project binnen de scholengemeenschap. De initiële fase van de opstart werd door het schoolteam BuO als uitdagend ervaren, vooral doordat ze zelf een programma vanaf het begin moesten uitwerken. Dit vergde volgens hen enige flexibiliteit van het schoolteam BuO in de opzet van de samenwerking. Zo moesten ze bijvoorbeeld zelf op zoek gaan naar welke kennis en vaardigheden ze de leerlingen wilden bijbrengen en hoe dit vorm kon krijgen. De eigenheid van de school voor BuO werd benadrukt door hun aanpak van gewoon 'erin springen' zonder vooraf alles te overdenken. Dit resulteerde volgens hen in een organisch groeiproces. De orthopedagoog beschreef hoe de start verliep:

"De scholengemeenschap kwam naar ons en zeiden: Willen jullie iets doen? Kunnen de leerlingen een dag bij jullie komen? Ja, goed. Zien jullie dat zitten? Ja. En dan staat de leerling bij wijze van

spreeken aan de deur en dan weten we niet wat we gaan doen. Ah, geef ze maar SOVA [sociale vaardigheden], we zien wel waar we uitkomen. Dat groeit organisch."

De concrete invulling van het project was nog niet uitgewerkt. De school BuO zocht nog naar de meest effectieve manier om het traject in te vullen en aan te passen aan de specifieke behoeften van de leerlingen en scholen voor GeO. Het was een fase van verkennen en experimenteren om een duurzame aanpak te ontwikkelen.

Het schoolteam van het BuO ondervond dan ook uitdagende momenten bij de start van de samenwerking. Ze werden geconfronteerd met leerlingen afkomstig van verschillende secundaire scholen uit de scholengemeenschap waarover ze weinig of niets wisten. Omdat ze de achtergrond van de leerlingen niet kenden, zoals hun noden of hun functioneren in groepsverband, was het voor het onderwijspersoneel moeilijk om de interacties met deze leerlingen in te schatten. Ondanks deze onzekerheden merkte een leerkracht op: *"Ik heb mij bij de moeilijkheden eigenlijk nooit vragen gesteld. Voor mij verdient iedereen een kans. Daarvoor zijn we in De Meander gegaan."* De leerkracht wijst op een open mindset van de Meander, maar het schoolteam geeft ook aan dat dit niet vanzelfsprekend is voor elke leerkracht. Desondanks startte het team met een instelling van *'we doen dat gewoon'*. Ondanks de uitdagingen waren ze vastbesloten om het project aan te gaan en een positieve verandering te bewerkstelligen.

Op vlak van financiering werd vanaf het begin door de scholengroep 'punten' overgedragen aan Zaveldal. In de groep levert elke ingeschreven leerling in één van de scholen 'punten'. Die punten bepalen voor hoeveel uren een school leerkrachten kan aanwerven. De punten werden door de scholen gezamenlijk aan Zaveldal gegeven, zodat via 20 lerarenuren iemand aangesteld kon worden in De Meander. Vanaf de start werd er gekozen om leerkrachten met ervaringen in de eigen school, Zaveldal, een opdracht in De Meander te geven en niet om nieuwe leerkrachten aan te werven. Dit omdat het anders te lang duurt voor die nieuwe leerkrachten voldoende expertise hebben in het lesgeven aan de doelgroep. Uiteraard moesten er wel nieuwe leerkrachten aangeworven worden voor onze andere werking. De ervaren leerkrachten mochten zelf beslissen of ze in De Meander wilden instappen. **Niemand werd verplicht:** *"We wisten dat we iets nieuws 'uitvonden' en dat dit wel wat extra werk met zich meebracht. De leerkrachten die het wilden doen waren dus van bij de start heel gemotiveerd. Het waren leerkrachten die wel zin hadden in een nieuwe uitdaging en daar energie uit haalden. Dat maakte dat we snel een volledig programma hebben kunnen uitwerken."*

2017-2018 tot 2020: Organisatorische moeilijkheden en onzekerheid

Tussen het schooljaar 2017-2018 tot 2020 werd het proces van de samenwerking gekenmerkt door organisatorische moeilijkheden en onzekerheid. In deze periode ontving de school personeels- en werkingsmiddelen van de scholengemeenschap op basis van het aantal leerlingen dat aangemeld werd in een bepaalde periode om het project uit te werken. Leerlingen worden echter niet bij het begin van het schooljaar aangemeld, maar meestal pas na de herfstvakantie. Dit zorgde voor een onzekerheid, waardoor het aan het begin van elk jaar lastig was om de lessen op voorhand te plannen en de bevoegde leraren jobzekerheid te bieden. De orthopedagoog wees op de moeilijkheid om het BuO team flexibel in te zetten: *"Met een leerkracht die vast benoemd is, is dat ook moeilijk. Je moet ze wel voltijds blijven betalen. We kunnen ook niet zeggen dat wanneer er een leerling komt we haar pas deze uren geven."*

2020-2021: Structurele middelen van de scholengemeenschap

In 2020 werden er, op vraag van de onderwijsprofessionals van BuO, structureel middelen ingezet vanuit de scholengemeenschap bij het begin van het jaar (niet meer pas bij een aanmelding van een leerling) om het project verder te implementeren. Dit betekende dat de ondersteuning niet langer alleen op ad-hoc basis en op vraag beschikbaar was, maar dat er jaarlijks middelen werden toegewezen aan de school voor BuO om het project van De Meander voort te zetten en verder uit te werken.

Deze structurele toewijzing van middelen bood stabiliteit en betrouwbaarheid aan de betrokken partijen. Hierdoor kon de school voor BuO erop vertrouwen dat ze elk jaar de nodige middelen zouden ontvangen om het project voort te zetten. Dit maakte de planning en uitvoering van het project aanzienlijk gemakkelijker. Ook het team wees op het belang: *“Elk jaar krijgen wij de middelen om te starten en dat maakt het veel gemakkelijker. Je kan erop rekenen. Je moet geen last minute wijzigingen doen.”*

De voorbereiding en begeleiding van de samenwerking waren voorheen gestructureerd met wekelijkse klassenraden van één uur. Dit bood een platform voor afstemming en het voorbereiden van samenwerkingsinitiatieven en de monitoring van het proces en de vooruitgang van de leerling (in de handelingsplanning). In de beginfase van de Meander werden de wekelijkse klassenraden ook gebruikt voor het verder optimaliseren en uitwerken van het programma. Via deze klassenraad leerden nieuwe medewerkers de samenwerking beter kennen en konden ze vragen stellen over de praktische aspecten van de samenwerking, zoals de aanwezigheid van leerlingen op bepaalde dagen. Helaas is dit wekelijkse overlegmoment in het schooljaar 2023-2024 weggefallen omwille van praktisch-organisatorische redenen. Het lukte met de uurroosters niet meer om alle leerkrachten van De Meander doorheen de week vrij te roosteren op eenzelfde moment. Het gemis van deze gelegenheid wordt duidelijk aangegeven door een leerkracht: *“Ik kon hier als nieuwe leerkracht [in de Meander, niet in de school voor BuO] veel uit leren. Ik was nieuw. Oké, één dag in de week komen er leerlingen, wat moet ik dan doen? Ik mis dat nu wel.”*

2022-2023: Netoverschrijdend aanbod van de Meander

In 2022 heeft de school voor BuO het aanbod opengesteld voor alle nabijgelegen scholen (ook scholen uit andere scholengemeenschappen, -groepen en onderwijskoepels. Zo zette de Meander in op een netoverschrijdende samenwerking wat betekent dat alle scholen uit de omgeving met vragen omtrent (een aangepast traject voor) leerlingen met emotionele en gedragsproblematieken bij hen terecht kunnen. Het volledig openstellen voor alle scholen in Brussel is nog steeds *een work in progress*.

2023: Werking wordt verankerd met het decreet leersteun.

In 2023 is, met de ingang van het decreet leersteun, voor de Meander een juridisch kader gecreëerd waarbij de werking onder de regelgeving van deeltijdse lesbijwoningen valt. Tot de implementatie van het decreet was De Meander wettelijk (ook in kader van verzekeringen) niet goed geregeld. Het decreet leersteun biedt de mogelijkheid voor leerlingen uit het GeO om gedurende de helft van de lestijd onderwijs te volgen in het BuO. Voorafgaand deze wettelijke regeling was er immers geen mogelijkheid voor leerlingen uit het GeO om lessen bij te wonen in het BuO (enkel omgekeerd) en viel de werking van de Meander in een grijze juridische zone (zie ook voor aan- of afwezigheden van de leerlingen, regeling in termen van verzekering): *“Dus met deze nieuwe regeling zijn het vooral die kopzorgen die verdwenen zijn.”*

Aanpak en concrete organisatie van de samenwerking

De samenwerking wordt georganiseerd met als doel scholen voor GeO en hun leerlingen uit het secundair onderwijs te ondersteunen. De Meander ondersteunt leerlingen uit het GeO, vanuit hun expertise m.b.t. type 3, bij emotionele en gedragsproblematieken door middel van langdurige trajecten. Enerzijds wil de samenwerking inzetten op het versterken van de leerkrachtenteams van het GeO zodat de leerlingen ook in de context van de eigen GeO-school ondersteund kunnen worden; de nadruk ligt op het identificeren van maatregelen die specifieke leerling nodig heeft. Anderzijds biedt de werking van het BuO een traject, complementair aan bestaande time-outinitiatieven en NAFT-trajecten, waarbij leerlingen wekelijks één dag sociale vaardigheidstrainingen en 'leren leren' kunnen volgen op de BuO-school. Daarbij ligt de specifieke focus op een doelgroep met diepgaande en langdurige problemen, variërend van ernstige gedragsproblemen tot vastgestelde gedragsstoornissen. Deze individuele trajecten zijn flexibel en worden gehanteerd zonder strikte tijdslimieten, met het principe dat het zolang duurt als nodig is, zelfs als dit het schooljaar overschrijdt. De ondersteuning van de leerling vindt zowel op de school voor GeO als in de Meander (BuO) plaats.

Leerlingen komen in de Meander terecht wanneer de school voor GeO geen oplossingen meer ziet voor hun problematiek. Deze leerlingen vertonen vaak **schoolmoeheid**, hebben geen interesse meer in school, en vertonen **externaliserend gedrag** naar de andere leerlingen en leerkrachten toe (agressieve, fysieke handelingen en verbale uitingen). Leerlingen kunnen ook bij de Meander terecht na een schorsing of na een definitieve uitsluiting waarbij de nieuwe school voor GeO een aanvraag doet. Een leerling die niet is ingeschreven in een school voor GeO kan niet aangemeld worden. Dit omdat er gezocht wordt naar maatregelen die op een school geïnstalleerd kunnen worden.

Voorafgaand aan hun **aanmelding** bij De Meander hebben deze leerlingen vaak al **verschillende interventies meegemaakt**, waaronder time-out of een intern traject bij de leerlingenbegeleiding op de GeO school. Wanneer de leerlingenbegeleider van de school voor GeO constateert dat deze interventies niet het gewenste effect hebben, kunnen hij/zij het initiatief nemen om de leerling aan te melden bij de Meander. Hierbij vindt er een **intakegesprek** plaats op de eigen school voor GeO met de orthopedagoog van de BuO-school, de leerlingenbegeleider van het GeO, de leerling en de ouder van de betreffende leerling. Dit gesprek dient om een duidelijk beeld te krijgen van de situatie en om de aansluiting van de leerling bij De Meander te bespreken, waarna de ouders en leerlingen ook uitleg krijgen over het traject op de Meander.

Bij de eerste dag op de Meander krijgen de leerlingen een rondleiding op de school en extra uitleg. De leerkrachten van de Meander, aangesteld in de BuO-school, staan in om het individuele traject (één dag per week op de school voor BuO) van de leerling in te vullen. Hierbij wordt gekeken naar de specifieke behoeften van elke individuele leerling. Het doel is om in te schatten welke ondersteuning de leerling nodig heeft, zonder daarbij een strikte periode en inhoud vast te stellen. Bovendien wordt bepaald op welke dagen deze ondersteuning het meest effectief kan plaatsvinden (rekening houdend met het lessenrooster van de leerling in het GeO).

De Meander zet in op een **schoolse aanpak** waarbij verschillende sessies worden gegeven in een klascontext van twee tot vijf leerlingen (soms ook meer bij nieuwe aanmeldingen). Een dag in De Meander bestaat uit zeven lesuren (dezelfde uren als de leerlingen uit de school voor BuO) waar

verschillende aspecten worden aangepakt, waaronder 'leren leren', 'sociale vaardigheden' en de toepassing van het 'Rots en Water'-programma. Hierbij worden leerlingen uitgedaagd om met hun moeilijkheden om te gaan en worden concrete vaardigheden aangeleerd om problemen op te lossen. In de samenwerking ligt de expliciete nadruk op het schoolse aspect van het time-outproject. In tegenstelling tot dagbesteding richt het zich op het aanleren van leerstof en vaardigheden die noodzakelijk zijn voor reflectie en inzicht.

“Dat is echt leerstof dat we willen aanbrengen, omdat we vinden dat dat de voorwaarde is om te kunnen werken tot inzicht, tot reflectie en tot nieuwe vaardigheden. Dus dat was al vrij rap duidelijk dat we niet een soort time-outproject zijn waar we een soort dagbesteding doen. We gaan het echt wel schools aanpakken. We gaan de leerlingen net zoals bij ons op school die leerstof aanleren.”

Deze begeleiding van de leerlingen bestaat uit een groot deel in groep, maar ook uit een individueel moment. De inhoud van de **groepsbegeleiding** in de lessen van De Meander staat vast (de leerinhouden, doelen). De leerkracht werkt deze zelf nog uit in activiteiten die wel aangepast worden aan de jongeren (moeilijkheidsgraad, mate van ondersteuning, herhaling,...) De inhoud van de **individuele begeleiding** (door een opvoeder van De Meander, 1 lesuur per week) staat niet vast en wordt wel op maat bepaald. Overkoepelend wordt met het hele team de doelen en acties van het individueel handelingsplan op de klassenraad besproken. Sinds schooljaar 2022-2023 wordt voor de ondersteuning ook gewerkt met vaste dagen: *“We richten nu 1 vaste dag in voor alle jongeren van de eerste graad B-stroom, 1 voor jongeren van de 2de graad B-stroom en 1 voor jongeren van de 1ste graad A-stroom. Dit om homogene groepen te hebben qua leeftijd enerzijds. Anderzijds merken we dat jongeren van de B-stroom toch gebaat zijn bij een andere lesmethode en aanpak dan jongeren uit de A-stroom.”*

Een lesdag op de Meander begint met een **gemeenschappelijk ontbijtmoment**, waar zowel leerlingen als leerkrachten van de BuO-school samenkomen. Dit initiatief streeft ernaar een warme en rustige sfeer te creëren voor elke leerling. Op dit ontbijtmoment kan ook door de leerkrachten een eerste contact gelegd worden met de leerlingen. Het team van leerkrachten kan zo opvangen of er iets niet goed loopt:

“De ervaring leert dat de schooldag moeilijk zal verlopen als die jongere dan naar de klas gestuurd wordt. Als dat wordt opgepikt kan de jongere bij het team van opvoeders terecht voor 'verlengd onthaal'. Daar wordt in gesprek met de leerling bekeken wat de jongere nodig heeft om te reguleren en later terug naar de klas te gaan. Soms wordt daar opnieuw ingezet op basisbehoeften die door omstandigheden niet vervuld zijn: jongeren kunnen iets eten, iets drinken, kunnen douchen, kunnen reservekleding krijgen terwijl hun eigen kleren gewassen worden...”

De school voor BuO geeft aan dat het initiatief ook leerlingen in kansarmoede, die niet altijd toegang hebben tot ontbijt, wil opvangen. Leerlingen die een traject binnen De Meander volgen, mogen hier ook aan deelnemen.

De werking bestaat uit een uur individuele begeleiding en de rest van de dag groepsbegeleiding. Tijdens de individuele begeleiding voert de opvoeder van De Meander gesprekken met de leerlingen. Bij incidenten doorheen de schooldag in De Meander wordt de leerling uit de groep gehaald door de opvoeder om het incident onmiddellijk te bespreken en de relatie met de andere te herstellen. Tijdens de wekelijkse individuele begeleiding komen ook incidenten uit de eigen school aan bod of wordt dieper

ingegaan op terugkerende gedragsproblemen in verschillende incidenten op school en in De Meander. Samen analyseren ze een incident om inzicht te krijgen in de eigen gedragspatronen en nieuwe vaardigheden aan te leren om dezelfde incidenten in de toekomst te vermijden.

Voor de groepsbegeleiding ligt de focus van de werking op de ontwikkeling van sociale vaardigheden en 'leren leren', met de Circle of Courage en de Life Space Crisis Intervention (LSCI) als kernmethodieken. Een belangrijk aspect van de werking zijn de lessen '**sociale vaardigheden**'. Om aan deze gesprekken te kunnen deelnemen, leert men de jongeren vaardigheden zoals de juiste woordenschat rond emoties kunnen gebruiken, emoties kunnen differentiëren, bereid zijn om hierover na te denken, inzicht hebben in hun gedrag en hoe conflicten kunnen ontstaan. In dit vak leren de leerlingen bijvoorbeeld over normen en waarden en hoe deze toegepast kunnen worden op het functioneren in een groep.

Naast sociale vaardigheden zet de school ook in op 'leren leren'. Gedragsproblemen en leer- en werkhoudingsproblemen komen volgens BuO-school immers vaak samen voor. De jongeren hebben vaak aandachts- en concentratieproblemen en scoren minder op probleemoplossende vaardigheden en hun executieve functies. In de lessen wordt bijvoorbeeld gewerkt met de 'leerkuil', een laagdrempelige tool die het aangaan van een leerproces met uitdagingen visualiseert. Aan de hand van deze metafoor toont de leerkracht aan hoe leerlingen kunnen leren en worden ze gestimuleerd om een growth mindset te ontwikkelen die hen kan ondersteunen in de GeO-school.

In het programma van de groepsbegeleiding werd ook een vak 'knaplab' uitgewerkt. Tijdens knaplab krijgt de groep een uitdaging. Het kan zijn dat ze samen iets moeten maken of iets organiseren. Ze krijgen hierbij altijd heel beperkte instructies. De bedoeling is dan dat ze hun sociale vaardigheden en probleemoplossende vaardigheden in de praktijk toepassen (o.b.v. wat ze in de lessen SOVA/leren leren hebben geleerd). De jongeren moeten vb. samen beslissingen nemen en moeten tot consensus komen (wat gaan we doen? Hoe? Wie doet wat?). Ze moeten hierbij de uitdaging eerst analyseren, oplossingswegen zoeken, enzoverder. Tijdens het uitvoeren, moeten ze ook problemen die ze tegen komen, oplossen (vb. bedenken dat ze iemand om hulp kunnen vragen en dat dan ook 'durven' doen). Deze lessen worden afgesloten met een reflectiemoment in groep. De leerkracht van het vak bespreekt zijn/haar observaties: Ze benadrukt de positieve vaardigheden, maar benoemt ook de moeilijke momenten. *'Daar liep het fout: hoe zou dat volgens jullie gekomen zijn? Hoe hadden we dat kunnen oplossen?'*

Tot slot focussen ze zich ook op de weerbaarheid van de jongeren door het gebruik van de methodiek Rots en Water, een psychofysische training die zich richt op de ontwikkeling van weerbaarheid, sociale competenties, zelfbeheersing en communicatieve vaardigheden. De training gebruikt fysieke oefeningen, rollenspellen en groepsgesprekken om deelnemers bewust te maken van hun eigen gedrag, hen te leren omgaan met emoties en hen te voorzien van tools voor sociale interactie. De BuO-school constateert dat deze aanpak effectief is voor hun leerlingen, die een andere moedertaal hebben dan het Nederlands, die moeite hebben met zich uit te drukken en die het schoolse Nederlands niet volledig begrijpen. Het is voor deze leerlingen dan ook moeilijker om over emoties in gesprek te gaan. Rots en Water biedt hier een alternatief voor. De ondersteuner kan op een fysieke manier de inhoud overbrengen.

"Via Rots en Water heb je een andere weg en dat versterkt elkaar. Door het fysiek te gaan doen, spreek je de jongeren ook meer aan. Ze ervaren het zelf in hun lijf. Wat betekent dat als iemand

op een bepaalde manier op mij afkomt of iets zegt? Hoe voel ik mij daarbij en welk effect heeft dat?”

Het lessenrooster in de school voor GeO van de leerling ondergaat geen aanpassingen door de wekelijkse lesdag op de Meander. Het is de verantwoordelijkheid van de school GeO om de gemiste lesdag te compenseren en de lessen in te halen. Sommige scholen voor GeO zetten die extra uren in (zoals TOVER), soms worden leerkrachten ingezet voor bijles, bepaalde leerstof moeten leerlingen zelf verwerken, voor sommige zaken wordt de leerling gedispenseerd,... De school voor GeO uit de momentopname biedt hiervoor lesvrije uren aan, zoals het TOVER-uur (TOEpassen, VERdiepen en Remediëren), waar alle leerlingen (ook de leerlingen die geen individueel traject lopen op de Meander) de mogelijkheid hebben om gemiste lessen in te halen onder begeleiding van een coach en vakleerkrachten. In de meeste scholen nemen leerlingbegeleiders hier ook een belangrijke rol in door met de leerling belangrijke zaken te overlopen, studieplanning te maken en aan te passen, toetsen te laten inhalen, enzoverder.

Wat betreft de **verplaatsing naar de Meander**, dienen de leerlingen van het GeO zelfstandig te reizen. Aangezien leerlingen GeO geen recht hebben op leerlingenvervoer, maken ze gebruik van het openbaar vervoer om naar de Meander te gaan. De scholen voor GeO bevinden zich in dezelfde stad, waardoor de leerlingen geen lange afstanden hoeven af te leggen. Voor enkele leerlingen is de school voor BuO meer thuisnabij dan de school voor GeO.

Na afloop van het traject in De Meander werkt het team van het BuO samen met het lerarenteam van de school voor GeO om **maatregelen en aanpassingen te installeren en implementeren in de dagelijkse school- en klasomgeving**. Deze handvaten zijn gebaseerd op de ervaringen en verworvenheden van de leerling tijdens het traject in de Meander. Het uiteindelijke doel van deze aanpassingen is om een soepele overgang van het traject naar de reguliere schoolcontext te bewerkstelligen. Deze gerichte inspanningen zijn gefocust op het bevorderen van de herintegratie en participatie van de leerling in de school. Bij het installeren van maatregelen en het versterken van onderwijsteams GeO wordt vertrokken vanuit volgende uitgangspunten. Het onderwijspersoneel van De Meander licht toe:

1. *“We vertrekken van een **probleemsamenhang** van de jongere (uiteraard na een periode van observatie, werken met de leerling. Dit is meestal op het einde van het traject). We leggen aan teams uit hoe het komt dat de leerling in de klas onaangepast probleemgedrag stelt: wat zijn triggers, wat zijn onderliggende (irrationele) gedachten en de gevoelens die ermee gepaard gaan. Dat begrip zorgt er (hopelijk) voor dat de teams rekening gaan houden met de gevoeligheden van de jongere zodat ze daarop kunnen anticiperen/preventief kunnen werken. We geven hen ook tips over hoe ze dat kunnen doen.*
2. *We vertellen hen ook welke **coping strategieën** wij aangeleerd hebben bij de leerling en hoe ze de toepassing ervan kunnen ondersteunen (vaak geven wij kaartjes met visualisatie door die wij gemaakt hebben voor de leerling of we vragen de leerkrachten iets te zeggen dat verwijst naar wat de leerling geleerd heeft in De Meander,...).*
3. *Verder zetten we vaak ook in op **randvoorwaarden**: we vragen hen in te zetten op verbinding met de leerling en leggen uit hoe je dat kan doen.*
4. *Soms werken we ook op het **bijstellen van verwachtingen**. Soms is dat gelinkt aan bepaalde diagnoses. vb. leerkrachten verwachten soms nog dat een jongere met ADHD een uur lang stil kan zitten en zich een uur kan concentreren op de les. Ze verwachten dan van De Meander dat wij ervoor kunnen zorgen dat dat kan. Dan moeten we die verwachtingen nog bijstellen en realistisch maken. Daarna pas kunnen we het hebben over maatregelen die deze jongere helpen om concentratie een beetje te verhogen. Dan dagen we soms ook de **visie van de school uit**: ‘Is het eigenlijk zo erg als een leerling met ADHD doorheen de les af en toe even rechtstaat en even beweegt?’.”*

Vervolgens zorgt de leerlingenbegeleider van de school voor GeO voor de verdere opvolging. De orthopedagoog staat wel in nauw contact met deze leerlingenbegeleider, omdat er verschillende leerlingen van de school een traject volgen bij de Meander. Zo kan de orthopedagoog de voortgang van de leerling blijven monitoren en blijft er een verder contact, ook na de re-integratie in het voltijds gewoon onderwijs. Andere ondersteuning die plaatsvindt op de school voor GeO zijn klasobservaties, evaluatiegesprekken, extra oudergesprekken, eventueel ronde tafelgesprekken met hulpverleners, klassenraden in het GeO voor de leerlingen die aangemeld zijn, contacten met het schoolteam van het GeO (dit laatste is enkel op vraag: scholen hebben in het verleden al gevraagd voor vormingen rond jongeren met gedrags- en emotionele problemen (dus los van de aangemelde leerling) of voor informatie over het project De Meander (doelstellingen, werkwijze, enzoverder).

De relatie tussen de betrokken actoren

Leerkrachten, leerlingen die een individueel traject volgen en hun ouders vormen de kernactoren in de samenwerking. **Leerkrachten BuO** hebben een cruciale rol in de interactie met de leerlingen uit het GeO die een individueel traject volgen. Ze streven ernaar om niet alleen educatieve ondersteuning te bieden aan de leerlingen, maar ook om de banden tussen BuO en GeO te versterken. De relatie met leerlingenbegeleiders in het GeO, orthopedagogen van de BuO-school, en ondersteuners speelt een essentiële rol in het proces. De orthopedagoog is ook een belangrijke actor in de samenwerking. Als coördinator van De Meander is ze dé contactpersoon voor scholen GeO, maar haar rol omvat ook het contact met ouders, zowel in het begin voor kennismaking als tijdens het traject voor terugkoppeling over het traject van de leerlingen in De Meander. Daarnaast speelt de ondersteuner een cruciale rol als opvoeder en individueel begeleider van leerlingen, bijvoorbeeld bij vakken waar leerlingen moeilijkheden ondervinden, maar ook tijdens lessen en tijdens sessies van Rots en Water.

Leerlingen GeO worden geïntroduceerd bij werking van het BuO via het CLB of via Kans (Centraal Meldpunt Brussel). Het **CLB** speelt een centrale rol bij het verspreiden van informatie over de werking van het project “De Meander” van de BuO-school naar andere GeO-scholen in de regio:

“Ik heb graag dat het CLB betrokken is. Het is ook via hen dat de leerlingen bij ons kwamen. De leerlingenbegeleider van het gewoon onderwijs vertelde ook dat ze ons niet kende en ze via het CLB ons heeft leren kennen. Onze bekendmaking gebeurt bij het CLB. Ze zeggen: ‘misschien moet je eens De Meander proberen’.” (onderwijspersoneel BuO)

KANS is een netoverstijgende CLB-werking die het bestaande aanbod rond schooluitval vlotter toegankelijk wil maken. Zij verwijzen sommige, bij hen aangemelde jongeren, na hun intakegesprek door naar De Meander als ze vinden dat ons aanbod beter aansluit bij de noden van de jongere.

De **leerlingenbegeleider** GeO speelt een rol in de contacten met leerlingen en ouders, en is eveneens betrokken bij de samenwerking met de school BuO om de hulpverlening op te zetten. Daarnaast onderhoudt de leerlingenbegeleider contacten met de orthopedagoog van de Meander, verwijst leerlingen naar de Meander, biedt ondersteuning aan de leerkrachten van het GeO, en heeft direct contact met de leerlingen die deelnemen aan de Meander. De leerlingenbegeleider volgt het traject van de leerlingen nauwgezet op om een effectieve ondersteuning te waarborgen.

De betrokkenheid van **ouders** in de samenwerking met Meander verschilt per leerling. Ouders zijn betrokken bij de beslissing een traject bij de Meander op te starten. Zo worden ze uitgenodigd bij een rondetafelgesprek waar een vertegenwoordiger van de school voor BuO (orthopedagoog), de leerlingenbegeleider en leerling aanwezig zijn. Ouders ervaren geruststelling door de expertise van Meander. Het onderwijspersoneel BuO geeft aan in te zetten op nauw contact met de ouders van de leerlingen GeO. Ze wijst op het belang van informele contacten:

“Heel veel ouders appreciëren toch dat ik op het einde van de dag eens bel om te zeggen hoe het gegaan is. Dat maakt ook dat ik constant telefoon krijg van die mensen. Die link is ook heel dicht. Hoe vaak dat ik wel ouders hoor wenen aan de lijn als het goed gegaan is. Hoe graag dat ze het hebben dat ze eens goede feedback horen aan het einde van de dag.”

Naast de nabij betrokken actoren, spelen ook externe stakeholders een rol. Het **Leersteuncentrum**, hoewel potentieel waardevol, heeft momenteel beperkt contact met school voor BuO. Het onderwijspersoneel zou dan ook de leerondersteuner meer willen betrekken bij de samenwerking. De scholen voor BuO en GeO willen bijvoorbeeld de leerondersteuner die toegewezen is aan de leerlingen in het GeO meer integreren in de opvolging en begeleiding van de leerling in het kader van het individueel traject op de Meander. Zo zou het Leersteuncentrum actief uitgenodigd kunnen worden om deel te nemen aan deze overlegmomenten, waardoor hun expertise en inzichten kunnen bijdragen aan een aanpak van het individuele traject.

“Ik worstel soms met het leersteuncentrum. Het is zelfs zo dat ik dat af en toe vergeet. Terwijl die eigenlijk toch een belangrijke functie kunnen hebben. Oorspronkelijk dacht ik ook dat die mijn transferpersoon zou zijn, omdat deze onmiddellijk contact heeft met de leerkrachten [van het GeO].”

Ook wordt gewezen op de rol van de **scholengroep en -gemeenschap en de inrichtende macht**. Financiering vanuit de overheid is niet altijd voldoende, en de inrichtende macht financiert projecten waarin ze geloven. De scholengemeenschap wordt gezien als een waardevolle partner die veel kan betekenen voor dergelijke samenwerkingen.

De **scholengemeenschap** fungeert als een essentiële actor die actief uren en middelen investeert om ervoor te zorgen dat de Meander verder wordt uitgebouwd in de stad en een structureel onderdeel wordt van de ondersteuning van leerlingen GeO (leerlingen met een leerachterstand) met kans op schooluitval, schoolmoeheid en definitieve uitsluitingen. Deze inzet strekt zich uit over verschillende niveaus, waaronder het lokale netwerk, de overkoepelende organisatie en zelfs overschrijdende initiatieven. De scholengemeenschap speelt daarmee een cruciale rol bij het waarborgen van de duurzaamheid en impact van het project, en draagt bij aan het realiseren van positieve resultaten voor de betrokken leerlingen en de bredere onderwijsgemeenschap. Voor de Meander levert de GO! Scholengroep Brussel 20 leerkrachtenuren aan. De scholengemeenschap van het Vrij Onderwijs levert uren voor een halftijdse opvoeder of individuele begeleider.

Daarnaast wordt er ook geïnvesteerd vanuit de **inrichtende macht**, de VGC. Zij investeren bovenop de middelen van het Departement Onderwijs (Vlaanderen) in extra ondersteunend personeel voor Zaveldal. Zo konden vb. extra opvoeders aangeworven worden (en nog veel meer). Die personen zijn aangesteld voor de hele school, maar worden ook ingeschakeld voor De Meander. De VGC heeft als missie alle 'grijze' vlekken in het onderwijslandschap in Brussel op te vangen. Er is in Brussel weinig aanbod voor jongeren

met ernstige gedragsproblemen (op vlak van buitengewoon onderwijs enkel de eigen onderwijsinstellingen van de VGC) terwijl de vraag vanuit onderwijs naar ondersteuning voor die doelgroep enorm groot is. Daarom ondersteunt VGC het initiatief van De Meander zo en faciliteert zij de gesprekken met andere onderwijspartners, -netten in Brussel.

Getuigenissen van de onderwijsprofessionals

De onderwijsprofessionals uit het BuO ervaren een verschil in hoe in het GeO met de doelgroep wordt omgegaan. In het BuO kiezen leerkrachten bewust voor de specifieke doelgroep waarmee ze werken, terwijl in het GeO de druk vaak groot is om aan de eisen van de leerplannen te voldoen.

Een andere uitdaging is het afstemmen van verwachtingen van het BuO en het GeO, vooral bij leerlingen met specifieke behoeften zoals ADHD. De interpretatie van wat wel en niet haalbaar is, kan verschillen tussen het BuO en het GeO. Het GeO heeft soms moeite om in te schatten wat praktisch en haalbaar is voor deze leerlingen:

“Wij hebben bijvoorbeeld opgemerkt dat de leerling met ADHD rustiger wordt als hij bijvoorbeeld een rondje loopt doorheen de school. Wanneer hij terugkomt kan hij weer verder. Dit kan je niet doen in het gewoon onderwijs. Daar heb je die luxe niet.”

Getuigenissen van ouders (2)

We zijn in gesprek gegaan met twee moeders: één mama van een leerling die in het schooljaar 2022-2023 ingeschreven was en één moeder van een leerling ingeschreven in het schooljaar 2023-2024. De mama's zijn in het algemeen positief over de werking van De Meander. Ze waarderen vooral dat de leerlingen in kleine klassen zitten en dat er aandacht wordt besteed aan het aanleren van vaardigheden om met hun gedrag om te gaan en om concrete conflictsituaties aan te pakken.

Daarnaast benadrukken de moeders het belang van de contacten met de sleutelfiguren van beide scholen: de orthopedagoog van De Meander en de leerlingenbegeleider van de GeO-school. Ze voelen een zekere opluchting bij De Meander, omdat ze ook positieve feedback over hun kind ontvangen. Een van de moeders, M.A., uit haar waardering:

“De leerkracht [orthopedagoog] belt ook elke avond. Het is fijn om eens gebeld te worden voor de positieve dingen en niet alleen voor de negatieve dingen. Als moeder heb je angst wanneer de school je belt, maar dat heb ik bij de Meander niet.” (Mama M.A, vertaald uit het Arabisch)

Het contact met de leerlingenbegeleider wordt ook als waardevol ervaren. De moeders geven aan dat de leerlingenbegeleider een integraal onderdeel is van de schoolwerking, regelmatig contact met hen opneemt en betrokkenheid toont bij de schoolprestaties, het gedrag en welbevinden van de leerlingen. Ze vinden het prettig om betrokken te worden en waarderen het initiatief van de leerlingenbegeleider om altijd beschikbaar te zijn voor een telefonisch gesprek of overleg.

Beide moeders voelen zich gesteund door zowel de orthopedagoog als de leerlingenbegeleider en ervaren dat deze twee actoren echt achter hun kinderen staan. Ze voelen dat deze professionals het

beste voor hun kinderen willen en waarderen deze steun enorm. Zo geeft de mama van M. het volgende aan: *“Ze willen echt het beste voor je kind.”*

Bovendien merken de moeders een positieve evolutie bij hun kinderen sinds ze op De Meander zitten. M.'s moeder vertelt dat haar zoon aanvankelijk niet graag naar school ging, maar aan het einde van het traject juist wel. Ze ziet ook verbeteringen in zijn gedrag, zowel thuis als op school.

“Ik merk dat mijn zoon verbeterd is. Ik krijg de school (voor GeO) nog wel te horen, maar dat is al veel minder. Op de Meander leert hij hoe zijn gedrag kan verbeteren en hoe hij kan werken aan zijn gedrag.” (Mama M., vertaald uit het Arabisch)

“Ik ben heel blij hoe ze met hem omgaan. Ze leren hem op een correcte manier reageren, respect hebben tegenover anderen en nog veel meer. Ze leren hem dingen die sommige volwassenen moeten leren. [...] Ze geven hem kansen. Lukt het, lukt het. Lukt het niet, dan lukt het niet.” (Mama M.A.)

Getuigenissen van leerlingen (3)

We zijn in gesprek gegaan met drie leerlingen uit eenzelfde GeO-school die allen een traject gevolgd hebben in De Meander. We zijn in gesprek gegaan met twee leerlingen waarbij het traject in het schooljaar 2022-2023 is afgelopen en één leerling die een traject volgt in het schooljaar 2023-2024.

Er is enige **weerstand** merkbaar bij de leerlingen die het traject volgen op De Meander. Ze uiten verschillende zorgen en gevoelens die hun ervaring beïnvloeden. De leerlingen missen hun **vrienden op de GeO-school**. Daarnaast ervaren ze enige moeilijkheden in de kleine klassen op de Meander, waar ze niet altijd goed overeenkomen met de **klasgenoten**. Ze geven de voorkeur aan het zitten bij hun eigen vrienden. Het verlangen om terug te keren naar hun **eigen klas op de GeO-school** blijft aanwezig, wat een gevoel van heimwee kan veroorzaken. Eén leerling, van wie traject nog niet is afgerond, geeft aan dat het traject nog geen effect heeft gehad op zijn schoolervaring. Hij voelt zich nog niet in staat om de geleerde tips toe te passen in zijn eigen schoolcontext. Bovendien ervaart één leerling het als een verplichting om naar De Meander te gaan, wat bij hem een gevoel van weerstand oproept.

Desondanks benoemen de leerlingen ook positieve aspecten van De Meander en haar leraren, vaak in vergelijking met hun ervaringen op de GeO-school. De Meander wordt door de leerlingen gezien als een plek waar ze kunnen **leren**, niet alleen academisch, maar ook op het gebied van sociale vaardigheden en persoonlijke ontwikkeling.

Twee leerlingen hebben positieve effecten opgemerkt als gevolg van het traject bij De Meander. Ze ervaren dat ze **beter zijn geworden in hun schoolse omgang** en benutten de **tips** die ze hebben geleerd tijdens lessen ‘leren leren’ of ‘sociale vaardigheden’. Deze tips helpen hen bijvoorbeeld om conflicten op school op een constructieve manier op te lossen. S. geeft aan dat hij deze tips gebruikt om een gevecht te vermijden: *“Als er een conflict is moet ik dat niet zelf oplossen of vechten. Ik zal hulp vragen aan de leerkracht of weggaan.”* (S.)

Alle drie de leerlingen identificeren één persoon op de GeO-school als de centrale figuur: de **leerlingenbegeleider**. Deze persoon fungeert als de belangrijkste contactpersoon voor zowel de leerlingen als hun ouders, zowel voor hulp als voor gedragsgerelateerde kwesties.

De leerlingen hechten veel waarde aan leerkrachten en ander schoolpersoneel die **liefdevol** en **begripvol** zijn. M.A. en M. benadrukken dat ze op De Meander beter begrepen worden dan op hun eigen school. Ze ervaren dat hun gedrag beter begrepen wordt en dat er niet direct straf wordt gegeven, zoals op hun eigen school wel het geval is. Op De Meander ervaren ze begrip en krijgen ze meerdere kansen om zich te verbeteren. Bovendien laten de leraren op De Meander de leerlingen uitpraten en zich uiten, wat hen een gevoel van gehoord worden geeft. Zoals M. aangeeft: "*De leerkrachten worden niet direct boos. Die begrijpen waarom ik boos ben.*"

Gerichtheid op inclusie

De BuO-school biedt via de Meander ondersteuning aan jongeren uit het GeO die nood hebben aan een alternatief en individueel leertraject. Het project heeft als doel om leerlingen uit het secundair onderwijs tijdelijk sociale vaardigheidstrainingen en 'leren leren'-sessies aan te bieden op de school. Hierbij wordt expliciet de intentie uitgesproken om meer te werken met IAC-verslagen in het kader van GeO. Dit weerspiegelt een toewijding aan het individualiseren van onderwijsmethoden en het bieden van aangepaste ondersteuning aan leerlingen met specifieke behoeften.

Op institutioneel niveau heeft de BuO de ambitie om zich te profileren als een school voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen uit het buitengewoon én gewoon onderwijs, waarbij ze niet alleen ondersteuning bieden aan de jongeren, maar ook fungeren als een expertisecentrum. Deze rol als expertisecentrum benadrukt het streven naar het delen van kennis en *best practices* met andere scholen en educatieve instanties, waardoor de inclusieve benadering breder wordt verspreid.

Op het niveau van individuele leerlingen draagt de samenwerking bij aan inclusief onderwijs door te focussen op het herstellen van een volwaardige participatie van de leerlingen in het onderwijs traject en het actief streven naar het vermijden van schooluitval. Door het bieden van maatwerk en intensieve begeleiding draagt 'De Meander' bij aan een omgeving waarin diverse leerbehoeften worden erkend en aangepakt, wat resulteert in een inclusief onderwijssysteem dat de diversiteit van de leerlingenpopulatie omarmt.

Tevredenheid en evaluatie (o.b.v. SWOT-analyse)

Sterktes van de samenwerking tussen de BuO-school en de GeO-scholen komen naar voren in verschillende aspecten. De samenwerking blinkt uit in **individueel maatwerk voor** leerlingen. De nadruk op professionele ontwikkeling heeft geleid tot expertise op diverse gebieden, waaronder programma's zoals Rots en Water. GeO-scholen kunnen rekenen op ondersteuning en advies van de BuO-school.

Een belangrijke drempel is het ervaren **lesverlies in het GeO**, gezien leerlingen één dag per week naar de BuO-school gaan. De lessen die de leerlingen niet volgen in het GeO dienen ze bij te werken in lesvrije uren onder begeleiding van het zorgteam van het GeO. Daarnaast geven de onderwijsprofessionals aan dat ze merken dat sommige leerlingen na het traject toch nog van school veranderen en niet langer in de school voor GeO blijven waar ze tijdens het traject ingeschreven waren. Dit wijst erop dat de maatregelen niet altijd een blijvend effect hebben in de eigen klas en schoolomgeving.

De onderwijsprofessionals geven aan dat er nog verschillende kansen zijn in de samenwerking tussen de school BuO en GeO. De **mogelijkheid tot transfer** tussen scholen, ondersteund door leersteuncentra,

biedt kansen voor een naadloze overgang tussen onderwijsomgevingen. Het onderwijspersoneel benadrukt dat er verdere inspanningen nodig zijn om de transfer uit te breiden, te verankeren en op te volgen. Momenteel constateren ze dat dit nog niet consistent gebeurt. Samenwerking met leersteuncentra kan niet alleen de transfer vergemakkelijken, maar ook zorgen voor een breder bereik van de werking en *outreach* dat de school voor BuO aanreikt om scholen voor GeO te ondersteunen naar scholen buiten de scholengemeenschap.

Er zijn echter ook **bedreigingen** die de samenwerking kunnen beïnvloeden. De buurt waarin de school zich bevindt, Brussel-Zuid, kan ontmoedigend zijn om verschillende redenen zoals sociale onrust en mogelijk *negatieve percepties over de buurt*. Deze factoren kunnen ouders en leerlingen afschrikken om voor de school te kiezen, zelfs als de school zelf goed bereikbaar is. Vooroordelen ten opzichte van het BuSO en de bekendheid van de naam van de school als school voor jongeren met gedragsproblemen, kunnen ook bepaalde gezinnen afschrikken. **Handelingsverlegenheid** binnen het GeO, wordt als een risico gezien. Ook de **hoge verwachtingen** naar het GeO, zowel op het gebied van leerkrachten als het omgaan met leerlingen met emotionele en gedragsproblematieken, zijn uitdagingen. Daarnaast zijn er ook zorgen over de beschikbare middelen, voor de verdere ontwikkeling van de samenwerking. Tot voorkort was de regelgeving omtrent deeltijdse lesbijwoningen een beperking. Desondanks geven de onderwijsprofessionals aan dat er nog meer gestreefd moet worden een flexibel en inclusief beleid waar leerlingen, ingeschreven in het BuO of GeO, naargelang hun noden kunnen les volgen op een voor hen geschikte context. Ze benadrukken dat het cruciaal is om uit te gaan van wat de leerling nodig heeft, of dat nu meer of minder BuO of GeO is, en dat het onderwijssysteem zich hieraan moet aanpassen. De wens is om een onderwijsomgeving te creëren waarin leerlingen naadloos kunnen bewegen tussen BuO en GeO, afhankelijk van hun individuele behoeften.

Cruciale randvoorwaarden en de ambities van de samenwerking

Cruciale randvoorwaarden voor een succesvolle samenwerking

Het succes van deze samenwerking vereist allereerst een grote mate van **flexibiliteit en een periode van trail-and-error**, voornamelijk in de beginfase. In deze beginfase was de concrete invulling van de samenwerking nog niet volledig uitgewerkt, waardoor het BuO-team bereid moest zijn om te methodieken en lesideeën uit te proberen en dit organisch te laten groeien, rekening houdend met de specifieke behoeften van zowel de leerlingen als de GeO-scholen.

Een andere cruciale randvoorwaarde is de stabiliteit en betrouwbaarheid in **financiering**. Een structurele toewijzing van middelen vanuit de scholengemeenschap biedt stabiliteit aan het project, waardoor jaarlijks de benodigde middelen konden worden ontvangen.

Tot slot geven de onderwijsprofessionals aan dat **gemeenschappelijke overlegmomenten**, zoals een klassenraad, een meerwaarde kunnen zijn voor een samenwerking tussen de onderwijsprofessionals. Hier kunnen leerkrachten en begeleiders gezamenlijk de ontwikkeling van leerlingen bespreken, zowel de academische prestaties als de sociaal-emotionele ontwikkeling. Het bevordert gestroomlijnde communicatie en vroegtijdige interventie.

Ambitie

Toekomstgericht streven de scholen BuO en GeO naar verdere integratie en begrip tussen het BuO en het GeO. De leerkrachten betrokken bij de Meander zouden graag de mogelijkheid hebben om ook naar de GeO-school van de leerling te gaan, waardoor er een nauwere verbinding ontstaat tussen beide onderwijsomgevingen. Door deze nauwe verbinding kunnen ze beter begrijpen wat er in de klas en schoolomgeving nodig is om deze leerlingen de juiste ondersteuning te bieden. Een ambitie is dan ook het aanpakken van de onvoldoende transfer van de inhouden en vaardigheden die de leerlingen hebben geleerd naar de context van de GeO-school. De BuO-school erkent dat er onvoldoende kennis is over de werking van de GeO scholen en dat de schoolculturen niet altijd gelijk zijn, met verschillen in doelen, verwachtingen van de leerling, werking, en regels.

Een visie op de toekomst omvat het creëren van een continuüm tussen BuO en GeO, waarbij flexibele overstappen in beide richtingen mogelijk zijn. Ze pleiten voor een soort continuüm waarbij zowel BuO als GeO elkaar aanvullen. De ambitie is dat leerlingen met specifieke behoeften perfect kunnen profiteren van elementen die zowel BuO als GeO aanbieden, afhankelijk van hun individuele noden.

“We hebben zoiets van, op termijn zou het toch goed zijn dat gewoon en buitengewoon onderwijs, dat dat een soort continuüm is waar dat je een beetje meer van ‘t een of een beetje meer van ‘t ander nodig hebt. Dan kan het perfect zijn dat je als leerling met alleen dat elementje wat wij nu aanbieden, bijvoorbeeld sociale vaardigheden, dat de leerling dan naar het buitengewoon onderwijs komt, maar voor de cognitieve ontwikkeling en de schoolse ontwikkeling perfect kan aansluiten in het gewoon onderwijs.”

Tips voor andere scholen

- **Leer kijken door de bril van de andere:** *“Je moet echt naar elkaar toegroeien.”* De scholen van GeO kunnen leren van de school voor BuO en hun kijk op jongeren met gedragsproblemen. Door deze ‘bril te leren kennen’ worden de jongeren minder gezien als ‘lastige’ leerlingen, maar als jongeren met een beperking die anders reageren, die ondersteuning en tijd nodig hebben om bepaalde vaardigheden te leren. Ook de school voor BuO moet zich aanpassen. Wat voor deze scholen BuO evidente maatregelen zijn, is in de context van het GeO niet altijd haalbaar (bijvoorbeeld door minder ondersteunend personeel, de druk om leerdoelen te behalen...). *“Er moet samen gezocht worden naar maatregelen met een minimale impact op de school en een maximale impact op de jongere!”*
- **Communiceer effectief:** Open communicatie is essentieel voor het succes van elke samenwerking. Zorg voor regelmatige vergaderingen en overlegmomenten waarin alle belanghebbenden, school BuO en GeO, ouders en leerlingen, hun ideeën, zorgen en suggesties kunnen delen.
- **Evalueer regelmatig:** Stel een systeem op voor regelmatige evaluatie en monitoring van de samenwerking om de voortgang te volgen. Wat zijn de effecten van de samenwerking op het leertraject van de leerling?

6.2.3. Eén-campus initiatieven in opstart en de beginfase

6.2.3.1. Eén-campus start BaO 1

Profiel van de scholen	
Naam van de scholen BuO: School De Merode GeO: Basisschool De Knikkerbaan	
Ligging van de scholen t.o.v. elkaar	De scholen bevinden zich op dezelfde campus.  
Onderwijsniveau	Basisonderwijs (kleuter en lager onderwijs)
Types (BuO)	Type basisaanbod & type 9
Onderwijskoepel(s)	Katholiek Onderwijs Vlaanderen
Scholengemeenschap(pen) (-groep)	Ankerwijs
Schoolbestuur (-besturen)	VZW Ankerwijs
Aantal leerlingen BuO Aantal leerlingen GeO	Aantal leerlingen ingeschreven in de school voor BuO: 207 Aantal leerlingen ingeschreven in de school voor GeO: 271
Aantal onderwijspersoneelsleden BuO Aantal onderwijspersoneelsleden GeO	90 onderwijsprofessionals samen Aantal onderwijspersoneelsleden in de school voor BuO: ongeveer 45-50 Aantal leerkrachten in de school voor GeO: ongeveer 30-35 Aantal paramedische uren: 325 u
Aangesloten bij een leersteuncentrum?	Ja, Antwerpen plus
Ondersteuning van CLB, welk CLB?	CLB voor GeO en BuO dezelfde, met een verschillend CLB-anker

Verticale analyse

Algemene beschrijving van de samenwerking

Deze casus beschrijft een opstartende samenwerking tussen een school voor BuO "De Merode" en "De Knikkerbaan", een school voor GeO. Door samen te werken, willen de scholen meer naar elkaar toe groeien en stapsgewijs sprongen maken naar een meer intensieve samenwerking. Door krachten te bundelen, streven beide scholen ernaar om een omgeving te creëren waarin alle leerlingen GeO en BuO zich welkom voelen in de buurtschool.

De samenwerking omvat voorlopig volgende facetten: kennis- en expertisedeling tussen de teams BuO als GeO, gedeelde infrastructuur en faciliteiten, waaronder klaslokalen, sportfaciliteiten en gemeenschappelijke ruimtes en samenbrengen van leerlingen via de gedeelde speelplaats. Door deze eerste initiatieven willen de scholen groeien naar een “**kindercampus**” waar leerlingen uit het GeO en BuO **samen kunnen leven en leren**.

Doel van de samenwerking

In een gezamenlijke inspanning, om in de toekomst een **inclusieve onderwijsomgeving** te bevorderen, hebben De Merode en De Knikkerbaan, onder begeleiding van de scholengemeenschap, zich als doel gesteld om nauwer samen te werken om zo door te groeien naar hetgeen wat zij benoemen als een “kindercampus”. Het hart van deze samenwerking is het streven naar een omgeving waarin alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond of onderwijsbehoeften, zich volledig kunnen ontwikkelen. Momenteel zijn beide scholen actief op zoek naar manieren om dit doel concreet vorm te geven en te implementeren.

De **scholengemeenschap** speelt een cruciale rol in deze samenwerking doordat ze ook de andere scholen in de gemeenschap willen betrekken bij het streven naar inclusieve of kindercampussen. Ze bieden begeleiding en ondersteuning aan De Merode en De Knikkerbaan, maar streven er ook naar om hetzelfde niveau van inclusie op andere scholen binnen de gemeenschap te realiseren.

Voortraject en proces van de samenwerking

Aanleiding

De aanleiding voor het opstarten van een samenwerking tussen De Merode en De Knikkerbaan kwam voort uit een combinatie van factoren. Allereerst was er het **capaciteitstekort** in het GeO in Antwerpen, wat resulteerde in een behoefte aan extra scholen. Tegelijkertijd kwamen er gebouwen leeg te staan op de campus van de school voor BuO waar voorheen ook nog andere (niet educatieve) organisaties onderdak vonden, waardoor vanuit de scholengemeenschap de mogelijkheid ontstond om een nieuwe school voor GeO op te richten.

In eerste instantie lag de focus niet direct op samenwerking of het realiseren van **inclusie**, maar eerder op het creëren van deze nieuwe school. Echter, met de introductie van het M-decreet en het decreet leersteun, groeide het besef bij de scholengemeenschap dat er meer nadruk moest worden gelegd op inclusieve onderwijspraktijken. In de laatste jaren kenden de werking van beide scholen ook verschillende raakvlakken. Zo delen ze een leraarskamer, delen en spelen de leerlingen op dezelfde

speelplaats, nemen ze samen deel aan activiteiten zoals een kerstmarkt. Dit bracht beide scholen ertoe om hun samenwerking te herzien en in de toekomst meer te gaan inzetten op inclusie.

Doorlopen proces

2013: Oprichting De Knikkerbaan – een nieuwe school GeO op dezelfde campus als school BuO

In 2013 werd De Knikkerbaan opgericht als een nieuwe school voor GeO op de campus waar De Merode een lagere school voor BuO type 8 gevestigd was. Deze oprichting vond plaats vanwege beschikbare ruimte op de campus, voorheen ingenomen door het volwassenenonderwijs. Op dat moment lag de nadruk niet op samenwerking. Beide scholen functioneerden eerder naast elkaar dan samen.

“In de beginjaren, toen wij ook nog geen kleuters hadden, was er eigenlijk weinig of geen samenwerking. Eigenlijk waren we twee scholen apart van dezelfde scholengemeenschap. Eigenlijk hadden we niets met elkaar te maken.” (Beleidsondersteuner BuO)

De Knikkerbaan begon klein, met een **kleuterklas en een eerste leerjaar**. Elk jaar werd er een nieuw leerjaar toegevoegd, zodat de leerlingen konden doorstromen binnen dezelfde school. De leerkrachten geven aan dat ze bij de opstart van de school nog niet op de hoogte waren van de plannen samen te werken, terwijl dit motief bij de scholengemeenschap wel al groeide. Bij de opstart van de school voor GeO was er geen gedeelde leraarskamer en hadden beide scholen een aparte speelplaats en ingang. Hoewel twee leerkrachten van De Merode aangesteld werden in De Knikkerbaan, wat resulteerde in enig contact tussen de scholen, was er geen sprake van een samenwerking.

“Er zijn twee van onze collega’s gaan werken op De Knikkerbaan. Dat heeft gezorgd voor contact, maar meer in de zin van ‘Hoe is het op je nieuwe job?’ Ik kende hen wel, maar een echte samenwerking was er niet.” (Leerkracht BuO)

2014-2015: M-decreet – de start van type 9 en type basisaanbod

“In het begin was er geen sprake van een inclusiegedachte. Met de komst van het M-decreet is daar wel verandering in gekomen.” (Beleidsondersteuner BuO)

Bij de invoer van het M-decreet richtte De Merode in schooljaar 2014-2015 type 9 en type basisaanbod (niveau lager onderwijs) in. Het decreet bracht een nieuw perspectief met zich mee, waarbij er meer nadruk werd gelegd op inclusie en samenwerking.

Een belangrijke stimulans hiervoor was de aanstelling van twee nieuwe directies voor de school voor BuO en GeO door de scholengemeenschap, die samen een visie op samenwerking tussen De Merode en De Knikkerbaan konden uitrollen. Het schoolteam geeft aan dat in deze beginfase vooral samenwerking op directieniveau werd uitgewerkt en niet op niveau van de leerkrachten of leerlingen. De implementatie van het M-decreet bracht immers voor elke school eigen uitdagingen met zich mee, waardoor de scholen zich voornamelijk richtten op de eigen ontwikkeling: het inrichten van de nieuwe klassen en het vormgeven aan de eigen schoolvisie. Hierdoor was er aanvankelijk weinig ruimte voor samenwerking tussen de school voor BuO en GeO. Een leerkracht BuO verwoordt het zo:

“Wij zijn toen enorm zoekend geworden. We zijn gestapt in een nieuw soort onderwijs met nieuwe leerlingen waar we nieuwe klassen voor moeten maken. Er was op dat moment gewoon

geen plaats om nog te denken aan een samenwerking tussen De Merode en De Knikkerbaan. Wij waren zelf al met veel bezig.” (Leerkracht BuO)

Op het niveau van de scholengemeenschap werd een samenwerking tussen scholen voor BuO en GeO wel gestimuleerd. Met de komst van het M-decreet bleven voormalige type 8 leerlingen immers in het GeO, waardoor er in de GeO scholen uit de scholengemeenschap nood ontstond tot **professionalisering** rond diverse thema's zoals omgaan met leerlingen met (ernstige) leerstoornissen. De toenmalige ondersteuner uit de BuO-school werd hierbij betrokken en gaf verschillende infosessies m.b.t. autisme en leerstoornissen aan leerkrachten van scholen uit de scholengemeenschap.

2021-2022: De Merode start kleuteronderwijs type 9

Op vraag van scholengemeenschap en wegens plaats tekort startte De Merode in 2021 kleuteronderwijs voor type 9 op. Dit heeft geleid tot een eerste toenadering van de beide scholen. Een voorbeeld hiervan is de 'boerderij op wieltjes', een mobiele kinderboerderij die ter plaatse komt, georganiseerd door de GeO school, waaraan ook de kleuters uit het BuO konden deelnemen. Doordat de kleuterklas van type 9 op dat moment een klein aantal leerlingen kende, was het volgens de leerkrachten makkelijker om aan te sluiten bij de activiteiten van het GeO.

2022-2023: Ankerdag

Jaarlijks organiseert de scholengemeenschap een 'Ankerdag' waarbij alle leerkrachten van de scholengemeenschap samen komen onder de vorm van een pedagogische studiedag. Op de Ankerdag in het schooljaar 2022-2023 werd aan alle scholen de visie omtrent inclusief onderwijs toegelicht: *“We bieden onderwijs en vorming met respect en aandacht voor de mogelijkheden van de kleuter of de leerling en we streven maximaal naar inclusie binnen onze draagkracht.”*

De scholengemeenschap streeft ernaar, om in de volgende jaren, stappen te zetten naar meer inclusieve leeromgevingen voor de leerlingen van de gemeenschap. Ze willen een nauwe samenwerking tussen de scholen voor BuO en GeO gelegen op dezelfde campus, maar ook tussen andere scholen van de scholengemeenschap. De scholengemeenschap besliste gezien het plaatstekort voor leerlingen in het BuBaO in de regio om twee scholen op te richten op de campussen van het GeO waarbij er gestreefd wordt naar inclusieve kindercampussen.

2023-2024: Stappen zetten naar inclusief onderwijs, een inclusieve campus?

In het schooljaar 2023-2024 zetten De Merode en De Knikkerbaan, vanuit de visie van de scholengemeenschap, onder begeleiding van de pedagogisch directeur van de scholengemeenschap, de eerste concrete stappen in de richting van een 'kindercampus'. Dit huidig schooljaar willen de scholen de gezamenlijke leraarskamer vernieuwen, waardoor er meer ingezet kan worden op expertisedeling tussen leraren van zowel BuO als GeO. Er worden ook meer gezamenlijke activiteiten georganiseerd om de band tussen leerlingen en leraren van beide scholen te versterken, zoals een gezamenlijke kerstmarkt en een scholen(veld)loop. Zo werd bijvoorbeeld de werkgroep voor de speelplaatswerking opgericht waarbij leerkrachten BuO en GeO vanuit beide perspectieven samen nadenken over manieren om de speelplaats inclusiever te maken voor alle leerlingen, zoals het inrichten van stille plekken.

Het **campusoverleg** is een nieuw initiatief dat vanaf het schooljaar 2023-2024 is geïmplementeerd om de school voor BuO en GeO dichter bij elkaar te brengen. Aanwezig bij deze bijeenkomsten zijn het team

van BuO en GeO, bestaande uit beleidsmedewerkers en directies, evenals een vertegenwoordiger van de scholengemeenschap (één-maandelijks). De scholengemeenschap speelt een coördinerende rol en vertrekt vanuit de gemeenschappelijke visie als uitgangspunt voor de besprekingen. Het campusoverleg heeft als voornaamste doel om de scholen te begeleiden in het streven naar de ontwikkeling van de 'kindercampus'. Dit initiatief kwam vooral voort uit de scholengemeenschap, die wilde dat alle scholen deze transformatie doormaakten. Om dit proces te ondersteunen, werd een extra personeelslid (op niveau van de scholengemeenschap) aangesteld, die verantwoordelijk is voor deze veranderingsprocessen. Deze persoon richt zich zowel op het verkennen van theoretische kaders en literatuur als op de deelname aan het campusoverleg. Tijdens de bijeenkomsten worden verschillende onderwerpen besproken, waaronder het beleidsplan voor inclusie. Dit plan omvat concrete stappen die genomen moeten worden om richting inclusie te evolueren, evenals de organisatie van activiteiten in dit kader. Zo wordt tijdens dit overleg bijvoorbeeld een gemeenschappelijke naam voor de samenwerking besproken.

Aanpak en concrete organisatie van de samenwerking

De ambitie om een gezamenlijke 'kindercampus' te creëren waar leerlingen uit het BuO en het GeO samen leven en leren, is een streven van de scholen De Merode en De Knikkerbaan. Momenteel bevinden ze zich in een fase waarin ze stappen zetten richting deze inclusieve visie. Hoewel het gezamenlijk leren nog niet is geïmplementeerd, tonen beide scholen wel al concrete inspanningen om naar deze gezamenlijke toekomst toe te werken.

Er zijn op verschillende niveaus al verschillende raakvlakken tussen beide scholen. Op het **campusniveau delen de scholen verschillende faciliteiten**, zoals een gemeenschappelijke ingang, secretariaat en speelplaats. Er wordt gestreefd naar verdere verbeteringen, zoals het optimaliseren van gedeelde ruimtes en het creëren van meer rustplekken voor alle leerlingen. Bovendien speelt het campusoverleg, waar directies, beleidsmedewerkers en vertegenwoordigers van de scholengemeenschap samenkomen, een cruciale rol in het vormgeven van deze samenwerking. Hier wordt onder andere gezocht naar een nieuwe naam en logo voor de gezamenlijke inspanningen, waarbij leerkrachten, leerlingen en ouders worden betrokken om een gedeelde visie te ontwikkelen die het samenkomen van de twee scholen ondersteunt.

Op **leerlingenniveau** worden het spelen op een gedeelde speelplaats en deelname aan gezamenlijke evenementen zoals de 'boerderij op wieltjes' en 'beroependagen' reeds georganiseerd. De samenwerking omvat ook het begeleiden van heroriënteringstrajecten van leerlingen van BuO naar GeO. Op initiatief van de school zelf of op verzoek van ouders krijgen leerlingen van BuO de mogelijkheid om een proefperiode in een GeO-klas te volgen. Hierbij wordt extra ondersteuning geboden door psychologen en pedagogen van de school om de integratie te vergemakkelijken. De nabijheid van beide scholen op dezelfde campus is hierbij een groot voordeel, wat het bespreken van de mogelijkheden en het nadien evalueren ervan vergemakkelijkt.

Op **directie- en beleidsniveau** werken teams van beide scholen nauw samen om de visie van de scholengemeenschap te vertalen naar concrete acties. Initiatieven zoals het campusoverleg worden georganiseerd en er wordt ingezet op het stimuleren van gedragenheid en eigenaarschap bij leerkrachten.

Op het niveau van de **leraren** tonen zich ook duidelijke tekenen van betrokkenheid en eigenaarschap. Naast de informele contacten in de leraarskamer, ontstaan er vanuit de leraren zelf initiatieven die de samenwerking tussen beide scholen versterken. Hierbij nemen de leerkrachten stilaan eigenaarschap over het proces door middel van verschillende werkgroepen of ‘denkbubbels’ waarin ze gezamenlijk nadenken over de praktische uitvoering van de samenwerking. Een concreet voorbeeld hiervan zijn de opgestarte werkgroepen rond specifieke thema's, zoals de optimalisatie van de speelplaatswerking voor leerlingen van beide scholen.

“Ik zit nu al drie jaar in de werkgroep speelplaats. Toen ik startte was het nog apart. We waren begonnen met dingen willen veranderen en dan zei de directie dat wij eens moesten horen bij De Knikkerbaan. Je spreekt die persoon dan aan en dan is dat zo, dat is gewoon logisch. Zo zitten we volgende week samen en is dat logisch dat we samen zitten om na te denken over toekomstplannen voor de speelplaats, maar ook over afspraken op de speelplaats zodat alle leerkrachten dezelfde afspraken hanteren op de speelplaats.” (Leerkracht BuO)

De leerkrachten wijzen er ook op dat er stapsgewijs meer contacten en kleine samenwerkingen ontstaan tussen de onderwijsprofessionals van beide scholen.

“Het is echt stapsgewijs. Je merkt dat collega's elkaar meer beginnen op te zoeken. Bijvoorbeeld als ze een vraagje hebben over ‘ijsbergrekenen’ en een andere leerkracht heeft daar een bundeltje van. Zo begin je dat uit te wisselen. Zo heb je de werkgroep speelplaatswerking. Je merkt dat de krachten meer en meer gebundeld worden en zo wordt er ook veel meer werk bespaard, omdat iedereen samenwerkt.” (Beleidsmedewerker)

Ook bij het **aanwerven van nieuwe leraren** wordt het plan voor de kindercampus expliciet gecommuniceerd, waarbij verwacht wordt dat leraren op beide scholen zullen werken. Daarnaast neemt een leerkracht BuO met expertise in ASS een coachende rol op zich en ondersteunt collega's bij vragen, waarbij vraaggestuurde kennisdeling tussen beide scholen plaatsvindt.

Tot slot wordt op **het niveau van de scholengemeenschap** ook sterk ingezet op het delen van kennis en expertise via professionalisering. De scholengemeenschap heeft haar eigen nascholingsacademie, AnkerwijsAcademie, die fungeert als een platform voor leraren om zich verder te ontwikkelen en hun kennis te verbreden. Deze nascholingsacademie biedt mogelijkheden voor leraren om workshops, trainingen en andere educatieve activiteiten bij te wonen, gericht op relevante onderwerpen uit het werkveld. Ook worden leerkrachten BuO ingezet in de kennis- en expertisedeling op het niveau van de scholengemeenschap. Sinds kort gebeurt dit ook tussen de scholen waar ze vraaggestuurd te werk gaan.

“Twee collega's geven sessies rond autisme via de AnkerwijsAcademie en dan zijn er De Knikkerbaan en van andere scholen uit de scholengemeenschap vragen gekomen om in onze klassen te komen observeren.” (Directie)

De relatie tussen de betrokken actoren

In de samenwerking tussen De Merode en De Knikkerbaan spelen diverse actoren een cruciale rol. De trekkende kerngroep bestaande uit de **directies, de beleidsondersteuners en pedagogen van het BuO**

en GeO. Deze groep fungeert als sturende kracht achter de strategische richting van de samenwerking. Deze interne partners en de **pedagogische directeur**, die is aangesteld binnen de scholengemeenschap (ook om de andere kindercampussen vorm te geven), werken samen om beleid uit te stippelen en richtlijnen te formuleren voor een inclusieve leeromgeving. De pedagogisch directeur sluit elke vier weken aan bij het campusoverleg.

Leerkrachten spelen een essentiële rol bij de dagelijkse uitvoering in de klas, deelnemen aan werkgroepen en zelf het initiatief nemen tot samenwerking met een leerkracht van de andere school. Leerkrachten geven aan dat er in het begin toch wel enige weerstand bestond door de onzekerheid en het vasthouden aan de gekende schoolwerking. Sommige leerkrachten geven wel aan dat ze graag betrokken worden bij het denkproces. Als actoren die de uiteindelijke werking zullen uitvoeren, nemen zij graag een actieve rol op in de opbouw en het denkproces. Een leerkracht getuigt het volgende:

“Ik vind het super, bedankt aan de directies, maar hoeveel eigenaarschap dat wij krijgen. Ik denk dat er vier werkgroepen zijn waarin alles wordt georganiseerd. In deze groepen, denkbubbels noemen we deze dan, zit iemand van het kleuteronderwijs en van elke graad. Zo is heel de school vertegenwoordigd. En deze hebben ook een beslissingsrecht. Zo kunnen we dingen beslissen en dit wordt gewoon goed gevonden. Ik vind dat fantastisch. Het team draagt voor een groot stuk het organisatorische op zich.” (Leerkracht GeO)

De samenwerking tussen De Merode en De Knikkerbaan biedt mogelijkheden tot kruisbestuiving tussen interne teams, zoals het zorgteam en directies: ze gaan nauwer samenwerken door gedeelde ruimtes. Dit vergemakkelijkt de uitwisseling van informatie en expertise, waardoor de samenwerking steeds verder wordt versterkt.

De scholen streven ernaar beide **oudergroepen**, zowel van het BuO als het GeO, te betrekken en te bereiken. Ze erkennen daarbij de grote diversiteit tussen deze oudergroepen. Ouders van het GeO komen hoofdzakelijk uit de buurt, zijn voornamelijk Nederlandstalig en brengen hun kinderen vaak persoonlijk naar school. De meeste BuO-leerlingen worden met de bus naar school gebracht, waardoor fysiek contact tussen de school en de ouders minder frequent voorkomt. Bovendien zijn veel BuO-leerlingen meertalig, waarbij Nederlands niet altijd de moedertaal is, wat het contact met de ouders kan bemoeilijken.

Ook de **scholengemeenschap** vervult een essentiële rol in de samenwerking tussen De Merode en De Knikkerbaan, en strekt zich verder uit naar het bredere doel van het bevorderen van inclusie in het onderwijs. Ze fungeert als coördinator en maakt tijd en middelen vrij om de samenwerking te begeleiden en te ondersteunen. Met een duidelijke visie gericht op inclusie wordt gestreefd om alle scholen binnen de gemeenschap om te vormen tot kindercampussen waar leerlingen uit het BuO en GeO samen kunnen leren en samen kunnen leven.

De scholengemeenschap streeft ernaar om de samenwerking tussen de scholen te faciliteren en biedt tegelijk inspiratie bieden en hen aanzetten tot samenwerking. Dit omvat praktische ondersteuning zoals het faciliteren van gedeelde lerarenkamers, het organiseren van campusoverleggen en het vinden van praktische oplossingen voor zaken zoals gedeeld secretariaat.

De scholengemeenschap stelt hoge eisen aan de directeurs binnen hun scholen en benadrukt het belang van inspirerend leiderschap, in lijn met hun visie. Ze zijn bereid om concrete acties te ondernemen, zoals het inzetten van specifieke personen om de evolutie te begeleiden. De directeur vertelt:

“Ik wil inspirerende en authentieke directeurs. Ze moeten zeggen wat ze geloven. Als ze niet achter de visie staan moeten ze ergens anders solliciteren

De scholen wisselen informatie en expertise uit, zowel op het niveau van de scholengemeenschap als binnen de eigen schoolcontext. Aangezien de school tot voor kort de enige BuO-school was in de scholengemeenschap, heeft deze een unieke positie. Bijvoorbeeld, tijdens ZOCO-vergaderingen van de scholengemeenschap fungeert de **vertegenwoordiger van het BuO** als een belangrijke schakel om de behoeften van de GeO scholen uit de scholengemeenschap op te vangen en te bespreken. Dit geldt ook voor directievergaderingen waarin de BuO-vertegenwoordiger inzichten deelt en samenwerkt met de GeO-directie. Daarnaast bespreken ze gezamenlijk of unieke casussen, om van elkaar te leren en best practices te delen.

Gerichtheid op inclusie

Door samen te werken, verloopt de overstap van de BuO school naar de GeO school volgens de directie soepeler.

“Je hebt kinderen van ons die gebaat zijn bij de werking van het buitengewoon onderwijs, maar ook kinderen van ons die eerder gebaat zijn bij de werking van het gewoon onderwijs. Als je samen zou kunnen werken zou de overstap mogelijk zijn.” (Directie)

Het streven naar inclusief onderwijs impliceert volgens de scholengemeenschap het creëren van een inclusieve campus. Echter, momenteel wordt er nog steeds gesproken over twee afzonderlijke scholen, terwijl het uiteindelijke doel is om te praten over één kindercampus. Om dit te bereiken, stellen de scholen samen een beleidsplan ‘inclusie’ op waarin ze zoveel mogelijk gezamenlijke activiteiten moeten organiseren om de uitwisseling tussen beide scholen te bevorderen. *“We zijn nu vooral aan het samen leren leven, we zijn nog niet bij het samen leren leren.”* (Directies)

Het realiseren van een inclusieve leeromgeving roept bij de twee scholen vragen op over de haalbaarheid ervan en hoe dit in de praktijk kan worden gebracht. Hoewel ze streven naar inclusie, erkennen ze ook dat er gezocht moet worden naar de ideale plek waar leerlingen kunnen leren en dat BuO hier ook een belangrijke rol in kan spelen. De directie vertelt het volgende: *“Niet elk kind kan functioneren in een grote groep. Ik denk dat wij wel nog moeten respecteren dat er kinderen zullen blijven die de nood zullen hebben om in een kleiner klasje te zitten.”* Desalniettemin zien ze wel de meerwaarde van inclusie voor leerlingen uit het BuO en streven ze ernaar om kansen te creëren die aansluiten bij de individuele behoeften van alle leerlingen.

Tevredenheid en evaluatie (o.b.v. SWOT-analyse)

Het schoolteam geeft aan dat de samenwerking tot nu toe positieve effecten heeft gehad. Het heeft geleid tot professionalisering en verbinding onder de leerkrachten van beide teams. Ze voelen zich meer

op hun gemak om elkaar aan te spreken en leren van elkaars expertise. Het schoolteam benadrukt dat de samenwerking begint bij de leerkrachten en uiteindelijk een positief effect zal hebben op de leerlingen. Ze zien dat de teams langzaam maar zeker naar elkaar toe groeien en waarderen de vele mensen die ze kunnen aanspreken binnen de samenwerking.

Daarentegen benoemt het schoolteam ook enkele uitdagingen en tekortkomingen in de samenwerking. Zo ervaren ze een tekort aan financiële middelen voor de concrete uitvoering, zoals het aanstellen van een extra zorgleerkracht die leerkrachten in hun lespraktijk kan ondersteunen. De directie benadrukt het volgende: *"Je moet ook de middelen en de personen hebben om die samenwerking te kunnen faciliteren, zonder dat onze eigen leerkrachten daar een extra druk van ondervinden."* Daarnaast wijzen ze op tekorten in de infrastructuur en accommodatie, zoals de speelplaats en gebouwen, die de samenwerking niet bevorderen.

Cruciale randvoorwaarden voor een succesvolle samenwerking

Het schoolteam benadrukt enkele cruciale randvoorwaarden voor een succesvolle samenwerking. Ten eerste is er een sterke behoefte aan gedragenheid en bereidheid van alle betrokkenen. Ze vinden het essentieel dat alle leerkrachten zich kunnen inzetten voor de kindercampus. Daarnaast benadrukken ze het belang van eigenaarschap voor de leerkrachten. Het schoolteam waardeert het vertrouwen en de ruimte die de directies hen geven om beslissingen te nemen en hun stem te laten horen in het proces. Zoals een leerkracht BuO aangeeft: *"Het eigenaarschap dat de directies aan ons geven, dat we mogen beslissen en dat ze naar ons luisteren is zalig."* Dit benadrukt het belang van betrokkenheid en participatie van alle teamleden, zoals de deelname aan een werkgroep, voor een succesvolle samenwerking.

Ambitie

De beide scholen hebben ambitieuze plannen voor de toekomst, gericht op het verder ontwikkelen van hun samenwerking en het creëren van een kindercampus waar leerlingen BuO en GeO worden ondersteund en samen kunnen leren en leven. Een cruciale eerste stap is het overwegen van een gemeenschappelijke naam voor de scholen die op dezelfde campus liggen. Hierbij willen ze verschillende belanghebbenden betrekken, zoals ouders, het oudercomité, het schoolbestuur, en leerkrachten van zowel het BuO als het GeO. Een gemeenschappelijke naam van de kindercampus zal bijdragen aan een samenhangigheidsgevoel.

"We zijn nu bezig met verbouwingen. We willen echt dat campusgeheel hebben. We zijn ook met de scholen een naam aan het zoeken voor De Knikkerbaan en De Merode en de buitenschoolse opvang die eraan gekoppeld is. We willen een kindercampus met buitenschoolse opvang, gewoon onderwijs en buitengewoon onderwijs. Dat was een bewuste keuze. Zodat wanneer mensen bellen naar de school je opneemt en zegt 'Met kindercampus ...' en dan zegt men de naam." (Directie)

Voor de toekomst hebben ze diverse plannen om hun visie op inclusief onderwijs te realiseren via het beleidsplan 'inclusie'. Dit omvat het uitwisselen van didactisch materiaal, het delen van expertise tussen de scholen, het verder organiseren van proefmomenten voor leerlingen in het kader van een terugkeer naar het GeO, het werken aan overstappen van BuO naar GeO in de eigen buurtschool, en het verder

integreren van inclusieve praktijken in het onderwijsproces, zoals het samenbrengen van de leerlingen in één klas. Het ultieme doel is om te streven naar een gemeenschappelijke identiteit waarbij de twee scholen niet meer als aparte entiteiten worden gezien, maar als onderdeel van één gezamenlijke leeromgeving.

Hoewel er al veel vooruitgang is geboekt in het streven naar een inclusieve campus, erkennen De Merode en De Knikkerbaan dat er nog steeds ruimte is voor verbetering. Ze blijven actief op zoek naar nieuwe manieren om samen te werken en de inclusieve visie verder te ontwikkelen. Zo hebben de scholen een beleidsplan 'inclusie' met concrete acties voor de volgende vijf schooljaren. Het streven naar een omgeving waarin alle leerlingen zich volledig kunnen ontwikkelen en zich welkom voelen, blijft een voortdurende uitdaging waar beide scholen vastberaden aan blijven werken.

Momenteel is er al een gemeenschappelijke schoolpoort waar alle leerlingen de school binnenkomen, maar op infrastructureel niveau willen de scholen verder nog stappen zetten naar gemeenschappelijke ruimten. Ze willen een gemeenschappelijk onthaal en secretariaat creëren. Hiervoor zal er ook vanaf midden schooljaar 2023-2024 een logistiek directeur aangesteld worden om deze operaties te coördineren. Ook wordt de leraarskamer aangepast om een aangename ruimte te bieden voor alle leerkrachten, terwijl op het niveau van de leerlingen initiatieven zullen worden genomen om de integratie te bevorderen en de gemeenschappelijke identiteit te versterken door in te zetten op laagdrempelige contactmomenten.

Tips voor andere scholen

- **Laagdrempelige uitwisseling en kennismaking met elkaars praktijk:** Zorg voor uitwisseling tussen leerkrachten van GeO en BuO. Dit kan door het organiseren van observaties op elkaars scholen (als studiedag) of gezamenlijke bijeenkomsten. Moedig leerkrachten aan om elkaars praktijken te leren kennen en voorbij eventuele vooroordelen te kijken. Dit kan bijvoorbeeld door het organiseren van workshops of gezamenlijke projecten waarbij beide scholen betrokken zijn.
- **Gedragenheid:** Zorg ervoor dat de samenwerking gedragen wordt door het hele schoolteam, inclusief directie, leerkrachten en ondersteunend personeel en dat deze actoren ook inspraak hebben. Een gedeelde visie en betrokkenheid zijn essentieel voor een succesvolle samenwerking, maar geef genoeg tijd om deze gedragenheid te creëren.
- **Geef eigenaarschap aan leerkrachten:** Betrek leerkrachten actief bij de samenwerking en geef ze eigenaarschap over het proces. Richt werkgroepen op waarin leerkrachten samenwerken aan de ontwikkeling en uitvoering van de samenwerking. Benoem ook de kleine stappen die gebeuren en benadruk deze en praat zelf positief over elkaar en elkaars werking.

6.2.3.2. Eén-campus start BaO 2

Informatie over de scholen	
Naam van de scholen BuO: Prizma Basisschool De Zonnebloem (heeft drie vestigingsplaatsen, een voor type basisaanbod (hoofdschool voor BuO), een voor type 9 (buitengewoon lager onderwijs) en een type 9 kleuterwerking op een GeO-school) GeO: Prizma Basisschool Sint - Pieter Emelgem (Een basisschool met een aparte vestiging voor de kleuterschool)	
Ligging van de scholen t.o.v. elkaar	De school voor BuO heeft een vestigingsplaats opgericht met twee kleuterklassen voor type 9 op de campus van de kleuterschool voor GeO.
Onderwijsniveau	Basisonderwijs: kleuteronderwijs
Types (BuO)	Type 9
Onderwijskoepel	Katholiek Onderwijs Vlaanderen
Scholengemeenschap	Prizma Basis
Schoolbestuur	Prizma
Aantal leerlingen BuO Aantal leerlingen GeO	Aantal leerlingen ingeschreven in de school voor BuO: 16 Aantal leerlingen ingeschreven in de school voor GeO: ongeveer 200
Aantal onderwijspersoneelsleden BuO Aantal onderwijspersoneelsleden GeO	Aantal lkr. in de school voor BuO: 3 klasleerkrachten met een paar uur ondersteuning van de orthopedagoog, ergotherapeut en logopedist (vanuit de hoofdschool voor BuO) Aantal lkr. in de school voor GeO: 17 leerkrachten, zorgleerkracht en 2 kinderopvoeders
Aangesloten bij een leersteuncentrum?	Ja, Katholiek leersteuncentrum West-Vlaanderen Zuid
Ondersteuning van CLB, welk CLB?	CLB voor GeO en BuO dezelfde, maar verschillend anker: Vrij centrum voor leerlingenbegeleiding Trikant
Ondersteuning van PBD?	Neen

Verticale analyse
Algemene beschrijving van de samenwerking

De samenwerking tussen de kleuterafdelingen van scholen De Zonnebloem (BuO) en Sint-Pieter Emelgem (GeO), scholen uit eenzelfde scholengemeenschap, is gericht op het organiseren van **twee 'satelliet'-klassen BuO voor kleuters met ASS (Type 9) op de school GeO**. De samenwerking kwam tot stand doordat de hoofdschool voor BuO een vestigingsplaats oprichtte op de campus van het GeO. Deze samenwerking werd opgericht vanuit een tekort aan plaatsen in het kleuteronderwijs voor leerlingen met specifieke noden gerelateerd aan ASS. Door middel van de samenwerking zitten leerlingen uit het GeO en BuO van dezelfde leeftijd samen op een campus. Daarnaast doelt de samenwerking op het zoeken en creëren van verschillende raakvlakken tussen de kleuters én leerkrachten van beide scholen. Een belangrijk aspect van de samenwerking is de **gezamenlijke speelplaats**. Daarnaast wordt er ook ingezet op het samenbrengen van leerlingen door **gezamenlijke activiteiten** te organiseren, zoals het vieren van feesten zoals Sinterklaas, grootouder feest, Halloween... Deze gelegenheden bieden de kleuters de kans om samen te komen, plezier te hebben en op verbondenheid. Een ander belangrijk aspect van de samenwerking is het **delen van kennis en expertise** tussen de teams van beide scholen. Door kennis te delen en gezamenlijk te leren, helpen beide teams elkaar om hun professionele vaardigheden en capaciteiten te versterken.

Doel van de samenwerking

De samenwerking tussen de school voor BuO en GeO kwam tot stand door een tekort aan plaatsen voor kleuters met specifieke ondersteuningsnoden binnen type 9. Door twee kleuterklassen in te richten op de school voor GeO streven de scholen naar interactie tussen de kleuters van het GeO en deze van het BuO: *“Vanuit onze visie is elk kind welkom op onze school en willen we ervoor zorgen dat elk kind krijgt waar het recht op heeft. We willen deze kleuters dan ook integreren, en laten samenwerken en samenspelen met de kleuters in onze kleuterafdeling.”*

Voortraject en proces van de samenwerking

Aanleiding

De samenwerking tussen De Zonnebloem (BuO) en Sint-Pieter Emelgem (GeO) werd geïnitieerd vanwege het plaatstekort voor kleuters van type 9 in de regio. Met een groeiende behoefte aan onderwijs voor deze kleuters, voelde De Zonnebloem de noodzaak een kleuterwerking voor type 9 op te starten. De school voor BuO, die onderwijs aanbiedt voor type basisaanbod en type 9, had op de eigen school niet voldoende plaats om de kleuterwerking voor type 9 uit te bouwen. Binnen de scholen verbonden aan dezelfde scholengemeenschap werd er vervolgens naar een oplossing gezocht waarbij de directies van de school voor BuO en GeO samen beslisten om één kleuterklas op te starten op de campus van een school (zie later in proces).

Doorlopen proces

2018-2019: Aanvraag type 9 kleuter en lager door de BuO hoofdschool

In september 2018 diende De Zonnebloem, oorspronkelijk een lagere school voor type basisaanbod, een aanvraag in voor het aanbieden van type 9 kleuter- en lager onderwijs. Deze aanvraag werd ingediend vanwege het tekort aan plaatsen in de regio voor leerlingen van 2,5 tot en met 6 jaar die ondersteuningsbehoeften hebben gerelateerd aan type 9.

"Wij waren voorheen een school met een basisaanbod. In 2019 kregen we de goedkeuring om type 9-onderwijs aan te bieden. Ik heb deze aanvraag ingediend, en het werd goedgekeurd. Op dit moment hebben we 94 leerlingen van type 9 en 125 leerlingen in het basisaanbod [in de school voor BuO]. We hebben ook meteen kleuteronderwijs aangevraagd, vanwege een regionaal tekort."

In mei 2019 werd de aanvraag voor de opstart van type 9 op de hoofdschool voor BuO goedgekeurd.

2019-2020: Start van de kleuterwerking type 9

Op 1 september 2019 startte De Zonnebloem met de eerste kleuterklas Type 9 op een aparte vestiging voor BuO, waar kleuters van verschillende leeftijden (van 2,5 tot 6 jaar) samen werden geplaatst. De klas begon met een kleuterleerkracht, die voorheen werkzaam was als leerkracht in het lager onderwijs, samen met een ondersteunende leerkracht. De leerkrachten hadden voorheen voornamelijk ervaring met type 1 en 8.

Het schoolteam merkte al snel op dat de samenwerking tussen hen beide niet altijd soepel verliep. Het klikte gewoonweg niet goed tussen beide omwille van de aanzienlijke verschillen in voorkennis en ervaring, zowel op vlak van expertise in type 9 als kennis over het kleuteronderwijs:

"Er was een te grote afstand tussen de personen die het gingen opstarten, want de leerkracht uit het lager onderwijs was niet echt ervaren als kleuterleerkracht. De voorkennis tussen hen verschilde te veel."

2020-2021: Oprichting tweede klas type 9

Op 1 september 2020 startte de school een tweede klas type 9 op in de BuO-school als gevolg van een stijging van het aantal leerlingen. Dit resulteerde in drukkere klassen. Door de moeilijkheden die de school voor BuO en de leerkrachten ervaarden bij de start van de kleuter type 9-werking begon het beleidsteam van de school voor BuO na te denken over hoe de werking anders ingericht kon worden. In deze periode begon het beleidsteam zich af te vragen: "Met wie kunnen we hiervoor samenwerken?" De school voor BuO ging binnen de scholengemeenschap op zoek naar een school die openstond voor het project en die het beste bij hen paste. Er werd vervolgens gevraagd aan de directies binnen de scholengemeenschap wie interesse en beschikbare plaatsen had:

"We hebben gewoon de directies gevraagd: 'Wie ziet het zitten? Wie heeft er plaats?' Vervolgens zijn de orthopedagoog en ikzelf gaan kijken naar de drie scholen die zich hadden aangemeld. We hebben aan de coördinerend directeur van de scholengemeenschap laten weten waar we ons goed bij voelden en waar niet. Daarna heb ik het team ingelicht over wat er hen te wachten stond." (Directie)

Uiteindelijk ging de voorkeur van de school voor BuO uit naar een kleine kleuterschool voor gewoon onderwijs gelegen op drie kilometer van de hoofdschool voor BuO. De kleuterschool van het GeO had plaats en ruimte beschikbaar om een klas voor type 9 in te richten. Bovendien had de school voor GeO reeds de kennis en expertise in het werken met kleuters en de infrastructuur (toiletten voor kleuters, materiaal, aangepaste banken en stoelen...).

Door de coronapandemie vond de communicatie over de opstart van een type 9 online plaats, waarbij de teams van GeO en BuO kort werden ingelicht door de directies. Deze boodschap zorgde bij de leerkrachten GeO voor vragen en bezorgdheid. Ze vroegen zich bijvoorbeeld af hoe ze dit op school zouden organiseren, waar de kleuterwerking voor type 9 plaats zou krijgen en wie er zou komen werken als personeel van de BuO-school. Het GeO-team gaf aan dat ze beperkte ervaring had met kinderen met ASS, wat bijdroeg aan hun zorgen en vragen over hoe ze deze nieuwe groep leerlingen zouden kunnen ondersteunen.

Voor de opstart van de satellietklas in de school voor GeO hadden de directies wel de angst dat ouders van een leerling uit het GeO niet voor de school zouden kiezen: *"De directeur van het GeO zegt ook dat als hij een rondleiding geeft aan ouders van leerlingen die zich willen inschrijven in het gewoon onderwijs, is er nog geen ouder geweest die zijn of haar kind niet wil inschrijven in de school. Daar hadden we wel schrik voor."* (onderwijspersoneel BuO)

Daarom werd voor de leerkrachten van het GeO een bezoek georganiseerd op de school voor BuO. De leerkrachten leerden elkaar en de type-9 werking kennen. Tijdens dit bezoek gaf de directie uitleg en

konden de leerkrachten napraten met een drankje. Voor de ouders werd de samenwerking gekaderd tijdens de opendeur dag en rondleidingen op school waar de directies probeerden in te spelen op vragen en twijfels van de ouders.

2021-2022: Oprichting van een 'satelliet-klas' op de nieuwe BuO vestigingsplaats Sint-Pieter

Op 1 september 2021 startte de werking van één satelliet-klas voor type 9 op de campus van de kleuterschool, Sint-Pieter te Emelgem (GeO). Deze kleine klas bestond uit 6 tot 8 leerlingen van 4 tot en met 6 jaar oud.

In deze periode waren er momenten die zorgden dat de leerkrachten van GeO zich meer openstelden voor de samenwerking. Zo maakte een leerling van het GeO de overstap naar het BuO-klasje waardoor de collega's van GeO een beter begrip kregen voor dit project dat meerwaarde betekende voor de ontwikkeling van de leerling. Ze zagen ook de voordelen van de samenwerking, aangezien de leerling de overstap maakte binnen de vertrouwde schoolomgeving.

*"Er was ook een leerling die van jullie (GeO) kwam en bij ons in de eerste klas zat. Ik denk dat het team toen zei: 'We doen het voor *naam leerling*', we doen het voor de kindjes. Ik denk echt dat dit al de andere vragen voorbijging."* (onderwijspersoneel BuO)

Om eventuele frustraties en vragen aan te pakken, werd een personeelsvergadering gehouden waarin de beide teams gehoord werden. Zo vertelt een leerkracht BuO: *"We hebben een personeelsvergadering gehouden om alles uit te klaren. 'Wat zijn jullie frustraties en wat zijn jullie vragen?' Zo konden wij ook het ijs breken om verder te gaan."* Bovendien kreeg het GeO-team bij aanvang van het project een introductie over het nieuwe team en de kinderen die deel zouden uitmaken van de samenwerking. Deze praktijk van kennismaking wordt nog steeds (schooljaar 2023-2024) voortgezet. Wanneer nieuwe leerlingen in de type 9-werking starten, ontvangt het zorgteam uitleg over deze leerlingen en hun zorgnoden. Dit helpt ook het zorgteam van het GeO om de passende ondersteuning te bieden.

"Wij kregen aan het begin een voorstelling van de kinderen die hier kwamen. Wij vonden het ook wel belangrijk dat we wisten welke kinderen hier kwamen, hoe we ze moeten begeleiden, ... de kinderen komen ook hier samen op de speelplaats, in opvangmomenten, in de gang. En nu wordt dat ook zo verder gedaan." (onderwijspersoneel GeO)

Door de initiële bezorgdheden en een gevoel van scheiding tussen 'wij' en 'zij', kostte het wel wat tijd om samen een team te vormen.

"Ik denk dat dat er in de opstart wel wat... angst was. Wij kwamen als nieuw binnen. In het begin was het nog een beetje 'wij' en 'zij', 'onze kinderen' en 'hun kinderen'. Het was nog een beetje zoeken. Het had wat tijd nodig om deel te worden van het team, maar omgekeerd ook en de kinderen ook." (Onderwijspersoneel BuO)

De teams geven aan dat ze weinig externe begeleiding hebben gehad bij de opstart van de samenwerking. De directie benadrukt dat er ook niet veel pedagogische begeleiders kleuteronderwijs type 9 beschikbaar zijn, vooral niet in de regio. Hierdoor verliep de opstart van de samenwerking eerder organisch. Het team moest zelf veel uitproberen en kreeg hierbij vooral ondersteuning van de eigen orthopedagoog uit de hoofdschool voor BuO.

"Het is een beetje allemaal uitzoeken, een keer proberen. Het gaat een keer wel en een keer niet. Onze orthopedagoog is een figuur die dit een beetje trekt en stuurt." (Onderwijspersoneel BuO)

Het gebrek aan specifieke begeleiding en expertise op het gebied van kleuteronderwijs type 9 dwong het team om zelf creatieve oplossingen te vinden en te experimenteren met werkwijzen en methodieken voor de begeleiding en het onderwijs voor leerlingen in de type 9-kleuterwerking. In het eerste jaar van de samenwerking ervoeren de leerkrachten van de type 9-werking een tweestrijd tot welke school ze zich het meest verbonden voelden:

"Dit was moeilijk voor ons, want 'Bij wie horen we nu?' Dat blijft nu nog een beetje zoeken, want wij zijn deel van de Zonnebloem, maar ook van Sint-Pieter. Wij willen enerzijds samenwerken met de Zonnebloem, want wij zijn deel van de school, daar ligt onze expertise en onze kinderen stromen ook door naar deze school [in het lager onderwijs]. Anderzijds is het voor praktische en dagdagelijkse zaken belangrijk dat wij hier [met de school voor GeO] samenwerken. Bijvoorbeeld sinterklaasfeestjes, want dan zitten wij hier." (Onderwijspersoneel BuO)

Deze situatie zorgde voor een dilemma waarbij de leerkrachten van BuO zich verdeeld voelden tussen twee scholen, terwijl ze eigenlijk een onderdeel zijn van beide instellingen. Voor de dagelijkse werking behoren ze tot de school voor GeO, maar op administratief vlak behoren de leerkrachten tot de hoofdschool voor BuO.

2022-2023: Opstarten van een tweede kleuterklas

Bij de start van het schooljaar 2022-2023 werd een extra satelliet-klas opgestart op de school voor GeO. Deze tweede klas werd opgestart vanuit een stijgende nood aan plaatsen voor leerlingen met ASS in het kleuteronderwijs. De directie is tevreden over de beslissing dat de kleuterwerking voor type 9 nu volledig georganiseerd wordt op een school voor GeO: *"Dat gaat eigenlijk goed. Het voordeel is dat ze tussen hun leeftijdsgenoten zitten en hier [BuO-school] zaten ze tussen lagerschoolkinderen."* Het team van BuO bestaat sindsdien uit de twee klastitularissen voor de twee klassen, samen met een ondersteuner.

Bij de opstart van de samenwerking in 2021 was slechts één lokaal beschikbaar voor deze kleuterwerking, dus werd er besloten om tijdelijk twee containerklassen te plaatsen. Het oude lokaal van de kleuterklas werd omgevormd tot een polyvalente ruimte waar leerlingen van BuO apart kunnen eten onder begeleiding, rustmomenten hebben, knutselen, kiné krijgen en logo-ondersteuning krijgen.

Tijdens dit schooljaar groeiden de leerkrachten en leerlingen geleidelijk aan meer naar elkaar toe. Aan het einde van het schooljaar werd bijvoorbeeld de werkgroep 'speelplaats' opgericht. *"We hebben een werkgroep speelplaats opgericht om te kijken naar wat er moet veranderen, zoals de lijnen op de speelplaats, maar ook de bel die aftelt,"* legt een leerkracht BuO uit. *"In het begin was dat er niet. In de andere school (De Zonnebloem) zijn wij zodanig veel structuur gewend. Dit gaat ook een invloed hebben op de gewone school, zeker met de nieuwe IAC-trajecten,"* voegt het onderwijspersoneel van BuO toe.

2023: Denkdag met het kernteam

In 2023 werd een denkdag georganiseerd naar aanleiding van de invoering van het decreet leersteun. Tijdens deze bijeenkomst werden verschillende belangrijke punten besproken. Het team BuO bracht tal van vragen naar voren, met name over diverse maatregelen zoals het Individueel Aangepast Curriculum (IAC) en andere initiatieven. In het decreet leersteun staat dat er in de komende jaren verwacht wordt

dat er veel meer samengewerkt wordt tussen BuO en GeO. Dit vraagt om een strategie om deze samenwerking te bewerkstelligen.

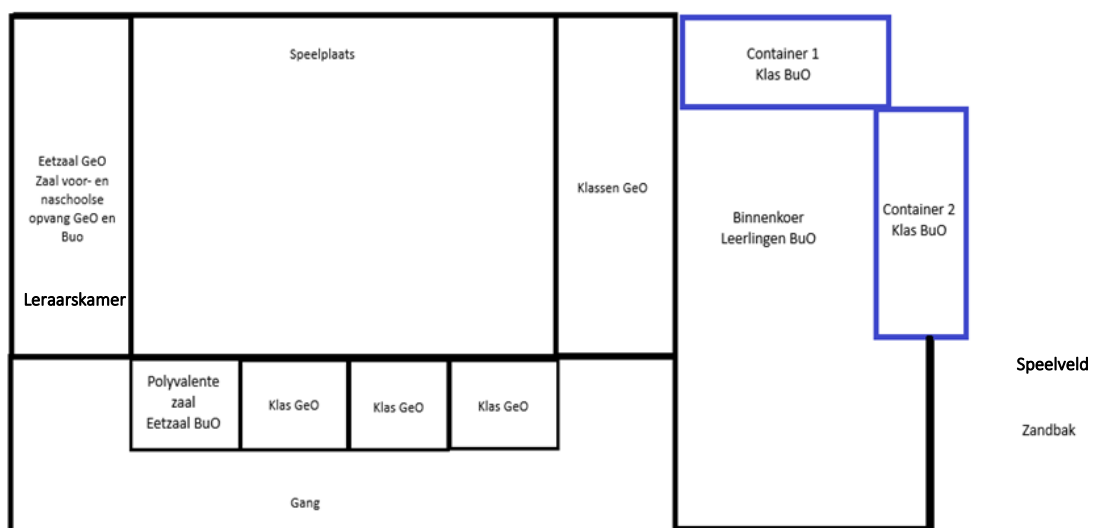
Het decreet legt ook de nadruk op campusoprichting, uitwisselingen en de betrokkenheid van ouders. De directie van BuO benadrukte dat naar het BuO steeds meer wordt gekeken als een partner met expertise die men wil laten neerdalen in het gewoon onderwijs. Zo wordt het BuO een nauwe partner in het GeO-onderwijslandschap. Er werd aangegeven dat hierop zal worden toegezien vanuit de inspectie in haar volgende doorlichtingen.

Aanpak en concrete organisatie van de samenwerking

In het schooljaar 2023-2024 is de school georganiseerd volgens onderstaande structuur (Afbeelding 1). Dit is echter tijdelijk aangezien er aan een nieuw schoolgebouw gewerkt wordt. In het nieuwe schoolgebouw zal er meer aandacht besteed worden aan de samenwerking tussen de twee scholen. Zo willen de scholen het zorgteam samen onderbrengen in eenzelfde zorglokaal en zullen de leerlingen van BuO niet langer in containerklassen worden ondergebracht, maar ook tussen de klassen van het GeO gevestigd worden.

Afbeelding 1

Schoolstructuur



Er zijn in het schooljaar 2023-2024 twee kleuterklassen voor leerlingen met een attest type 9 gevestigd op de kleuterschool voor GeO. De scholen noemen deze kleuterklassen ook de type 9-werking of de 'satellietklassen'. In de werking wordt er ook gesproken over de Konijnenklas (voor de jonge kleuters) en de Kippenklas (oude kleuters). Elke klas wordt begeleid door één leerkracht en telt in totaal 6 leerlingen. Het team van BuO dat verantwoordelijk is voor deze kleuterklassen wordt nog aangevuld met een extra kleuterleerkracht. Aanvullend komen de orthopedagoog, logopedist en ergotherapeut vanuit de hoofdschool voor BuO enkele dagen per week de leerlingen en leerkrachten ondersteunen.

De samenwerking is gestart met het delen van dezelfde infrastructuur, schoolgebouw en ingang. Geleidelijk aan hebben de leraren de voorbije schooljaren op basis van raakvlakken de samenwerking verder uitgewerkt:

Een eerste vlak waarin de samenwerking tot uiting komt, zijn de afspraken omtrent de schooluren. De scholen hebben de lessenroosters gelijk getrokken en starten en eindigen de schooldagen op dezelfde momenten. Daarnaast zijn ook de uren van de speeltijden gelijktijdig. Hierdoor kunnen de leerkrachten inzetten op het **samenbrengen van de leerlingen BuO en GeO**, waarbij ze samen spelen op de speelplaats. Via de werkgroep 'speelplaats' hebben de leerkrachten gedeelde afspraken gemaakt over het speelgoed waar de leerlingen mee mogen spelen, het toezicht door de leerkrachten op de speelplaats, de plaats van de rijen waar de leerlingen staan bij het belsignaal, enzoverder. Daarnaast is er op de school een groen speelveld achter de klassen van type 9 waar de leerlingen voor BuO terecht kunnen wanneer het op bepaalde dagen moeilijker loopt. De leerkrachten van BuO gaan dan samen met de twee klassen naar het speelveld. Meestal spelen de kleuters uit de type 9-werking op de grote speelplaats samen met de andere kinderen van het GeO.

Concreet werden de volgende afspraken samen uitgewerkt: De grote speelplaats is opgedeeld in verschillende speelgebieden, wat duidelijke afspraken mogelijk maakt. De leerlingen weten bijvoorbeeld dat ze na het spelen hun speelgebied moeten opruimen. Daarnaast wordt toezicht op de speelplaats verzorgd door meerdere leerkrachten van GeO, inclusief de zorgcoördinator, met ondersteuning van een leerkracht van BuO. Wanneer een leerling van het BuO het tijdens de speeltijd moeilijk heeft of ondersteuning nodig heeft, is er steeds een leerkracht BuO paraat om de leerling en leerkrachten van het GeO te ondersteunen. Tijdens de speeltijd wordt ook aandacht besteed aan structuur met behulp van de schoolbel. Een eerste belsignaal geeft aan dat leerlingen al het speelgoed moeten opruimen waarna de tweede bel aangeeft dat ze naar de aangewezen plekken op de speelplaats moeten gaan. Het belsignaal werd bovendien aangepast naar een aftelklok toen de kleuterwerking voor type 9 op de school werd geïnstalleerd. De leerkrachten van het GeO geven aan dat ze dit een positieve aanpassing vinden voor hun leerlingen: *"Het oude belsignaal zorgde vaak voor onrust en onvoldoende duidelijkheid. Het huidige signaal geeft de leerlingen tijd om op te ruimen en zich rustig naar de rij te begeven."*

Verder gaan de leerlingen van BuO eerder naar binnen om de drukte in de gangen te vermijden. Daarnaast hebben ze een aparte gang waar ze hun boekentas en jas zetten om zo overbodige prikkels te vermijden en op een rustigere manier de klas binnen te gaan.

Een tweede raakvlak is de voor- en naschoolse opvang die samen georganiseerd wordt voor zowel de leerlingen van BuO als GeO. De ouders van R. (een leerling die na in het eerste kleuterklasje de overstap van het GeO naar het BuO maakte) zijn heel tevreden over deze naschoolse opvang: *"De juf is echt heel lief en kent R. door en door. Ze vertelt ons ook na school hoe de opvang in de ochtend verlopen is. Soms krijgen we zelfs foto's."*

Als derde raakvlak hebben de leerkrachten ook ingezet op het organiseren van gemeenschappelijke activiteiten, waaronder het vieren van Sinterklaas, samen fietsen op de speelplaats, het grootouders-feest, gezamenlijke puzzeluurtsjes en samen zwemmen. Op vrijdag is het ook 'vriendjesdag', waarbij de leerlingen van BuO de mogelijkheid krijgen om in de klas van een vriendje uit het GeO te gaan spelen.

Tot slot faciliteert de gedeelde campus de **uitwisseling van kennis en expertise** tussen de leerkrachten van De Zonnebloem en Sint-Pieter. Hierbij maken ze regelmatig gebruik van elkaars ervaringen en kennis. Een concreet voorbeeld hiervan is wanneer een leerling van het GeO snel overprikkeld raakte, de leerkrachten GeO terechtkonden bij de leerkrachten BuO voor tips. De leerkrachten van de Zonnebloem boden ook ondersteuning door de leerling de mogelijkheid te geven om mee te eten met de leerlingen van BuO. Deze samenwerking tussen de leerkrachten creëert een omgeving waarin de behoeften van alle leerlingen kunnen worden aangepakt en waarin kennis en expertise effectief worden gedeeld en benut. De onderwijspersoneel GeO is positief over deze werking: *“Het opent voor ons als leerkrachten nieuwe wegen.”*

De relatie tussen de betrokken actoren

De interactie tussen **leerkrachten** leidt tot een kruisbestuiving van kennis en expertise. Vanuit het BuO wordt specifieke kennis over type 9 gedeeld met leerkrachten van het GeO. Dit omvat onder andere inzichten over de kenmerken en behoeften van leerlingen met Type 9, evenals effectieve onderwijsstrategieën en methoden. Leerkrachten van GeO benutten deze informatie om hun aanpak aan te passen, waarbij ze zich richten op een meer klasgerichte werking, doelen stellen en streven naar collectieve vooruitgang.

“Het voordeel is dat de leerkrachten ook veel aan ons vragen: ‘Ik heb een kindje met deze noden. Ga je eens in de klas komen? Mogen wij eens bij jullie komen kijken?’ De integratie is er nu veel makkelijker dan dat het vroeger was.” (Onderwijspersoneel)

Het delen van materialen, lesmethoden en inzichten tussen de leerkrachten versterkt niet alleen de professionaliteit van beide teams, maar biedt ook een gedeeld referentiekader op het vlak van wat een kleuter moet bereikt hebben om naar het eerste leerjaar te gaan. De leerkrachten geven aan dat doordat er in het buitengewoon onderwijs individueel gewerkt wordt, deze ontwikkelingsdoelen en normen soms vergeten worden.

“Met de andere school [GeO]] heb je zo wel een referentie van wat we zouden moeten bereiken. Ik heb nog van een leerkracht een boekje gekregen met de begrippen die de leerlingen moeten kennen. Of soms zie ik ook werkjes liggen bij de kopieermachine waarbij ik denk dat ik deze ook kan gebruiken in mijn klas.” (Onderwijspersoneel BuO)

De **directie van het BuO** streeft naar een actieve betrokkenheid bij het onderwijsproces, maar erkent de uitdagingen die voortvloeien uit de verantwoordelijkheid voor drie verschillende vestigingen. Ondanks de beperkingen die dit met zich meebrengt, streeft de directie ernaar om zo veel mogelijk aanwezig te zijn op de locaties waar dit het meest nodig is. De directie geeft aan dat ze een directie wil zijn waarbij de leerkrachten van het BuO en GeO terecht kunnen met vragen.

Getuigenissen van ouders

Tijdens een gesprek met de ouders, van een leerling die de overstap heeft gemaakt van de GeO-school naar de type 9 kleuterwerking op deze school, uitten zij hun waardering voor het contact dat hun zoon nog steeds heeft met zijn vriendjes uit de kleuterklassen van het GeO. Ze benadrukten het voordeel van de nabijheid van de scholen, wat het gemakkelijk maakte voor hun kind om in dezelfde vertrouwde

schoolomgeving en dezelfde voorschoolse opvang te blijven. Het behouden van een vertrouwde omgeving en leerkrachten, bleek cruciaal voor hun kind, vooral omdat hij zijn vriendjes niet hoefde achter te laten. Bovendien waardeerden ze dat de expertise die op de BuO-school wordt toegepast, ook ten goede komt aan de kinderen van de GeO-school.

Voor deze leerling heeft de overstap naar de kleuterwerking type 9 in de context van de 'oude' school voor gewoon onderwijs een belangrijke rol gespeeld. Voorheen sprak de leerling amper en kon verbaal moeilijk zijn emoties verwoorden. Doordat de leerling aangepaste en persoonlijke ondersteuning kreeg in een vertrouwde omgeving hebben de ouders een positief effect gemerkt bij hun kind. De ouders beklemtonen de meerwaarde van de aparte klas: *"Hij zit nu in een rustigere omgeving waar er minder prikkels zijn, maar komt toch op de speelplaats nog in contact met andere kinderen en prikkels. Maar nu kan hij er mee leren omgaan."* Verder waardeerden de ouders ook de inclusie tijdens activiteiten zoals het sinterklaasfeest, een feest voor alle kinderen van de BuO-school en de GeO-school: *"Op de foto's zagen we dat hij zijn koptelefoon op hield, maar dan zien we dat er nog andere kindjes zijn die dat ook doen."*

Het belang van de samenwerking tussen de twee scholen werd benadrukt, door de mogelijkheid voor leerkrachten om elkaar te ondersteunen en tips uit te wisselen. Deze samenwerking zorgt ervoor dat de behoeften van alle leerlingen beter worden bediend, wat een win-winsituatie creëert voor zowel de leerlingen als hun ouders: *"Door de samenwerking kunnen de leerkrachten van het GeO ook de leerlingen opvangen. De leerkrachten BuO kunnen tips geven. Als je dat niet gecombineerd hebt, kan je dat niet."* (Vader)

Gerichtheid op inclusie

In kader van de samenwerking hebben de scholen reeds stappen gezet in het groeien naar elkaar toe en het verkleinen van de kloof tussen het buitengewoon en gewoon onderwijs. Door leerlingen BuO en GeO onderwijs aan te bieden op dezelfde campus hebben de scholen een hele stap gezet. Daarnaast worden de gezamenlijke activiteiten, zoals de gezamenlijke opvang en het samen spelen op de speelplaats, benadrukt. Op deze manier leren de leerlingen samen spelen. De klemtoon in de samenwerking ligt nu vooral op het samen leven en samen spelen. Voor het **samen leren** moeten nog stappen gezet worden. Op niveau van de leerkracht en het beleid wordt een gedeelde visie met "neuzen in dezelfde richting" benadrukt, wat voor de scholen ook inhoudt dat kansen worden geboden aan alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond of ondersteuningsnood. Deze fysieke nabijheid van de scholen en het gezamenlijk uitvoeren van activiteiten spelen ook een cruciale rol bij het opbouwen van relaties en het bevorderen van begrip tussen leerlingen en personeel van beide scholen.

"Wij mogen onze gasten niet in een kotje stoppen. Uiteindelijk het 'kotje' stopt niet achter de Zonnebloem. Uiteindelijk moeten ze naar de maatschappij en de maatschappij gaat zich niet aanpassen aan onze kinderen hé." (Onderwijspersoneel BuO)

Hoewel de samenwerking al veel heeft bereikt, erkennen de betrokkenen dat er nog veel ruimte is voor groei en verbetering. De leerkrachten geven aan nog meer naar elkaar toe te willen groeien en elkaar beter te leren kennen. Ze zijn nog steeds zoekende naar manieren om die inclusieve leef- en leeromgeving verder te bevorderen. Ze zijn vastbesloten om dit blijvend na te streven.

Tevredenheid en evaluatie

De beide schoolteams hebben de samenwerking tussen De Zonnebloem en Sint-Pieter geëvalueerd. Een van de **sterktes** van de samenwerking is de sterke wil, betrokkenheid en 'drive' van beide schoolteams om het project tot een succes te maken. Er heerst een cultuur van open communicatie, waardoor er ruimte is voor het uiten van commentaar, kritiek en vragen. Bovendien vindt er uitwisseling plaats van ervaring, kennis en expertise tussen de teams, wat de kwaliteit van het onderwijs ten goede komt. De nauwe samenwerking tussen de directies van BuO en GeO draagt bij aan de efficiëntie van de samenwerking en stimuleert de participatie van leerlingen aan diverse activiteiten.

Daarnaast identificeert het onderwijspersoneel ook **groeipunten**. Zo is er behoefte aan meer tijd, structurele overlegmomenten, om kennis en expertise uit te wisselen tussen de leerkrachten van beide scholen. Het organiseren van gezamenlijke personeelsvergaderingen wordt vanuit het beleid nog bemoeilijkt, wat de efficiëntie van ideeënuitswisseling bemoeilijkt. Daarnaast ervaren de leerkrachten uitdagingen met de opgelegde structuren (vb. zoals twee digitale platformen – smartschool, de communicatie via Teams en verschillende agenda's) die extra werklast en dubbel werk met zich meebrengen:

Het onderwijspersoneel ziet nog meer kansen in de samenwerking. Zo kan er nog meer expertise gedeeld worden tussen de leerkrachten van BuO en GeO en kan deze ook met andere scholen gedeeld worden die een soortgelijk project willen opstarten. Bovendien worden de satellietklassen in de huidige werking gezien als een onderdeel van de hoofdschool voor BuO. Het onderwijspersoneel ziet echter meer mogelijkheden in een kleuterwerking type 9 als onderdeel van de school voor GeO, waar bij de hoofdschool voor BuO en haar vestigingsplaatsen kunnen functioneren als partnerscholen. Daarnaast kunnen paramedici (bij meer tijd) nog meer betekenen voor de GeO-school en haar leerlingen (vb. yoga of sherborn therapie geven).

Tot slot zijn er ook **bedreigingen** die de samenwerking kunnen beïnvloeden, zoals het wij-zij verhaal: *"Er zijn al 2 grote aparte teams waarbij wij overal en nergens bij horen."* (Leerkracht BuO). Daarnaast kan de instroom van complexere ondersteuningsnoden als bedreigend worden ervaren door de school voor GeO. Het onderwijspersoneel geeft het voorbeeld van leerlingen die agressief zijn en andere kinderen in gevaar brengen.

Cruciale randvoorwaarden en ambitie

Cruciale randvoorwaarde voor een cruciale samenwerking

Een belangrijke randvoorwaarde is **open communicatie en transparantie** tussen alle betrokken partijen: de directies, leerkrachten, ouders en leerlingen. Door regelmatig met elkaar te overleggen, feedback te geven en vragen te stellen, kunnen eventuele zorgen of misverstanden tijdig worden aangepakt en opgelost. Dit draagt bij aan het opbouwen van onderling vertrouwen en het creëren van een positieve en ondersteunende samenwerkingscultuur.

Daarnaast is het essentieel dat de **nodige middelen, ondersteuning en opleiding** worden voorzien opdat alle betrokkenen hun rol binnen de samenwerking effectief kunnen vervullen. Dit omvat onder meer het bieden van professionele ontwikkelingsmogelijkheden, het verstrekken van relevante informatie en

materialen, en het waarborgen van voldoende personeel om de vereiste ondersteuning te bieden aan alle leerlingen.

Ambitie

De ambities van de samenwerking zijn gericht op het creëren van een inclusieve en ondersteunende leeromgeving waarin alle leerlingen de mogelijkheid hebben om te gedijen. Het nieuwe gebouw zal ruimte bieden voor iedereen, inclusief diegenen met specifieke onderwijsbehoeften, waardoor inclusiviteit wordt bevorderd en alle leerlingen zich welkom zullen voelen. Samenwerking staat centraal in de visie voor het nieuwe gebouw, met ruimtes die het samenwerken vergemakkelijken en de interactie tussen leerlingen en personeel stimuleren, wat zal leiden tot een verrijkende leerervaring voor iedereen.

Veiligheid en welzijn worden hoog in het vaandel gedragen, met de aanwezigheid van een time-out ruimte die benadrukt dat ondersteuning en een veilige omgeving essentieel zijn voor het welzijn van alle leerlingen. Bij het ontwerp van het nieuwe schoolgebouw werd er rekening gehouden met de behoeften van alle leerlingen, ook leerlingen met onderwijsbehoeften gerelateerd aan type 9. Er bijvoorbeeld een logo- en kine-lokaal voorzien worden en het zorgteam van het GeO zal nabij het zorgteam van het BuO zitten.

Het delen van materialen bevordert efficiëntie en optimaliseert het gebruik van middelen, wat kan leiden tot kostenbesparingen en een duurzamere benadering van het gebruik van middelen. Het streven naar een goed systeem voor samenwerking en interactie tussen verschillende partijen wijst op de wens om netwerken op te bouwen en relaties te versterken. Door elkaar beter te leren kennen, kan de samenwerking effectiever worden en kunnen de behoeften van alle betrokkenen beter worden begrepen en aangepakt.

Tips voor andere scholen

- **Ga op zoek naar raakvlakken dus de schoolwerkingen:** De scholen zetten in de huidige werking in op het leren samen leven. Daarbij kan er stapsgewijs op zoek gegaan worden naar raakvlakken (activiteiten, speelplaatsmomenten, voor- en naschoolse opvang) die gezamenlijk georganiseerd kunnen worden. Vertrek daarbij vanuit de vraag: “Hoe kunnen we elkaar versterken?”
- **Herdenk de schoolstructuren (bijvoorbeeld de speelplaats) vanuit de noden van alle leerlingen:** Start de visie en doelstellingen voor de samenwerking vanuit de noden van alle leerlingen en herdenk vanuit deze noden bepaalde schoolstructuren. Deze school ervaarde de aanpassingen op de speelplaats positief voor alle leerlingen (afgebakende leergebieden, het aangepast belsignaal in twee stappen met een rustige belsignaal dan een ringtoon).

6.2.4. Eén-campus initiatieven waar het streven naar eenheid in visie, lerarenteam en leerlingengemeenschap centraal staat

6.2.4.1. Eén-campus BaO 1

Informatie over de scholen	
Naam van de scholen BuO: Kristus Koning GeO: Maria Middelaes	
Ligging van de scholen t.o.v. elkaar	De scholen bevinden zich op dezelfde campus. 
Onderwijsniveau	Basisonderwijs
Types (BuO)	Type basisaanbod (enkel op de hoofdschool) & type 9
Onderwijskoepel(s)	Katholiek Onderwijs Vlaanderen
Scholengemeenschap(pen) (-groep)	SMS Marialei 2 – 2900 Schoten
Schoolbestuur (-besturen)	VZW Organisatie Broeders van Liefde
Aantal leerlingen BuO Aantal leerlingen GeO	Aantal leerlingen ingeschreven in de school voor BuO: - 6 leerlingen in de kleuterschool type 9 - 24 leerlingen in de lagere school type 9 Aantal leerlingen ingeschreven in de school voor GeO: +384
Aantal onderwijspersoneelsleden BuO Aantal onderwijspersoneelsleden GeO	Aantal leerkrachten in de school voor BuO: 9 personeelsleden van BuO met expertise in type 9. (+ paramedische uren) Aantal leerkrachten in de school voor GeO: 30-40
Aangesloten bij een leersteuncentrum?	☒ Ja, school voor GeO ☒ Neen, school voor BuO
Ondersteuning van CLB, welk CLB?	CLB voor GeO en BuO niet dezelfde
Ondersteuning van PBD?	Ja, Broeders van Liefde

Verticale analyse
Algemene beschrijving van de samenwerking

De samenwerking tussen basisscholen Kristus Koning (BuO type 9) en Maria Middelaes (GeO) markeert een belangrijke stap richting inclusief onderwijs. Kristus Koning, de school voor BuO heeft een vestigingsplaats op de campus van de school voor GeO en biedt onderwijs aan voor kinderen van 2,5 tot 12 jaar met een verslag type 9. In deze samenwerking wordt de werking van Kristus Koning geïntegreerd in de structuur van Maria Middelaes, waar de expertise van de BuO school wordt ingezet in de GeO school. Leerlingen BuO worden opgenomen in de klaswerking van het GeO en vormen een 'geïntegreerde klas'. De mate van inclusie verschilt naargelang de graad en de vakinhoud (zie aanpak en

concrete organisatie). Hiermee wil de school een inclusieve omgeving creëren waar kinderen met SOB de kans krijgen om samen te leren en te ontwikkelen met kinderen zonder SOB. Belangrijk is dat de specifieke ondersteuning van het BuO beschikbaar blijft waar nodig, terwijl er tegelijkertijd ruimte wordt geboden voor participatie binnen de schoolcontext van het GeO.

Doelen van de samenwerking

De samenwerking tussen Kristus Koning en Maria Middelaars heeft als voornaamste doelstelling het streven naar **inclusie**, alhoewel dit in het begin van de samenwerking niet zo gedeeld werd door alle leden van de schoolteams. Dit idee is gegroeid doorheen de tijd. Het schoolteam geeft aan dat in het begin vooral de directies dit streefdoel duidelijk voor ogen hadden. *“Op dat moment hadden we een directie die inclusie heel breed zag: alle kinderen moeten hier kunnen starten,”* aldus de coördinator van de hoofdschool.

Bovendien wilden de directies van de scholen het **welbevinden** van de leerlingen vooropstellen en ervoor zorgen dat leerlingen zich goed voelen en gemotiveerd zijn om te leren. Dit omvat het opbouwen van een ondersteunende structuur waarin alle leerlingen, ongeacht hun onderwijsniveau of specifieke onderwijsbehoeften, de kans krijgen om te **groeien** en te **participeren in een gemengde klascontext**. Door handvaten aan te reiken en haalbare doelen te stellen voor elke leerling, wordt er gestreefd van geleidelijke naar volledige inclusie.

“Gradueel, kinderen in opbouw, dat je kinderen de kans geeft om stilletjes aan hierin groeien. Dat ze handvaten aangereikt krijgen om stapjes te zetten en dat we eindigen in een volledig geïntegreerde werking, zoals leerlingen nu in de derde graad zitten.” (onderwijspersoneel BuO)

Voortraject en proces van de samenwerking

Aanleiding

De samenwerking tussen Kristus Koning en Maria Middelaars vond zijn aanleiding in verschillende factoren. Allereerst werd de keuze voor samenwerking gemaakt door de directies van beide scholen, ingegeven vanuit richtlijnen van het schoolbestuur. Deze beslissing om samen te werken werd genomen zonder directe betrokkenheid van de beide schoolteams (uit BuO en GeO).

“De aanleiding kwam vanuit de twee directies die een samenwerking wel zagen zitten, maar zonder overleg met de andere partijen. En dat is de grootste valkuil geweest om de start te maken. Het werd echt opgelegd.” (Coördinator)

Een belangrijke drijfveer voor de samenwerking was ingegeven vanuit de vaststelling dat sommige leerlingen van het vijfde en zesde jaar BuO niet voorbereid waren op de overstap naar het secundair onderwijs (BuO of GeO). Daarom wilden de scholen een omgeving creëren waarin deze overstap soepeler kon verlopen. En om dit te realiseren wilde men inzetten op meer wisselwerking tussen het BuO en GeO, waarbij beide onderwijsvormen elkaar zouden versterken.

“Ze wilden de periode (derde graad) langer maken. Kinderen uit het buitengewoon hebben sowieso dat extra jaar. Ze wilden dit doortrekken naar kinderen van het gewoon, dat de

uitstroom voor deze leerlingen ook later kon. Zodat er een overgang tussen het zesde en het secundair zat.” (Coördinator)

“Ze wilden ook het aantal verwijzingen beperken en een wisselwerking krijgen in beide richtingen.” (Coördinator)

Doorlopen proces

2016-2017: Ideeën op directieniveau omtrent tienerschool

Vanuit de observatie dat sommige leerlingen in het vijfde en zesde jaar BuO niet volledig voorbereid waren op de overstap naar het secundair onderwijs BuO of GeO, ontstond de wens deze overgang te faciliteren. Dit resulteerde in het idee om een ‘tienerschool’ op te richten. Deze ideeën zijn niet doorgegaan door geen zicht op mogelijke uitbreiding van locatie en te weinig draagkracht bij ouders en schoolbesturen

2017-2018: Oprichting vestigingsplaats BuO op campus GeO

In het schooljaar 2017-2018 werd een vestigingsplaats van de BuO school Kristus Koning op de campus van GeO school Maria Middelaes opgericht, een school in de buurt en uit dezelfde scholengemeenschap. Het schoolteam uit de GeO school merkte op dat de directies van beide scholen meteen een helder beeld hadden van de gewenste richting van de samenwerking. Het toekomstbeeld omvatte stappen richting inclusie, met als start het inrichten van twee klassen voor BuO, één in de kleuterafdeling en één in de lagere school, later gevolgd door meer klassen in het lager onderwijs. De directies vertrokken vanuit volgende stelling: *“Inclusief onderwijs is een verrijking voor elk kind. Diversiteit wordt steeds meer de norm in onze maatschappij. Als kinderen van jongs af opgroeien met kinderen met een beperking, zullen ze daar als volwassenen ook beter mee omgaan.” (Nieuwsblad, 2017)*

Ondanks deze ambitieuze plannen, stuitte de samenwerking initieel op veel **weerstand** vanuit beide schoolteams. Leerkrachten van zowel de BuO-school als de GeO-school opperden aanzienlijke bezwaren tegen de plannen van de directies. Bij de oprichting van de vestigingsplaats gaf de directie van de BuO school de indruk dat leerkrachten vrijwillig konden aangeven of ze op de nieuwe vestigingsplaats wilden werken. Gezien de werking wel van start moest gaan, werden uiteindelijk wel drie leerkrachten gevraagd om naar de nieuwe vestigingsplaats op de GeO campus te verhuizen, wat voor ontevredenheid zorgde binnen het BuO-team.

“Vanuit Kristus Koning hebben de mensen zelf een keuze mogen maken om de overstap te maken. Dat was vrijblijvend, maar er moesten wel mensen overstappen. De leerkrachten hebben de keuze zelf mogen maken.” (Coördinator)

“Hier (Maria Middelaes) was er gewoon de weerstand voor de verandering, het nieuwe en heel veel onzekerheden. Wat gaat dat geven?” (Directie)

De weerstand in het GeO-team werd, naast een onzekerheid, ook gevoed door het gevoel van gebrek aan autonomie. Het schoolteam voelde zich ‘gedwongen’ tot de samenwerking, zonder dat ze zelf een keuze of inspraak hadden in de beslissing. De leerkrachten benadrukten dat deze opstartperiode enorm

uitdagend was. Zo vertelde een leerkracht BuO: *“Iedereen vroeg zich af van waar dit idee kwam, en dat was voor niemand duidelijk.”*

Bij de opstart werden een **kleuterklas** en een **eerste leerjaar BuO** opgericht op de school voor GeO. Deze twee klassen waren aparte klassen en lagen naast elkaar in dezelfde gang (2 klasjuffen en 16 leerlingen). Vanuit de BuO-school werd, naast de drie leerkrachten, ook één ondersteuner aangesteld op de vestigingsplaats.

2018-2020: Uitbouwen van de organisatie van inclusieklassen samen met de schoolteams

In de daaropvolgende twee schooljaren (tussen 2018 en 2020) werd samen met de leerkrachten uit beide scholen nagedacht over het toekomstbeeld van de samenwerking en de ambitie om inclusie te realiseren op de GeO-school. Om de verdere uitbreiding van de inclusieklassen in alle leerjaren te faciliteren, werd een **denktank** opgericht waarbij leerkrachten inspraak kregen in de richting en organisatie van de samenwerking. Dit zorgde volgens hen voor een keerpunt, omdat de schoolteams betrokken werden en hun stem konden uiten: *“We zijn op zoek gegaan naar manieren om de twee teams meer te betrekken bij het nadenken en ‘Hoe gaan we dit aanpakken?’”* (Directie)

De denktank richtte zich vooreerst op het identificeren van de meerwaarde van inclusie en het overbruggen van de afstand tussen de teams BuO en GeO. Deze denktank bestond voornamelijk uit onderwijspersoneel van het team van het GeO, maar ook het team van het BuO werd gehoord en had medezeggenschap. Dit omvatte het betrekken van de teams bij het nadenken over manieren om de samenwerking te bevorderen en ervoor te zorgen dat deze tweerichtingsverkeer werd.

“In twee richtingen. Waar jullie mogelijkheden hebben, vanuit Kristus Koning, ondersteunen jullie ook leerlingen van Maria Middelaars. Het is geen eenrichtingsverkeer van Kristus Koning naar hier.” (Directie)

“In het begin, toen het nog zoeken was, was het oorspronkelijk meer in de ene richting dan de andere. De collega’s stelden ook altijd de vraag: ‘Waar zit de win voor ons’. Maar dit is geleidelijk aan ook duidelijker geworden voor ons.” (Leerkracht GeO)

Hoewel aanvankelijk het tweerichtingsverkeer ontbrak, merkt het gezamenlijk schoolteam op dat naarmate de samenwerking vorderde er ook meer bereidheid tot samenwerking ontstond.

“En dat is met hele kleine stapjes. Er ging eens een logopedist mee in de klas of er gebeurde een screening bij een kind. Heel kleine dingen, maar zo heeft iedereen elkaar wel leren kennen.” (Coördinator)

De leerkrachten begonnen met heel kleine, afgebakende en concrete initiatieven. Sommigen zagen kansen en wilden zelf iets proberen. Dit inspireerde anderen die vervolgens ook de positieve aspecten zagen en dachten: *“Oh, daar zitten ook wel positieve dingen aan, ik wil dat ook proberen.”* Dit leidde tot een organisch proces waarbij leerkrachten elkaar motiveerden en inspireerden om nieuwe initiatieven te ontplooiën.

Het belang van duidelijke **communicatie en afstemming** werd benadrukt, waarbij leerkrachten vooraf werden gebriefd en er vertrouwen werd opgebouwd tussen de teams. De werking breidde zich uit om

tegemoet te komen aan de doorstroming van leerlingen, wat resulteerde in de aanstelling van een extra ondersteuner en de uitbreiding naar een tweede, derde en vierde leerjaar.

Bovendien werd al snel duidelijk dat de dagelijkse coördinatie van de werking op de vestigingsplaats best op locatie plaatsvond. Om hieraan tegemoet te komen, werd een **coördinator voor de vestigingsplaats** aangesteld. Voordien was de coördinator van de hoofdschool ook bevoegd voor de vestigingsplaats, maar dit bleek niet goed te werken, zoals voor informele ontmoetingen met ouders. Als ouders 's ochtends bij de schoolpoort stonden en de coördinator wilde spreken, was die vaak op dat moment niet op de school, maar in de hoofdschool twee kilometer verderop.

2020-2021: Corona - stapsgewijze integratie en duidelijke communicatie

Sinds 2020 namen de leerkrachten van het BuO meer zelf het initiatief om de samenwerking verder uit te rollen. Zo ging een leerkracht BuO van een 'inclusieklas' in gesprek met de leerkrachten GeO van het volgende leerjaar om de werking voort te zetten. *"Ik heb toen verteld hoe de werking was verlopen in het vierde leerjaar, wat we toen hebben bereikt met deze acht leerlingen, wat het inclusiegegeven was en wat we van plan waren om te doen in het vijfde jaar met de leerlingen. Zo wisten ze precies welke lessen ik zou meedoen en welke lessen we zouden opsplitsen. We hebben dit duidelijk aan elkaar gecommuniceerd. Op die manier konden zij ook duidelijk hun vragen aan mij stellen. 'Wat kunnen we doen als we dit zo aanpakken?'" (Leerkracht BuO)*

Het schoolteam geeft ook aan dat in deze periode de samenwerking ook duidelijker werd voor de leerlingen zelf. Zo merkte een leerkracht GeO deze verandering ook op in haar klas: *"Ook voor de leerlingen is het een proces geweest. In het begin was het ook nieuw voor hen. Wie wilde er buddy zijn? Gaandeweg werden de leerlingen (BuO) ook meer opgenomen in die klasgroep zelf."*

2020-2021: Alle klassen krijgen dierennamen

Om de klassen niet te benoemen als de 'type-9 klassen' of 'BuO-klas', krijgen alle klassen een **letter** en **dierennaam** toegewezen (zie aanpak en concrete organisatie), zowel de klassen van het GeO (ABC) als de klassen van het BuO (E). Op deze manier wordt ervoor gezorgd dat elke klas bij zijn graad hoort en er geen onderscheid wordt gemaakt op basis van het type onderwijs.

2023-2024: Verder uitbouwen van de geïntegreerde samenwerking

De teams BuO (op de vestigingsplaats) en GeO geven aan één gezamenlijk team te willen vormen, waarbij de BuO-school ook meer geïntegreerd wordt in de GeO-schoolomgeving. Zowel de directies als de coördinatoren hebben een begeleidende rol op zich genomen, waarbij ze leerkrachten coachen en vertrouwen geven in het uitwerken en uitvoeren van de samenwerking. Leerkrachten zijn actief bezig met het zoeken naar manieren om de samenwerking zo kwaliteitsvol mogelijk te laten verlopen, waarbij ze de expertise en know-how vanuit het BuO willen doortrekken naar het GeO en vice versa.

De inclusiewerking strekt zich nu uit over de volledige school van de kleuterklas tot het zesde leerjaar. De vestigingsplaats heeft, naast 7 leerkrachten (of paramedici gelijkgesteld door ervaring) BuO, één coördinator BuO en één ondersteuner of zorgleerkracht van het team type 9 ter beschikking.

Aanpak en concrete organisatie van de samenwerking

De school Maria middelaars (GeO) en Kristus Koning (BuO) bevinden zich op dezelfde campus. Kristus Koning is een vestigingsplaats van de hoofdzetel die twee kilometer verderop ligt in het dorp. De klassen voor BuO en GeO liggen door elkaar op de campus.

Op campusniveau wordt praktisch gezien alles gezamenlijk georganiseerd:

1. **Gemeenschappelijke toegang, onthaal en secretariaat:** Hier kunnen leerlingen, ouders en personeel terecht voor administratieve zaken en vragen.
2. **Eetzaal:** De eetzaal wordt opgedeeld in twee momenten: een stille refter en een babbelfeest. Daarnaast is er ook een extra eetzaal waar leerlingen in kleine groep kunnen eten.
3. **Speelplaatsen:** Er zijn 4 speelplaatsen: 1 grote speelplaats, 1 voetbalveld, 1 rustige tuin en 1 speelplaats om in kleine groep te spelen en in te zetten op sociale vaardigheden
4. **Leraarskamer:** Eén gemeenschappelijke ruimte waar alle leraren (GeO en BuO) samenkomen, overleggen en voorbereidingen treffen.
5. **Gemeenschappelijk lokaal voor het zorgteam:** Hier werken de coördinatoren GeO en BuO, zorgleerkrachten en ondersteuners samen om leerlingen te begeleiden en te ondersteunen.

Klasstructuren

De **kleuterklassen** GeO en BuO liggen bij elkaar. In de kleuterwerking werken ze naar eigen zeggen “een beetje inclusief”. De manier van ‘inclusief werken’ is sterk afhankelijk van de groep leerlingen, de jaarlijkse instroom en noden van de leerlingen in de type 9-werking. Het onthaal van de leerlingen type 9 bij het begin van een schooldag is gescheiden van de andere kleuterklassen van het GeO. De kleuterjuf werkt voornamelijk individueel met de leerlingen, aangepast aan hun behoeften, terwijl andere leerlingen (type 9) bezig zijn met activiteiten in hoeken, ondersteund door een uitgebreide daglijn in de klas. Er wordt voornamelijk aangesloten bij de klassen voor GeO wanneer de leerlingen uit het BuO zich kunnen aanpassen aan de grote groep en hun sociale vaardigheden sterk genoeg zijn om samen te spelen. Wanneer er samengewerkt wordt, vindt dit plaats in het kader van muzische activiteiten of beweging.

De **lagere school** van het GeO kent drie klassen per leerjaar: klas A, B en C. Deze klassen worden vernoemd naar dieren (bijvoorbeeld 1A Tijgerklas, 1B Rupsklas, 1C Pinguïnklaas). Elke klas bestaat ongeveer uit 18 tot 22 leerlingen. Deze klassen worden aangevuld met drie graadklassen van de school voor BuO. Deze klassen krijgen steeds de letter E en hebben ook diernamen: de Flamingoklas (1^e en 2^e leerjaar), de Toekanklas (3^e en 4^e leerjaar) en de Herteklas (5^e en 6^e leerjaar). Elke graadklas van het BuO bestaat uit ongeveer acht leerlingen. Elk schooljaar maken de leerkrachten de samenstelling van de klassen. Elk jaar wordt ook per leerjaar een klas voor GeO (A, B of C) gekoppeld aan de leerlingen uit de graadklas van het BuO. Op deze manier komt de inclusiewerking tot stand waarbij een klas van het GeO samenwerkt met een klas van het BuO. De klassen van het GeO waar samengewerkt wordt met de BuO-klassen worden bewust kleiner gemaakt om ruimte te bieden aan ongeveer vier leerlingen van het BuO. Op basis van deze samenstelling wordt er vervolgens aan de leerkrachten gevraagd wie er dat schooljaar voor de inclusieklas wil staan. Voor deze klassen worden dus twee leerkrachten aangesteld, één GeO en één BuO leerkracht.

In het schooljaar 2023-2024 ging het om volgende samenstelling:

1^{ste} leerjaar: klas 1B werkt samen met klas flamingo (1 E): 20 + 4 leerlingen

2^{de} leerjaar: Klas 2C werkt samen met klas flamingo (2 E): 20 + 4 leerlingen

3^{de} leerjaar: Klas 3A werkt samen met klas toekan (3 E): 21 + 3 leerlingen

4^{de} leerjaar: Klas 4C werkt samen met klas toekan (4 E): 16 + 4 leerlingen

5^{de} leerjaar: Klas 5A werkt samen met klas hert (5 E): 21 + 3 leerlingen

6^{de} leerjaar: Klas 6A werkt samen met klas hert (6 E): 18+ 6 leerlingen

Naast deze klassamenstelling wordt de samenwerking tussen de klassen bepaald door de individuele behoeften van de leerlingen. Deze kunnen verwijzen naar zowel sociale en emotionele aspecten (zoals het vermogen om te leren in een grotere groep), als cognitieve aspecten (zoals het begrijpen van bepaalde lesstof). De manier waarop en wanneer leerlingen samenwerken en lessen volgen, wordt afgestemd op hun niveau en behoeften. De school probeert de lessen die samen georganiseerd worden op te bouwen per graad. Dit wil zeggen dat in de derde graad er al meer gemeenschappelijk les gevolgd wordt, dan in de eerste graad. Afhankelijk van de noden van de leerlingen kan elk jaar de concrete uitwerking van de inclusiewerking variëren. In het schooljaar 2023-2024 was de volgende werking van kracht:

Voor de **eerste graad** (Flamingoklas) wordt er voornamelijk samengewerkt voor rekenen, muzische vorming en beweging, afhankelijk van de lesinhouden. Voor taallessen zitten de leerlingen BuO en GeO apart in een ander lokaal, waar de leerkrachten BuO en GeO elk apart les geven. Voor de rekenlessen krijgen de leerlingen wel samen les. De leerkracht BuO en GeO geven dan samen les als co-teachers. In het tweede leerjaar wordt bijvoorbeeld voor een rekenles 'splitsen' eerst een klassikale instructie gegeven waarna enkele leerlingen uit de BuO en GeO-klas verlengde instructie krijgen van een leerkracht in een mini-klas. De andere leerlingen van de klas werken zelfstandig aan hun oefeningen onder begeleiding van de tweede leerkracht.

Voor de **tweede graad** (Toekanklas) merkten de leerkrachten dat schooljaar op dat de leerlingen van het BuO verschillende niveaus hebben voor taal en wiskunde. Daarom krijgen de leerlingen BuO en GeO voor verschillende vakken apart les. Enkele leerlingen uit de BuO-klas volgen wel samen met de GeO-leerlingen les voor wiskunde. In het vierde leerjaar zijn er enkele leerlingen die cognitief sterk zijn, waarvoor nog aanpassingen worden gezocht.

Voor de eerste en tweede graad begint de schooldag steeds in de kleine groep (de graadklas voor BuO). Hierdoor hopen de leerkrachten de dag rustig op te starten. Na dit rustig onthaal wordt apart of samen les gevolgd met de GeO leerlingen. De lessen die gezamenlijk georganiseerd worden gaan door in de klas van het GeO. In deze klassen hebben alle leerlingen van BuO hun eigen bank en materiaal. De leerlingen BuO en GeO zitten ook door elkaar in de klas.

Voor de **derde graad** (Hertenklas) start elke schooldag samen. Hoewel de leerlingen van het 5de en 6de leerjaar het grootste deel van de lestijd samen doorbrengen, zijn er individuele aanpassingen voor leerlingen die bijvoorbeeld een rustigere ruimte nodig hebben tijdens toetsen en het maken of voorbereiden van het huiswerk. Deze aanpassingen zijn echter niet uitsluitend voor leerlingen uit de BuO-klas, maar kunnen ook gelden voor de leerlingen uit het GeO.

Voor de derde graad, specifiek het 6e leerjaar, wordt er ook een **schoolverlaters-werking** opgezet. Hierbij komt de klassenraad, bestaande uit leraren van zowel het GeO als het BuO, samen om te beoordelen welke leerlingen de eindtermen behalen om succesvol door te stromen naar het gewoon secundair onderwijs, en eventueel ook naar het buitengewoon secundair onderwijs. Deze evaluatie omvat een zorgvuldige afweging van de individuele leerprestaties en behoeften van elke leerling, met als doel een passend vervolgtraject te bepalen dat aansluit bij hun capaciteiten en ontwikkeling.

Concrete uitwerking op schoolniveau

De samenwerking tussen Kristus Koning en Maria Middelaes komt tot uiting in diverse concrete uitwerkingen op schoolniveau.

Een van de opvallende initiatieven is het gebruik van een **daglijn** en **pictogrammen** in alle klassen. Hoewel de daglijn in sommige klassen uitgebreider is dan in andere, is dit een uniforme aanpak die rust en structuur biedt aan alle leerlingen. Het gebruik van pictogrammen ondersteunt hierbij de communicatie en begrip. Deze aanpassingen werden geïmplementeerd nadat Kristus Koning zich vestigde op de campus van de GeO school en hebben volgens de leraren bijgedragen aan een gevoel van comfort en rust in de klaslokalen.

Een ander voorbeeld van samenwerking is de invoering van een **kangoeroeklas**, waarbij gedurende 1 lesuur per week differentiatie wordt toegepast naar boven voor leerlingen die voorlopen op de rest van de klas voor bepaalde leerstof. In deze kangoeroeklas zitten ook leerlingen uit de type 9-werking.

Een ander belangrijk aspect van de samenwerking is de harmonisatie van **rapporten**. Aanvankelijk werden de rapporten niet gezamenlijk opgesteld. Dit is ook doorheen de jaren gegroeid. Leerkrachten BuO en GeO zijn nu samen verantwoordelijk voor de inclusieklas en nemen samen ook taken op, zoals het opstellen van rapporten en oudercontacten.

“In het begin deden we rapporten ook niet samen met Maria Middelaes. Toen was dat nog volledig apart iets. Ik vond dat raar. Mijn leerlingen zitten ook in deze klas en dat heb ik naar hen doorgespeeld.” (Leerkracht BuO)

Verder wordt er in elke klas gewerkt met het **vier-sporenbeleid** om te differentiëren. Dit wordt in alle klassen op dezelfde manier aangegeven op het bord via een kleur (Geel, rood, groen, blauw).

- Groep 1: volgt klassikale instructie en krijgt verlengde instructie. Ze maken beperkte basisoefeningen.
- Groep 2: volgt klassikale instructie en gaat nadien zelfstandig aan het werk of peer-tutoring (ze maken basisoefeningen).
- Groep 3: verwerkt de instructie zelfstandig (stappenplan, filmpje, ...) en ze maken zelfstandig de oefeningen (enkele basisoefeningen en enkele moeilijkere oefeningen, verdieping).
- Groep 4: deze leerlingen hebben geen moeite met het leerstofonderdeel en volgen een apart traject (het zijn vaak leerlingen met een leervoorsprong). Ze gaan wel rekenen, maar maken verdiepende oefeningen.

Leerlingen kiezen zelf welk spoor ze volgen afhankelijk van de aangeboden les.

De relatie tussen de betrokken actoren

De betrokken actoren in de samenwerking vormen **één geïntegreerd team**. Dit blijkt uit de gemeenschappelijke leraarskamer, het gedeelde onthaal, secretariaat en zorglokaal, waarbij alles samen wordt georganiseerd, inclusief buitenschoolse activiteiten, pedagogische studiedagen, enz. De inclusieve werking impliceert ook **co-teaching**, waarbij leerkrachten van het regulier onderwijs en leerkrachten van het type 9-onderwijs samen voor de klas staan. Deze samenwerking is niet opgedrongen, maar is gegroeid vanuit het lerarenteam zelf, en vereist openheid en een klik tussen de betrokken leerkrachten, evenals duidelijke afspraken. De klassen worden elk jaar op basis van de

leerlingen samengesteld. Deze klassen worden vervolgens gekoppeld aan leerkrachten die bereid zijn om in co-teaching duo's te werken.

Het zorgbeleid van de hoofdschool en de vestigingsplaats verschilt. In de hoofdschool staat het zorgteam in voor de individuele zorg van leerlingen. De **zorgcoördinatoren en zorgleerkrachten** op de vestigingsplaats ondersteunen de inclusiewerking en bieden extra ondersteuning aan de klassen. De coördinator van de vestigingsplaats vertelt het volgende: *“Op Maria Middelaars wordt de logo, ergo en kine ingezet om inclusie waar te maken, niet als extra zorg.”* De paramedici worden niet ingezet voor individuele therapieën, maar hebben een rol als leerkracht of co-teacher.

De directies hebben een coachende rol gespeeld bij het opstarten van de samenwerking, zoals aangegeven door een leerkracht van het BuO: *“Jullie hebben ons daar in begeleid, maar ook het vertrouwen gegeven om heel de uitwerking te doen.”* De directie van de BuO hoofdschool is minder aanwezig op de vestigingsplaats zelf, maar laat de dagelijkse leiding over aan de BuO **coördinator**. Deze coördinator speelt dus een belangrijke rol als tussenpersoon tussen de directie BuO en het schoolteam, en heeft een directe invloed op de uitvoering en coördinatie van de samenwerking op schoolniveau.

Getuigenissen van onderwijsprofessionals

De **spanningen** die er vooral in het begin waren tussen leerkrachten van het GeO en het BuO blijven volgens de leerkrachten soms nog aanwezig, vooral vanwege misvattingen over elkaars werklast en uitdagingen. Leerkrachten van het BuO ervaren nog steeds opmerkingen zoals *“die hebben makkelijk praten, die hebben maar acht kindjes”*, wat kan leiden tot gevoelens van onbegrip en oneerlijkheid. Daarnaast kunnen discussies over kindvrije uren en andere praktische kwesties bijdragen aan de spanning tussen beide groepen leerkrachten. Een leerkracht BuO vertelt hoe deze discussie blijft bestaan:

*“Je hoort nog vaak ‘Jullie staan met twee in de klas, dat is normaal dat jullie dan vooruitlopen hé. Jullie staan altijd met twee.’ ‘Rapportenweekend, dat is voor jullie makkelijk he. Jullie hebben maar zes leerlingen, jullie moeten maar zes rapporten maken.’ Je mag mijn rapporten wel eens komen zien. Dan ben ik blij dat *collega GeO* zegt dat ik ook mee rapporten maak van de andere leerlingen (GeO). Het is nodig dat we communiceren over hoe dat we werken met z’n allen.”*
(Leerkracht BuO)

Desondanks geeft het schoolteam aan dat de samenwerking bijdraagt aan een gevoel van eenheid. **“Wij zijn één team.”**, zegt een leerkracht. Leerkrachten ervaren steeds meer dat ze één team zijn, waarbij ze gezamenlijk alle aspecten van het onderwijs aanpakken.

“Wij kunnen nu alles samen doen. Vroeger gingen wij voor een pedagogische studiedag naar Kristus Koning (hoofdschool). Nu horen wij voor alle activiteiten hierbij. Dus algemeen, de dagdagelijkse werking, dat is één team.” (Coördinator)

De leerkrachten geven ook aan dat de leerlingen dit als een evidentie zien. Leerlingen zitten niet in de ‘BuO-klas’ of ‘GeO-klas’, maar zitten samen in een klas. Een leerkracht BuO deelt haar ervaring:

“Dat vind ik het mooiste, als de leerlingen zeggen ‘ik zit bij juf x en meester x. Dan voel je je als leerkracht op hetzelfde niveau staat voor de kinderen. Wij zijn niet ‘die van Kristus Koning’.”
(Leerkracht BuO)

Bovendien geven de leerkrachten aan dat de samenwerking geleid heeft tot aanzienlijke **leerwinst** voor leerkrachten én leerlingen. De samenwerking met het BuO bracht nieuwe inzichten in diverse problematieken. Een leerkracht GeO zegt hierover: *“Je krijgt door samen te werken ook meer inzicht in problematieken zoals ASS. Je komt daar anders minder mee in contact. Het is ook voordelig voor je kijk op andere kinderen in de klas.”* De samenwerking verloopt ook vlotter dankzij de fysieke nabijheid, waardoor teamleden sneller kunnen afstemmen en samen oplossingen kunnen vinden. Dit heeft geresulteerd in een gezamenlijke aanpak op graad- en teamniveau, waarbij taken en planlast worden verdeeld en leerkrachten zich kunnen specialiseren in specifieke aspecten. *“In het buitengewoon had je het al druk met je eigen klas. Hier kan je projecten uitwerken en wordt dat door iedereen gedragen. Op graadniveau of teamniveau,”* aldus een leerkracht BuO.

Bovendien heeft de samenwerking geleid tot een vernieuwende benadering van **co-teaching**, waarbij leerkrachten regelmatig samen voor de klas staan. Dit zorgt niet alleen voor een verrijking van het onderwijs, maar biedt ook meer ondersteuning aan alle kinderen in de klas.

“Je staat regelmatig met twee voor de klas. Je kan altijd leren van elkaar. Het is wel spannend in het begin. Het heeft zijn voordelen. Je voelt toch dat je meer handen vrij hebt voor de andere kinderen ook.” (Leerkracht GeO)

Getuigenissen van de ouders

Getuigenissen van ouders benadrukken de waarde van de samenwerking tussen het GeO en het BuO voor hun kinderen. We zijn in gesprek gegaan met ouders van drie leerlingen die les volgen in een inclusieklas.

Een mama benadrukt dat het inclusieaanbod veel meer **op maat van het kind** is en goed afgestemd is op hun individuele behoeften: *“Hier is het een veel grotere school, maar het inclusieaanbod is veel meer afgestemd op maat van het kind, wat het kind nodig heeft.”* De moeders geven ook aan wie de belangrijke personen zijn binnen de werking. Zo wordt de **coördinator BuO** genoemd als het aanspreekpunt, met wie gemakkelijk contact kan worden opgenomen. De ouders wijzen erop dat ze telkens terechtkunnen bij iemand op school, zoals de klasjuf, maar ook aan de schoolpoort zijn de leerkrachten en coördinator aanspreekbaar.

De moeders benadrukken verschillende aspecten van de meerwaarde die de samenwerking biedt. Een mama wijst op het belang van het leren omgaan met anderen en met diversiteit, zowel voor de leerlingen uit het BuO als voor de leerlingen uit het GeO. Dit bevordert niet alleen de sociale vaardigheden, maar creëert ook een inclusieve omgeving waarin verschillen worden gewaardeerd. Een andere mama stemt hiermee in en vertelt ook hoe leerlingen GeO gebaat kunnen zijn bij deze samenwerking: *“Het is ook een winst voor de leerlingen uit het gewoon, leerlingen die ook noden hebben en dan kunnen aansluiten bij de ondersteuning type 9.”*

Daarnaast wordt door een ouder opgemerkt hoe de samenwerking bijdraagt aan een gevoel van geruststelling voor ouders, wetende dat hun kinderen kunnen gedijen in een inclusieve omgeving. Hierdoor krijgen kinderen de kans om te functioneren binnen een gewone setting en worden ze uitgedaagd om hun volledige potentieel te bereiken.

“Je staat altijd onder druk. Blijft de leerling op school of gaat hij terug naar de hoofdschool? Het is fijn te zien dat je kind, met een beperking, kan functioneren binnen een reguliere werking. Ik vind het mooi dat er een evenwicht tussen aanpassen en aanleren is. De leerlingen worden hier ook op uitgedaagd. Ze krijgen wel de zorg en rust apart, maar ze gaan ook naar de grote klas met de klasjuf.”

Bovendien wordt de focus van de school op observatie en betrokkenheid van ouders geprezen, waarbij oplossingen worden gezocht en hulpmiddelen worden aangeboden om de leerervaring van de kinderen te verbeteren. Dit wordt geïllustreerd door een mama die vertelt hoe haar kind door het gebruik van een laptop aanzienlijke vooruitgang heeft geboekt in zijn academische prestaties.

Ondanks de lof voor de samenwerking tussen het BuO en het GeO, hebben de ouders ook enkele groeipunten geuit. Een mama, die ook een kind in het reguliere onderwijs heeft, benadrukt het gebrek aan uniformiteit in de schoolwerking tussen het GeO en BuO.

“Ik heb twee kindjes hier op school. Ik vind het jammer dat de werking niet wordt doorgetrokken in de hele school. Een specifiek voorbeeld is het rapport in het buitengewoon. Het is zo uitgebreid, maar bij de leerlingen van het gewoon is dit niet zo. Ook op vlak van schoolactiviteiten voor de school in het algemeen wordt er ook niet veel gecommuniceerd. Het is moeilijker te vatten wat er gebeurt op campusniveau. Ik merkt hard een verschil tussen communicatie in het buitengewoon en het gewoon.”

Daarnaast merkt ze op dat ouders van leerlingen in andere klassen GeO, die geen deel uitmaken van een geïntegreerde werking, vaak niet op de hoogte zijn van het bestaan van inclusieklassen en de impact daarvan op de leerlingen. Het gebrek aan communicatie hierover vanuit de GeO school, vooral over dergelijke belangrijke aspecten van het onderwijs, vindt zij een gemis.

Ook een andere mama benadrukt het belang van de inclusiewerking op de school en geeft aan dat dit een doorslaggevende factor was bij het kiezen van de school voor haar kind. Volgens haar is de inclusiewerking van primordiaal belang en zou dit beschikbaar moeten zijn in elke school. Ze benadrukt dat de school haar kind uitdaagt en hem de mogelijkheid biedt om tot zijn volle potentieel te leren.

“We hebben voor deze school gekozen, maar ik zou dit nooit veranderen. Dit is de beste keuze die ik heb kunnen maken, al moet ik nu langer rijden naar school.” (Moeder van N.)

Gerichtheid op inclusie

De focus op inclusie in deze samenwerking wordt weerspiegeld in verschillende aspecten. Allereerst zijn de klassen fysiek bij elkaar geplaatst op dezelfde campus. Volgens het schoolteam draagt fysieke nabijheid bij aan een gevoel van eenheid. De individuele behoeften van elke leerling worden erkend en aangepakt, waardoor alle leerlingen de ondersteuning krijgen die ze nodig hebben om te gedijen.

“Je bent één gemeenschap waarin iedereen op zijn manier, en met zijn anders zijn, toch deel uitmaakt van het geheel zonder dat hier raar naar gekeken wordt. Gewoon wat dat iedereen nodig heeft, op welk vlak ook, dat dat geboden wordt. Dat iedereen erbij hoort.” (Coördinator)

De onderwijsprofessionals erkennen dat inclusief onderwijs niet voor alle leerlingen de meest geschikte omgeving is. Sommige kinderen hebben mogelijk meer baat bij een kleinschalige, beschermde omgeving waar ze beter tot hun recht komen. Het behouden van banden met het BuO is bovendien essentieel volgens de onderwijsprofessionals. De coördinator benadrukt het belang van het behouden van de samenwerking met het BuO:

“Soms zijn wij wel een schooltje hier apart, maar de samenwerking met de hoofdschool mag niet verloren gaan. We moeten af en toe de bril van het buitengewoon blijven ophouden. Bij de klassenraad vragen wij echt wel mensen van daar om mee na te denken hoe we met een probleem kunnen omgaan.” (Coördinator)

De link met het BuO mag niet verloren gaan, omdat deze waardevolle inzichten en expertise biedt. Ze wijzen op de meerwaarde van de samenwerking, zoals het reflecteren op het gedrag van kinderen met collega's van het BuO om deze in de werking van de vestigingsplaats te integreren, het gebruik maken van de expertise van het BuO, en het verkrijgen van een andere kijk op situaties.

Kortom, de samenwerking richt zich op het creëren van een inclusieve omgeving waarin diversiteit wordt erkend en individuele behoeften worden ondersteund, terwijl tegelijkertijd ruimte wordt geboden voor verschillende onderwijsbenaderingen die het beste aansluiten bij de behoeften van alle leerlingen.

Tevredenheid en evaluatie

De samenwerking tussen de leerkrachtenteams BuO en GeO heeft aanzienlijke opbrengsten opgeleverd, zowel op persoonlijk als professioneel niveau. Voor het lerarenteam GeO heeft het geleid tot een dieper inzicht in leerlingen met ASS en het heeft hen in staat gesteld om meer expertise te vergaren in de verschillende typen, waardoor ze deze kennis en know-how ook kunnen meenemen bij de begeleiding van andere leerlingen in het GeO. Bovendien heeft het gezamenlijk werken binnen het team, met onder andere een sterke samenwerking tussen de coördinatoren BuO en GeO en via co-teaching, de samenwerking vereenvoudigd en taken efficiënter gemaakt, wat heeft bijgedragen aan een verminderde planlast (bv. organisatie van oudercontacten) en meer mogelijkheden om zich te verdiepen in hun werk.

Voor de leerlingen heeft de samenwerking ook waardevolle voordelen opgeleverd. Leerlingen van het GeO hebben, volgens leerkrachten en ouders, geleerd om te gaan met diversiteit en het anders zijn, terwijl kinderen met type 9-onderwijs meer leerkansen hebben gekregen en zich niet langer geïsoleerd voelen. De inclusieve werking heeft ook bijgedragen aan een verschuiving in perceptie, waarbij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften zich niet langer beschouwen als zwakke leerlingen, maar eerder als leerlingen die gebruik maken van extra hulp.

De sterke punten van de samenwerking omvatten onder andere de nadruk op het zo goed mogelijk laten aansluiten van kinderen met type 9-onderwijs aan het GeO, flexibiliteit met gedeelde

verantwoordelijkheid bij de lerarenteams, open communicatie tussen alle betrokkenen, een breed draagvlak van het hele team naar ouders toe, en de mogelijkheid tot een ingebouwd inclusieoverleg. Bovendien wordt de samenwerking versterkt door verschillende expertise die elkaar aanvullen en het olievlekprincipe waarbij klein wordt begonnen en geleidelijk wordt uitgebreid.

De samenwerking tussen het GeO en het BuO vergt blijvende inspanningen en blijft uitdagend. Zo vormt de intensiteit van de samenwerking soms een struikelblok. Het vergt veel tijd en inspanning om de inclusieve visie van de school te realiseren. Zo schrijven leerlingen uit het GeO met SOB zich in op deze school met de verwachting dat ze daar de benodigde zorg zullen ontvangen. Hoewel de school zich inzet voor de zorg en ondersteuning van deze leerlingen, stuit ze op beperkingen wat betreft middelen. Voor leerlingen uit het GeO zijn er niet dezelfde middelen beschikbaar als voor leerlingen uit het BuO, wat een uitdaging vormt om aan alle behoeften te voldoen.

“Het kost veel uren en daar botsen we eigenlijk wel op. We zijn een inclusieve school, waardoor CLB’ers ook makkelijker doorverwijzen naar onze school, maar je moet het ook wel gerealiseerd krijgen. Er zijn ook kinderen vanuit het gewoon onderwijs die dan inschrijven vanuit ‘het is een inclusieve samenwerking’, maar we hebben niet altijd de middelen om tegemoet te komen aan hun noden. We trekken nu eenmaal meer zorgprofielen aan.” (Coördinator)

De samenwerking erkent ook de groeiende populatie van leerlingen met een verslag type 2 in de school, mede veroorzaakt door het tekort aan type 2-onderwijs in de regio. Dit onderstreept de noodzaak om specifieke aandacht te besteden aan deze groep leerlingen en passende ondersteuning te bieden om aan hun individuele behoeften te voldoen mits beschikbare middelen.

Cruciale randvoorwaarden en de ambities van de samenwerking

Cruciale randvoorwaarden voor een succesvolle samenwerking

Cruciale randvoorwaarden voor een succesvolle samenwerking omvatten verschillende aspecten, maar **effectieve communicatie** staat in deze samenwerking centraal. Deze communicatie moet plaatsvinden op verschillende niveaus binnen het schoolteam: tussen leerlingen en leerkrachten, tussen leerkrachten onderling, tussen leerkrachten en de directie, en tussen ouders en leerkrachten. Het is essentieel dat alle betrokken partijen op dezelfde golflengte zitten en elkaar aanvullen om een harmonieuze samenwerking te garanderen. Zoals een leerkracht van het BuO benadrukte: *“Voor een goede samenwerking te hebben zou je in principe op hetzelfde moment hetzelfde antwoord moeten kunnen geven.”*

Ambitie

De ambitie voor de toekomst van de samenwerking is gericht op het voortgaan met en het versterken van de huidige werking. Dit omvat het blijven draaiende houden van de inclusieve onderwijspraktijken en het bevorderen van gedeelde verantwoordelijkheid van de leerkrachten die lesgeven in de inclusieklassen en dé leerkrachten GeO, voor alle leerlingen (ingeschreven in GeO of BuO). Er wordt niet gestreefd naar uitbreiding van het aantal leerlingen van het BuO, omdat dit de haalbaarheid in het gedrang brengt. Het is niet de bedoeling om nog meer leerlingen met type 9-onderwijs te bundelen in

één school, maar eerder om de inclusieve werking te behouden binnen de bestaande capaciteit en mogelijkheden.

Tips voor andere scholen

1. **Betrekken van gehele onderwijsteam bij besluitvorming:** Betrek alle betrokken partijen, inclusief leerkrachten en directie, bij het besluitvormingsproces. Zorg voor open communicatie en informeer iedereen stapsgewijs over de plannen en doelstellingen van de samenwerking. Wanneer een vernieuwing en samenwerking als deze opgelegd wordt zonder inspraak van de onderwijsprofessionals kan er weerstand vanuit het team komen: *“Gemotiveerde mensen en flexibiliteit zijn een must om een inclusieve samenwerking mogelijk te maken.”*
2. **Begin klein en stapsgewijs:** Start met een beperkt aantal klassen of leerlingen om de samenwerking rustig op te bouwen. Dit biedt de mogelijkheid om te experimenteren, de praktijk te evalueren en eventuele uitdagingen aan te pakken voordat de samenwerking wordt uitgebreid.

6.2.4.2. Eén-campus BaO 2

Informatie over de school	
Naam van de school: Methodeschool Mijn Oogappel BuO: Vrije lagere school voor BuO – School met de Bijbel Mijn Oogappel GeO: Vrije Basisschool – Methodeschool met de Bijbel Mijn Oogappel	
Ligging van de scholen t.o.v. elkaar	
Onderwijsniveau	Basisonderwijs
Types (BuO)	Type basisaanbod en type 9
Onderwijskoepel(s)	OKO - IPCO
Scholengemeenschap	BuO en GeO: Scholengemeenschap 'Scholen met de Bijbel'
Schoolbestuur (-besturen)	BuO en GeO: VZW Inrichting De Ark
Aantal leerlingen BuO Aantal leerlingen GeO	BuO en GeO samen: 84 Er wordt pedagogisch geen onderscheid gemaakt, maar op administratief vlak zijn de leerlingen wel ingeschreven in de school voor GeO of de school voor BuO: Aantal leerlingen ingeschreven in de school voor BuO: 28 Aantal leerlingen ingeschreven in de school voor GeO: 56
Aantal onderwijspersoneelsleden BuO Aantal onderwijspersoneelsleden GeO	19 voor beide instanties. Het personeel vormt samen een lerarenteam, administratief zijn de personeelsleden aangesteld in de school voor BuO en de school voor GeO: Aantal VTE in de school voor BuO: 4 Aantal VTE in de school voor GeO: 3 Aantal paramedische uren: 32
Aangesloten bij een leersteuncentrum?	Ja, Katholiek leersteuncentrum West-Vlaanderen Zuid
Ondersteuning van CLB, welk CLB?	CLB voor GeO en BuO dezelfde: Vrij centrum voor leerlingenbegeleiding Groeningen
Ondersteuning van PBD?	NaPCO en Katholiek Onderwijs Vlaanderen

Verticale analyse
Algemene beschrijving van de samenwerking

Mijn Oogappel is een methodeschool die zowel GeO als BuO aanbiedt, met een focus op type basisaanbod en type 9. De school, gelegen in een groene omgeving, profileert zich als één grote familie, ondanks het feit dat het twee afzonderlijke instellingsnummers heeft voor de entiteit GeO en BuO. De

school heeft een huiselijke sfeer met kleine klassen, waarbij de leerlingen worden omarmd door de waarden van een school met de Bijbel.

Kenmerkend voor Mijn Oogappel is de ‘klasunieke’ werking in de kleuterschool. Hierbij worden kleuters van alle leeftijden samengebracht in één groep van ongeveer 19 leerlingen. Er is geen ‘BuO’ in de kleuterschool, maar er zijn wel kleuters met een verslag voor onder meer type 4, een kleuter met het Prader Willi syndroom en type 9. Deze bewuste keuze doorbreekt het traditionele jaarklassensysteem en creëert een inclusieve omgeving waarin de kleuters samen leren en groeien. In de lagere school werkt de school met graadklassen BuO en GeO. Ook benadrukt de school haar methodische karakter, waarbij doelgericht en talentgericht onderwijs centraal staan. Het doel is om bij alle kinderen een positief zelfbeeld te ontwikkelen en zelfredzaamheid te bevorderen.

Doelen van de samenwerking

De doelstellingen van de school zijn door de jaren heen geëvolueerd, ingegeven door een veranderende visie op inclusief onderwijs. In de beginfase lag de nadruk op het realiseren van een vorm van integratie waarbij beide scholen, BuO en GeO, **naast elkaar konden bestaan op dezelfde campus.**

“We zijn gestart vanuit een integratiegedachte. Ik zou het nog geen inclusie noemen. We zijn gegroeid vanuit de Ark [School voor GeO] en we willen integratie tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs blijven mogelijk maken.” (Directie)

Hoewel ze nog steeds duidelijk gescheiden waren als entiteit wilde de school BuO zo veel mogelijk integratie mogelijk maken met het GeO, maar met de nodige voorzichtigheid om het haalbaar te houden voor beide scholen. In deze werking kenden de scholen voor BuO en GeO al enkele samenwerkingen. *“We hadden een gedeelde speelplaats en refter, een gedeeld jaarthema en gedeelde weekvieringen. Er werden gezamenlijke schoolfeesten, schoolreizen, sportdagen en muzische namiddagen georganiseerd. Ook het niveaulezen werd schooloverschrijdend georganiseerd en af en toe een didactische uitstap.” (Directie)*

Sinds schooljaar 2020 - 2021 werd er een significante verandering doorgevoerd. De BuO-school besloot een methodeschool op te richten met een nieuw aanbod voor leerlingen GeO, met een duidelijke focus op inclusie en het worden van **één school**. De scheiding tussen BuO en GeO is meer vervaagd en er is een gezamenlijke inzet voor de ontwikkeling van alle leerlingen.

De nieuwe school ambieert kwaliteitsvolle onderwijstrajecten voor alle leerlingen. Hierbij ligt de nadruk op het bevorderen van inclusie, het tegengaan van stereotypen door talent- en doelgericht te werken, en het actief zoeken naar en ontwikkelen van vaardigheden en mogelijkheden van elke leerling. Het schoolteam streeft naar een positief zelfbeeld bij leerlingen. Door deze aanpak wil de school een onderwijsomgeving creëren waarin elk kind kan gedijen en zijn volledige potentieel kan benutten.

Aanleiding

De directie van de school geeft aan dat de aanleiding voor het opzetten van de huidige samenwerking tussen het BuO en GeO het **dalende leerlingenaantal ten gevolge van het M-decreet** was. Het M-decreet streefde naar meer inclusie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het GeO, wat resulteerde in een afname van het aantal leerlingen in het BuO type basisaanbod.

Als reactie op deze situatie stelde het team van BuO zichzelf de vraag hoe ze hun verder bestaan als school konden garanderen. Met hun methodische aanpak en expertise overwoog het BuO-team een methodeschool te ontwikkelen voor het GeO. Het idee was om vanuit BuO een brug te slaan naar GeO, waarbij ze hun methodische benadering zouden kunnen integreren en expertise konden inzetten om te voldoen aan de veranderende onderwijsbehoeften bij leerlingen BuO én GeO. Zo konden leerlingen type basisaanbod overstappen naar het GeO op dezelfde school.

Doorlopen proces

2005-2006: Oprichting van School met de Bijbel voor buitengewoon onderwijs Mijn Oogappel op de campus van GeO school De Ark

In het schooljaar 2005-2006 werd Mijn Oogappel, een BuO school (met toen nog type 1 en type 8, later type basisaanbod), opgericht, op dezelfde locatie als de school voor GeO De Ark in het centrum van een provinciestad. Mijn Oogappel was geen vestigingsplaats maar een aparte school voor BuO georganiseerd op dezelfde campus. Wanneer de GeO school De Ark, kinderen met SOB vanwege gebrek aan ondersteuning doorverwezen naar het BuO, kon Mijn Oogappel met hun expertise deze leerlingen opvangen. In deze beginperiode was er nog geen sprake van inclusie, maar ontstonden wel meteen ideeën over samenwerking. Er werden diverse integratieactiviteiten georganiseerd, zoals muzische namiddagen, niveaulezen, schoolfeesten, projectdagen, en het delen van pauzes op de speelplaats.

Met de introductie van de Conceptnota Vandenbroucke en het Leerzorgkader werd van het buitengewoon onderwijs verwacht dat het expertise zou delen met het gewoon onderwijs. Dit leidde tot uitdagingen, omdat leerkrachten BuO zich niet altijd experts beschouwden, en de werkdruk tussen de leerkrachten BuO en GeO volgens het team GeO niet gelijk verdeeld was. Na verloop van tijd groeiden de scholen meer uit elkaar, waarbij spanningen ontstonden over middelen, activiteiten, lokalen en uren. Bijgevolg werd er minder en minder samen gedaan. De twee scholen zijn zelfs geëindigd met verschillende speeltijden, omdat de groep leerlingen te groot werd.

"Je merkte meer een verzet, van 'het lukt niet'. Ik merkte meer ergernissen van de leerkrachten van het gewoon over de organisatie van het buitengewoon. Ze konden zich moeilijk aansluiten. Bij ons was alles zagezegd leuk en prettig en bij hun kon dat volgens hen niet. Wij hebben daar meer tijd voor en zij niet. Het wij-zijverhaal was duidelijk." (Leerkracht)

2014-2015: M-decreet – Gevolgen voor Mijn Oogappel

In het schooljaar 2014-2015 ondervond Mijn Oogappel de impact van het M-decreet, wat resulteerde in een geleidelijke daling van het leerlingenaantal. Deze daling manifesteerde zich jaar na jaar, waarbij het aantal leerlingen in 2019 was afgenomen van 54 tot slechts 26. De daling was te wijten aan het feit

dat de leerlingen niet meer werden doorgestuurd (door het CLB) naar het type basisaanbod. Gestaag verloor de school haar leerlingen door deze uitstroom. Deze afname veroorzaakte niet alleen onzekerheid over het voortbestaan van de school, maar de boventalligheid van leerkrachten had ook gevolgen voor hun jobzekerheid.

De school bevond zich daardoor in een uitdagende situatie, waarbij ze gedwongen werden om op zoek te gaan naar oplossingen om de bestaanszekerheid van de school te waarborgen. Deze zoektocht naar oplossingen leidde tot diverse mogelijkheden: het heroverwegen van het onderwijsaanbod door het verbreden van het aanbod onderwijstypes en strategieën voor het aantrekken van leerlingen.

2016-2017: Zoektocht naar een oplossing - aanvraag nieuw type 9 in de school

In het schooljaar 2016-2017 ondernam Mijn Oogappel een eerste belangrijke stap door een aanvraag in te dienen voor de oprichting van het nieuwe type 9 in de school. Helaas werd deze aanvraag niet goedgekeurd, wat een tegenslag betekende voor de plannen van de school.

2018-2019: Traject 'Warme scholen'

In het schooljaar 2018-2019 begon Mijn Oogappel voor het eerst na te denken over inclusie. Het project 'warme scholen' bood de scholen voor GeO en BuO de gelegenheid om out-of-the-box-ideeën te verkennen en te onderzoeken of een intensievere samenwerking haalbaar was. Vragen zoals "Kan inclusie bij ons op de campus?" "Kan er een intensievere samenwerking ontstaan tussen de BuO en de GeO school?" stonden in dit traject centraal.

Het schoolteam geeft aan dat deelname aan het traject enige uitdagingen met zich meebracht. De gesprekken over inclusie en intensievere samenwerking liepen moeizaam en botsten op obstakels. De betrokkenen werden geconfronteerd met een tweesprong: enerzijds was er angst voor het nieuwe en een neiging om vast te houden aan de vertrouwde manier van werken (naast elkaar).

"De Ark had een vrij klassiek onderwijssysteem en Mijn Oogappel heeft het methodeonderwijs. Dat zorgt er ook voor dat we meer uit elkaar dreven." (Leerkracht)

"Je hoorde ook vaak 'Daar hebben wij geen tijd voor', terwijl als je een beetje loskomt van je handleiding en je alles herstructureert zodat je alles ziet wat je moet zien er wel tijd vrij komt. Als je een handleiding hebt die je veiligheid geeft dan blijft er weinig tijd over om dingen uit te proberen." (Leerkracht)

Anderzijds hadden andere leden van de schoolteams een verlangen om te experimenteren en los te komen van het bekende om zo ruimte te kunnen bieden aan innovatieve ideeën die kunnen leiden tot een inclusieve werking.

"We stelden ons de vraag of we hetgeen we deden het in buitengewoon, dat methodisch karakter, konden kopiëren naar een gewone setting. De manier van onderwijs zoals het niveau voor wereldoriëntatie, niveaugroepen voor rekenen wilden we kopiëren naar een afdeling gewoon onderwijs." (Leerkracht)

“We wilden de know-how rond bijvoorbeeld de handelingsplanning ook meenemen naar het gewoon onderwijs, zoals het doelgericht werken.” (Directie)

2020-2021: Een nieuwe locatie – Mijn Oogappel richt zelf Methodeschool Mijn Oogappel op voor GeO op, op een nieuwe locatie

In het schooljaar 2020-2021 ontstond het idee om binnen de methodeschool voor BuO een afdeling voor GeO op te richten. Mijn Oogappel scheidde zich af in 2020 – 2021 van De Ark en verhuisde naar een nieuwe locatie. De reden van de verhuis had vooral te maken met plaatsgebrek om op de locatie van de Ark de werking te kunnen uitbouwen. Zowel De Ark als Mijn Oogappel hadden een plaatstekort. Vanaf dit moment had de school ook twee verschillende directies die beiden instaan voor de hele school. Deze transitie naar een gezamenlijke aanpak was uitdagend, onder meer vanwege een personeelstekort en de zoektocht naar een geschikte locatie. Tegelijkertijd daalde het aantal leerlingen basisaanbod opnieuw. De opstart van een nieuwe afdeling GeO betekende ook dat leerkrachten overstapten van het BuO naar het GeO. Bovendien geven de leerkrachten aan dat de verandering naar een methodische aanpak ook niet even eenvoudig was voor elke leerkracht.

“Toen we als school overgestapt zijn naar een methodeschool, zat ik in het begin ook niet mee op de kar. Niet iedereen van het team vond dit even makkelijk. Ik noem mijzelf geen ‘methodeschoolleerkracht’. Ik zie heel veel positiefs in het traditionele en klassieke manier van werken, maar ik zie ook veel positieve dingen in de methodeschool. Een beetje een mengelmoes. Ik heb zelf ook moeite ervaren met de verandering.” (Leerkracht)

2020-2023: Tussenfase, transitie en keuzes op korte termijn

Tussen 2020 en 2023 geeft het schoolteam aan dat ze zich in een tussenfase bevonden, gekenmerkt door transitie en het maken van keuzes op korte termijn. Dit omvatte het heroriënteren van het onderwijsaanbod. Deze transitie werd ook gekenmerkt door onzekerheden mede door de coronapandemie, maar ook de zoektocht naar een geschikte locatie voor de school. De school bevond zich tijdelijk op een locatie in een andere gemeente en was tegelijk op zoek naar een nieuwe locatie voor hun school.

2022-2023: Aanvraag type 9, met succes!

Na een eerste poging in 2016-2017, diende de school in 2022-2023 een nieuwe aanvraag in op type 9 op te richten in het BuO. Deze aanvraag werd wel goedgekeurd waardoor de school nu zowel in het buitengewoon onderwijs leerlingen met een verslag type basisaanbod als type 9 verwelkomt.

2023-2024: Definitieve verhuis – één school

In het schooljaar 2023-2024 vond de verhuis van Mijn Oogappel (BuO en GeO) plaats naar een definitieve campus waar ook de type 9 werking van start ging. Het schoolteam geeft aan dat ze eindelijk een plaats hebben waar ze hun werking verder kunnen uitrollen. Belangrijk hierbij is dat de school zich blijft profileren als één geïntegreerde school, ondanks de verschillende entiteiten (GeO en BuO), met als basis een gemeenschappelijke visie en eenheid in het onderwijsaanbod.

Aanpak en concrete organisatie van de samenwerking

Mijn Oogappel is een inclusieve campus met een geïntegreerde werking in het basisonderwijs, waar leerlingen GeO, type 9, en type basisaanbod samen les volgen. De directie benadrukt het volgende: *“Wij profileren ons eigenlijk naar buiten toe naar ouders naar de omgeving als één school. We hebben wel weliswaar twee instellingsnummers, maar we profileren ons echt als één school waarbij dat kinderen ingedeeld zijn in groepen.”*

In de **kleuterklas** hanteert de school een aanpak die afwijkt van het traditionele jaarklassensysteem. Zo wordt bewust gekozen voor een klasunieke werking, waarbij 19 kleuters uit alle jaren (2,5 – 6 jaar) samen in de ‘regenboogklas’ zitten. De regenboogklas biedt een gezamenlijke omgeving, maar elk kind krijgt toch een leeraanbod op zijn eigen niveau. Voordelen van deze aanpak zijn onder andere dat kinderen spontaan van elkaar leren, ongeacht leeftijd, differentiatie wordt gestimuleerd, en er ontstaat een familiaal karakter in de school. Montessori-methodieken worden toegepast voor alle leerlingen, met als leidraad het principe van 'leer mij het zelf doen'.

In het **lager onderwijs** hanteert de school een graadklassen-systeem, waarbij elke graad bestaat uit twee klassen: één klas voor leerlingen ingeschreven in BuO en één voor de leerlingen uit het GeO. Deze klassen bevinden zich telkens naast elkaar. De graadklassen zijn bewust klein gehouden, met maximaal acht leerlingen per geboortjaar in het GeO, wat neerkomt op maximaal zestien leerlingen per klas. In het BuO is het aantal leerlingen beperkt tot maximaal tien leerlingen per klas. In totaal zijn er ongeveer 26 leerlingen verdeeld over twee klassen per graad. In het lager onderwijs worden de klassen benoemd met een kleur en dit zorgt volgens de directie ervoor dat er geen onderscheid wordt gemaakt tussen klassen GeO en BuO. De directeur benadrukt:

“Kinderen zijn ingedeeld in groepen met kleurnamen zoals Groen, Blauw, Geel, Oranje, Rood en Paars in de lagere school. [...] Onze leerlingen stellen zich hier ook geen vragen bij. Zij categoriseren elkaar niet. Het is niet zo dat de leerlingen zeggen dat de leerlingen van de gele of rode klas anders zijn dan hen of de klassen van het buitengewoon onderwijs.”

<i>Kleuteronderwijs</i>	<i>Lager onderwijs</i>	
Regenboogklas (2,5 jaar – 6 jaar)	Eerste graad GeO Groen	Eerste graad BuO Blauw
	Tweede graad GeO Oranje	Tweede graad BuO Geel
	Derde graad Geo Paars	Derde graad BuO Rood

De klassen zijn ook zo geordend dat de graadklassen van GeO en BuO naast elkaar liggen. Zo zetten ze door de fysieke nabijheid in op een vlottere samenwerking tussen de klassen (zie afbeelding 1).

Afbeelding 1.

Containers graadklassen lager onderwijs



In wat volgt wordt de gezamenlijke werking voor de leerlingen ingeschreven in BuO en GeO toelicht. In de voormiddag krijgen de leerlingen lessen Nederlands en wiskunde in hun eigen graadklas, in niveaugroepen, gericht op individuele behoeften en capaciteiten van de leerlingen (BuO en GeO samen). In de namiddag is er projectwerking, over de klassen heen.

Binnen Mijn Oogappel wordt voor de vakken wiskunde en Nederlands gewerkt met **niveaugroepen**, die dienen als een soort ankerklas. Deze niveaugroepen zijn zowel van toepassing op het GeO als het BuO. Er zijn uitzonderingen voor sommige leerlingen die in een hoger of lager niveau kunnen aansluiten, wat flexibiliteit biedt om het onderwijs beter af te stemmen op de individuele behoeften van leerlingen. Leerlingen met nood aan uitbreiding kunnen bijvoorbeeld lessen wiskunde in een hoger jaar volgen. Het werken met de niveaugroepen biedt de school de mogelijkheid om voldoende tijd te besteden aan de individuele verhalen, bijzonderheden en moeilijkheden van elk kind. Bij elke les en activiteit wordt rekening gehouden met verschillen in tempo en niveau. Er wordt gewerkt met een carrouselprincipe. In deze carrousel komen alle kinderen tijdens elke les in hun niveaugroep bij de leerkracht voor een instructiemoment. Vervolgens schuiven ze door naar een 'inoefeneiland' en 'herhalingseiland'. Het oefenmateriaal wordt zorgvuldig geselecteerd om gerichte en duidelijke oefeningen te bieden die aansluiten bij het niveau van de leerlingen. Zo kunnen bijvoorbeeld schoolverlaters GeO en leerlingen BuO die georiënteerd worden naar de B-stroom in het secundair ook een niveaugroep vormen. Niet alleen binnen de vakken wiskunde en Nederlands, maar ook in de lessen wereldoriëntatie wordt rekening gehouden met de niveau- en tempoverschillen, evenals de talenten en interesses van elk kind.

De school wil de talenten van kinderen benutten. Een belangrijk aspect van hun onderwijs is de sterke focus op **psycho-educatie**, waarbij ze leerlingen begeleiden naar zelfkennis, doelgericht werken en oplossingsgericht leren denken. Het principe van 'Help mij het zelf doen' staat hierbij centraal. Wanneer leerlingen voor een probleem staan waar ze zelf geen oplossing voor vinden, worden hen verschillende middelen aangereikt om zelf tot een oplossing te komen. In elke klas staat er bijvoorbeeld een '**Help-yourself-desk**' (zie Afbeelding 2), een speciale kast gevuld met hulpmiddelen zoals koptelefoons, rekenmachines, tafelkaarten, taalkaarten, en meer. Deze desk is toegankelijk voor alle leerlingen, zowel

uit BuO als GeO, en dient als een bron waar ze gebruik van kunnen maken wanneer ze met een uitdaging of probleem geconfronteerd worden. Door actief in te zetten op zelfredzaamheid en het aanreiken van tools en middelen via de Help-yourself-desk, wil de school bijdragen aan de ontwikkeling van vaardigheden zoals zelfkennis, doelgericht werken en oplossingsgericht denken. Op deze manier streven ze ernaar om een positieve en stimulerende leeromgeving te creëren waarin elke leerling zijn of haar potentieel kan ontplooien. Bovendien zet de school ook in op psycho-educatie door het inzetten op het sociaal-emotionele aspect met de 'kindercoach'. De kindercoach, die ook de zorgleerkracht/ergotherapeut is, gaat samen met leerlingen in gesprek, bijvoorbeeld over ruzies met vrienden. Daarnaast kan de coach samen met de leerling werken rond sociale vaardigheden zoals samenwerken in de klas.

Afbeelding 2

Help yourself desk



In de namiddag wordt **projectwerk** georganiseerd waar leerlingen BuO en GeO samen les volgen en samenwerken. Dit geldt voor alle leerlingen uit alle graden. Bijvoorbeeld, in de eerste graad werken beide klassen samen aan projecten rond wereldoriëntatie, muzische vorming en beweging. Twee leerkrachten zijn verantwoordelijk voor elke groep en zetten in op verschillende vormen van co-teaching, zoals parallelle co-teaching waarbij elke leerkracht een groep leerlingen ondersteunt.

De lessenroosters van regenboogklas, de eerste, tweede en derde graad verlopen synchroon. Dit eenzelfde lessenrooster stimuleert gemeenschappelijke activiteiten die over de hele school worden georganiseerd, waardoor ook de samenwerking tussen leraren wordt bevorderd. Het projectwerk is onderverdeeld in zeven grote clusters, gebaseerd op de inhoud van het leerplan Mens en Maatschappij en Wetenschappen en Techniek. Gedurende zes weken staat elke cluster centraal, waaronder thema's als fauna en flora, duurzaamheid, diversiteit, tijd, omgeving, vrije tijd, en gezondheid en persoonlijke geschiedenis besproken worden.

Zowel de entiteiten BuO als GeO werken samen in de kleuterklassen en in alle klassen van het lager onderwijs, tegelijkertijd aan dezelfde cluster. De start van elke cluster wordt gemarkeerd door een themadag, waarop alle leerlingen van de school samenkomen. Tijdens deze dag vinden workshops plaats, worden (schoolexterne) gasten uitgenodigd om te komen vertellen en worden er uitstappen georganiseerd om de inhoud van het thema te introduceren en de leerlingen te enthousiasmeren. Leerkrachten werken samen met de leerlingen om onderzoeksvragen per thema op te stellen, waarbij de focus ligt op wat ze al weten, wat ze willen weten en wat ze willen doen met het thema. Deze onderzoeksvragen vormen de basis voor groepswork, waarin leerlingen in kleine groepjes aan de slag gaan. Elke cluster wordt afgesloten met een 'Museum op school'-evenement, waarbij de hele school wordt omgetoverd tot een museum. Leerlingen presenteren hun eigen onderzoeksvragen aan medeleerlingen, ouders en buurtbewoners. Dit biedt een gelegenheid om te tonen wat ze gedurende de afgelopen zes weken hebben geleerd en gedaan binnen een specifiek thema. De presentaties worden zowel door leerlingen uit BuO als GeO verzorgd, zonder onderscheid tussen beide groepen.

Uniek in de schoolwerking is het wekelijkse '**stiepel**', een klas- en schooloverschrijdend lesuur dat speciaal is ontwikkeld door de school. Dit staat voor 'stimulerend spelen' en biedt een breed scala aan activiteiten, zoals vreemde talen 'stiepel', fietsstiepel, schaakstiepel, puzzelstiepel, en legostiepel. Leerlingen BuO en GeO hebben de vrijheid om te kiezen aan welke stiepel ze willen deelnemen, afhankelijk van hun voorkeuren en interesses. De school zet in op de talenten van de leraren. Zo hebben leerkrachten de opdracht om een uitdagend en gevarieerd aanbod te ontwikkelen, wat bijdraagt aan een rijke leeromgeving.

Daarnaast benadrukt de directie dat sinds 2020 individuele trajecten zijn gestart voor verschillende leerlingen. Hierbij hebben leerlingen de mogelijkheid om **deeltijds lessen bij te wonen** in een andere klas. Dit biedt flexibiliteit, waarbij bijvoorbeeld leerlingen BuO specifieke vakken in de GeO-klas kunnen volgen, en omgekeerd. De school zet hiermee in op maatwerk en het optimaliseren van het leerproces voor elke leerling, maar ook op de overstap van leerlingen BuO naar het GeO.

Op het gebied van **ondersteuning** wordt op de school bewust geen onderscheid gemaakt tussen leerlingen van de entiteiten GeO en BuO. De school streeft ernaar om ondersteuning toegankelijk te maken voor alle leerlingen die hier nood aan hebben. Een belangrijk aspect van de ondersteuning is de implementatie van de "zoom-in" en "zoom-out", evenals de "time-in" en "time-out". Dit zijn hulpmiddelen die door de school worden geïmplementeerd wanneer leerlingen nood hebben aan rust en ruimte. Bij de "**zoom-in**" en "**zoom-out**" ligt de nadruk op leerlingen die zelf kiezen om te focussen en tot rust te komen. Hierbij neemt het kind zelf of samen met de begeleider het initiatief. Er zijn verschillende specifieke "zoom-in" plekken binnen de school, zoals in de klas, op de speelplaats en tijdens de turnles. Het doel van deze methode is om rust te vinden, en de duur ervan is afhankelijk van het kind. Daarnaast heeft de school ook de "zoom-out", waarbij het kind samen met de begeleider initiatief neemt en zich terugtrekt in de zorgklas. Hier wordt rust gezocht onder begeleiding van de zorgjuffen. De zoom is de 'safe-way' waarbij de kinderen zelf aangeven dat ze rust nodig hebben en nood hebben aan ont-prikkeling. Er is senso-motorisch materiaal aanwezig maar ook ruimte om te droedelen, een woordpuzzel,... te maken.

Bij de "**time-in**" en "**time-out**" ligt de focus op storend en overschrijdend gedrag van leerlingen en ligt het initiatief bij de begeleiders. De "time-in" komt in actie bij storend gedrag na een waarschuwing. Hier

zijn er specifieke plekken in de klas, op de speelplaats en tijdens de turnles voor vrijgemaakt. Het doel is om het kind uit de situatie te halen en het storende gedrag te stoppen. Deze procedure duurt slechts vijf minuten en wordt gevolgd door een herstelgesprek en/of herstelactie. Wanneer er sprake is van blijvend storend gedrag of overschrijdend gedrag, wordt de "time-out" ingezet. Hier neemt de begeleider het initiatief en wordt het kind naar de zorgklas onder begeleiding gebracht. Het doel is om het kind uit de situatie te halen en het storende of overschrijdende gedrag te stoppen. Na de "time-out" wordt een herstel- en gevolplan opgesteld om verdere begeleiding te bieden.

De relatie tussen de betrokken actoren

Op de school is er een nauwe samenwerking tussen de verschillende betrokken actoren. Het team van leerkrachten, uit zowel BuO als GeO, functioneert als **één geïntegreerd team in hetzelfde schoolgebouw**, met **gedeelde werkgroepen** en **gedeeld beleid**. De fysieke nabijheid van de klassen vergemakkelijkt de samenwerking tussen beide entiteiten.

“Wij hebben eigenlijk de middelen die we hebben voor het gewoon en voor het buitengewoon onderwijs samen in één pot gestoken, zowel naar lestijden als punten, maar ook het financiële. Alles zit eigenlijk bij elkaar en dat zorgt ervoor dat we echt een team zijn. Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen wie er in het gewoon of in het buitengewoon staat.” (Directie)

De **directies van de entiteiten BuO en GeO** zijn beiden verantwoordelijk voor de school en hebben hun opdrachten verdeeld. De directeur van de entiteit GeO is pedagogisch-didactisch directeur en de directeur van de entiteit BuO is logistiek-organisatorisch directeur. Ze voeren gezamenlijk beleid, bijvoorbeeld rond gedrag en zorg (zie hoger). Ook personeelsvergaderingen en pedagogische studiedagen worden gezamenlijk georganiseerd. Toch zijn er soms ook nog specifieke vergaderingen voor het GeO en het BuO. Die specifieke vergaderingen zijn overlegmomenten tijdens de middagpauze waar wordt ingezoomd op onder andere de handelingsplanning van het BuO en het observatiesysteem bij de kleuters.

Ook het **zorgteam** van de school opereert als één team voor beide scholen. De directeur van de entiteit GeO vervult samen met een andere collega de rol van zorgcoördinator, bijgestaan door twee logopedisten vanuit het BuO en één zorgjuf (kindercoach). Samen richten zij zich op de ondersteuningsbehoeften van alle leerlingen. Dit geeft de directeur ook aan:

“Alle leden van het zorgteam staan samen klaar voor zowel de kinderen van het buitengewoon als van het gewoon onderwijs. Als er dan een MDO gesprek is met het CLB, dan splitsen we ons wel op, maar eigenlijk is de voorbespreking en de manier van aanpakken of werken hetzelfde en gebeurt dat samen.” (Directie)

Het schoolteam geeft aan dat ze de **ouders** proberen te betrekken **als actieve actoren** in de werking. Naast hun bijdrage aan praktische zaken, worden ouders betrokken bij het nadenken over belangrijke onderwerpen zoals huiswerk, projectwerk, voeding op school en welke thema's ze belangrijk vinden. Daarnaast worden ouders ook betrokken bij het vormgeven van activiteiten. Ouderparticipatie wordt gestimuleerd, met specifieke momenten zoals oudercafés en themadagen waar ouders kunnen meedenken en bijdragen aan de schoolwerking.

“Wij proberen heel hard in te zetten op ouderparticipatie. Dat is niet zo makkelijk omdat we gestart zijn in corona waarbij we de ouders eigenlijk aan de schoolpoort moesten achterlaten.

Maar we proberen echt wel bijvoorbeeld op vrijdag tijdens het stiepelen ouders uit te nodigen om zelf ook deel te nemen aan een stiepel of er zelf een te geven. [...] We willen ook hun input. Bijvoorbeeld 'Wat vinden jullie belangrijke thema 's?'" (Directie)

Getuigenissen van de onderwijsprofessionals

De onderwijsprofessionals delen inzichten over de impact die de school de voorbije drie jaar heeft gehad op zowel de leerlingen uit het BuO als het GeO. De directie geeft aan dat de samenwerking bijdraagt aan het doorbreken van stereotypes.

"We ervaren dat het werkt zoals we die afgelopen drie jaar bezig zijn. Je merkt hoe dat kinderen openbloeien zowel uit het buitengewoon als het gewoon onderwijs. Onlangs is een directeur uit de buurt komen kijken naar onze geïntegreerde werking. Als ik met hen door de school liep, waren de leerlingen bezig met activiteiten. We kwamen uit een klas waar leerlingen voorlezen voor anderen. Het was mooi om te zien dat het juist diegene uit het buitengewoon onderwijs was die aan het voorlezen was aan een leerling gewoon onderwijs met dyslexie." (Directie)

Getuigenissen van de ouders (2)

Tijdens gesprekken met de moeders van A. en K., die beiden deel uitmaken van de ouderraad en waarvan de kinderen zijn ingeschreven in de entiteit voor BuO, benadrukken ze de waarde van de school en haar aanpak. Ze prijzen de **expertise** in het **BuO** die ook toegepast wordt in het GeO en de **kleine klassen**. De moeder van K. merkt op dat de school en haar leerkrachten "*kijken naar je kind en wat het beste bij hen past.*" Daarnaast wordt de mogelijkheid voor leerlingen om altijd terecht te kunnen in hun kleine groep en de keuze tussen een grote en kleine speelplaats gewaardeerd.

Ouderbetrokkenheid dragen de moeders hoog in het vaandel. Als leden van de ouderraad waarderen ze inspraak en de adviserende rol die ouders kunnen opnemen, bijvoorbeeld in zaken als voeding, waarbij ze thuis ook de mening van de kinderen in overweging nemen. Eén van de moeders beschrijft de school als "de tweede familie van je kind", een huis waar kleinschaligheid en persoonlijke aandacht centraal staan. Ze benadrukt ook de openheid van de school voor ouders en de betrokkenheid van leerkrachten, hoewel ze erkent dat dit per leerkracht kan verschillen. Ze vertelt het volgende: "*Het persoonlijke is echt belangrijk voor mij. Je mag in de school binnenlopen, je kind afzetten. Je hebt het gevoel dat je door de leerkrachten betrokken wordt. De een wel beter dan de andere.*" (Moeder van A.)

De moeders geven aan dat ze door de school **duidelijke opbrengsten** opmerken bij hun kind(eren). Zo benadrukt de moeder van A. dat haar kind nu met meer plezier naar school gaat, zichzelf kan zijn en zich openstelt. Voor de andere moeder, wiens dochter K. eerder geen herkenning van zichzelf vond op een vorige school, is de verandering opmerkelijk.

"K. had in de andere school geen herkenning van zichzelf. Toen ze hier kwam zei ze tegen mij: 'A. heeft autisme, ik denk dat ik dat ook heb'. En wij hadden daar nog nooit over gesproken. Ze heeft ook veel aansluiting met de klasgroep. Hier mag ze zijn wie ze is. Op deze school is ze een deel van de ketting." (Moeder van K.)

De moeders geven aan dat een belangrijk aspect van de samenwerking is dat de kinderen leren om samen te leren met hun leeftijdsgenoten, ongeacht hun achtergrond of SOB. Ze merken op dat de leerlingen uit de entiteit GeO minder veroordelend zijn.

Ondanks de positieve ervaringen met de samenwerking, geven de moeders aan dat er altijd ruimte is voor verbetering in de organisatie van de school. Zo pleiten ze voor meer **aandacht voor kinderen met SOB**, zoals leerlingen met **ASS**, omdat *"een kind zich makkelijk kan wegsteken. Op de speelplaats kunnen ze ontdekken en helemaal kind zijn, maar voor leerlingen met ASS is dit soms te weinig structuur."* (Mama K.).

Een ander aandachtspunt betreft de **infrastructuur** van de school, met name de containerklassen. Door de recente verhuizing staat de infrastructuur nog niet volledig op punt. De moeders benadrukken dat containerklassen niet ideaal zijn voor leerlingen met ASS. De ruimte is te beperkt en er zitten te veel leerlingen in de klas vanwege de graadklassenwerking. De moeder van A. vertelt het volgende:

"Het idee is heel mooi en eenmaal de werking goed op zijn poten staat, denk ik dat het iets heel goed is. Ik merkte wel dat het in het begin veel aanpassen was en de school was nog op zoek. De leerlingen zitten nog in containers. De containers zijn ook kleiner dan de vorige klas op de vorige school. Ik denk wel dat er nog aanpassingen moeten gebeuren om de noden van de kinderen beantwoorden. Maar ze werken er wel aan." (Moeder A.)

Daarnaast pleiten de moeders voor **meer terugkoppeling** vanuit de school naar de ouders toe. De moeder van K. geeft het volgende aan: *"Mijn dochter krijgt ook ondersteuning vanuit het ondersteuningsnetwerk. De ondersteuning die de begeleider geeft is echt goed. Het klikt met K. en ze koppelt ook veel terug naar mij toe. Ze stuurt me altijd mail en dat is plezant. Dit heb ik niet echt met de zorgjuf."* (Mama K.)

Getuigenissen van leerlingen (2)

We zijn ook in gesprek gegaan met twee leerlingen: één leerling ingeschreven in de entiteit BuO, E.J., en één leerling ingeschreven in de entiteit GeO, J. Beide leerlingen zijn klasvertegenwoordigers en maken deel uit van een gezamenlijke leerlingenraad. De leerlingen spreken duidelijk over één school en dat het belangrijk is dat je bij iedereen terecht kan in de school.

De leerlingen noemen ook belangrijke actoren die een rol spelen in de samenwerking. De **zorgjuf** of **kindercoach** helpt alle leerlingen van de school met hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Zowel J. en E.J. kunnen bij haar terecht voor verschillende dingen:

"Ik vind haar belangrijk, dat kinderen altijd terechtkunnen bij de juf als er problemen zijn op school. Zij zorgt daar ook voor omdat ze kindercoach is op school. Je kan naar haar gaan met je twijfels, ruzies met vrienden" (J.)

*"Ik en mijn vriendin moeten ook elke maandag bij *naam kindercoach* om te leren hoe je kan samenwerken. Ze zegt ook dat ik altijd naar haar kan gaan als er iets is. Ik doe dat niet altijd, maar soms."* (E.J.)

Ook de **directie van de entiteit GeO** wordt als belangrijke actor genoemd. De directie wordt samen met haar collega-**directeur van de entiteit BuO** gezien als directeur van de hele school. De leerlingen maken hier geen onderscheid in. Zo geeft de leerling ingeschreven in het BuO ook aan dat ze altijd bij haar terecht kan.

*“Ik kan ook bij juf *naam directie* gaan als er iets is in de klas. Wanneer de jongens in de klas iets doen dan komt de juf ook. [...] Zij regelt veel voor de school, zij moet ook toestemming geven over van alles.” (E.J.)*

Leerlingen GeO en BuO zitten samen in de **leerlingenraad** die één keer per maand samenkomt. De leerlingenraad is opgebouwd uit verschillende klasvertegenwoordigers. Hun taak is om agendapunten uit hun eigen klas mee te nemen naar de raad. J. legt uit wat hun taken zijn in de leerlingenraad:

“Ik leid het gesprek, E.J. schrijft het gesprek. Het gaat over thema’s zoals een pastakar op school, een ijsjeskar en ook hoe we de speelplaats kunnen veranderen. [...] We hebben bijvoorbeeld ook gezorgd dat we niet te voet naar het zwembad gaan, maar met de fiets. Dan hebben we ook langer turnles.” (J).

Gerichtheid op inclusie

De school legt sterk de nadruk op inclusie, waarbij de leerlingen met SOB niet worden gezien als 'anders'. Leerkrachten zetten zich actief in om een inclusieve omgeving te creëren en stimuleren een andere perceptie van het BuO. Ze streven naar een verschuiving in perspectief, waarbij BuO niet wordt beschouwd als een laatste redmiddel, maar eerder als een opstap naar inclusie.

“Ik ben zeker niet tegen inclusie, maar ik ben ook overtuigd van de meerwaarde van het buitengewoon onderwijs. Ik zie het als een systeem waar leerlingen met nood aan ondersteuning de kans krijgen om even op adem te komen. Hier kunnen we de basis terug sterk genoeg maken zodat we ze gewapend terug kunnen geven aan het gewoon onderwijs. Zo zijn ze sterk genoeg zijn om probleemoplossend te werken, om te leren kennen wie ze zijn, wat ze kunnen.” (Directie)

Tevredenheid en evaluatie

Het schoolteam benoemt diverse **sterke punten** die de samenwerking en inclusieve aanpak kenmerken. Eén van de belangrijkste sterktes is de eenduidige visie en het team dat als één geheel functioneert. De inclusieve projectwerking draagt bij aan een gelijkgerichte visie, waarbij kinderen zich niet 'buitengewoon' voelen. De huiselijke en kleinschalige sfeer bevordert de samenwerking als team, en de opgebouwde expertise binnen de school wordt als een waardevol kapitaal beschouwd.

De leraren beschikken over een diepgaande kennis van zowel het buitengewoon als het gewoon onderwijs. Het feit dat veel leerkrachten hun carrière zijn begonnen in het BuO draagt bij aan het begrip en de soepele samenwerking tussen beide entiteiten. De overgang van handelingsplanning en klassenraden uit het buitengewoon onderwijs naar het gewoon onderwijs verloopt vlot, waarbij de werkwijzen consistent worden gehandhaafd.

Desondanks worden enkele **drempels** erkend. Als inclusieschool kunnen dubbele kosten een uitdaging vormen, waarbij op beleidsniveau naar oplossingen wordt gezocht. Een voorbeeld hiervan is het administratiepakket (leerlingen en personeel): *“Dat is een enorme kost (2 keer 1800 euro), voor een kleine school weegt dat echt.”* (Directie) Het team benoemt als groeipunten de behoefte aan meer personeel, zoals de ondersteuners, die echt deel uitmaken van je team en waarmee je ook de ‘lasten’ kunt delen. Daarnaast geeft het onderwijspersoneel ook het belang van het bewaken van de tijd bij de integratie van nieuwe elementen.

Een **kans** die het schoolteam ziet voor verdere verbetering van de samenwerking is het flexibel inzetten van financiële middelen, personeelsmiddelen en de beschikbare uren van leerkrachten. De samenwerking zou bijvoorbeeld vlotter kunnen verlopen wanneer er meer personeel beschikbaar is voor de dagelijkse werking van de school.

Een van de **bedreigingen** volgens het schoolteam betreft het beeld dat naar buiten toe wordt uitgedragen, met name dat het schoolniveau mogelijk niet voldoet aan de verwachtingen, vooral voor leerlingen uit het GeO. Dit vereist dat de school zich moet bewijzen wat betreft de kwaliteit van de uitstroom van de leerlingen.

Een andere bedreiging is het bewaken van de instroom van leerlingen en het handhaven van een evenwichtige verhouding tussen leerlingen uit het BuO en het GeO. Een te grote groep leerlingen kan de werking van de school volgens het schoolteam bemoeilijken. De school streeft ernaar om een buurtschool te zijn, en gelooft dat een gezonde mix van leerlingen bijdraagt aan een effectieve leeromgeving. De kleinschaligheid van de school wordt ook gezien als een factor die bijdraagt aan het succes van de samenwerking.

Tenslotte wordt het personeelsbeleid als een uitdaging gezien, voornamelijk vanwege het algemene lerarentekort. Het vinden en behouden van gekwalificeerd personeel vormt een bedreiging voor de uitvoering dagdagelijkse schoolwerking en de kwaliteit van het onderwijs.

Cruciale randvoorwaarden en de ambities van de samenwerking

Cruciale randvoorwaarden voor een succesvolle samenwerking

De aanwezigheid van een **open mindset** is volgens het schoolteam een belangrijke randvoorwaarde voor een samenwerking tussen BuO en GeO. Een open mindset wordt door hen gedefinieerd als de **bereidheid van leerkrachten** om volledig betrokken te zijn, zonder terughoudendheid en met een acceptatie van verandering en het onbekende. Een belangrijke drempel die hierbij overwonnen moet worden, is de angst voor verandering en het vastklampen aan bekende structuren en gewoontes. Zo merkt het schoolteam op dat wanneer deze bestaande methoden kwalitatieve output leveren, het moeilijk kan zijn voor leerkrachten om aanpassingen te overwegen.

Een specifieke uitdaging is de **perceptie over leerlingen uit de entiteit BuO**. Het is van cruciaal belang dat leerkrachten zich bewust zijn van de **mogelijkheden** van deze leerlingen en ze niet vooraf beperkingen opleggen. Een leerkracht vermeldde het volgende: *“We hoorden telkens van de leerkrachten ‘Wat kunnen ze allemaal? Dat gaan ze niet kunnen in het BuO.’”* Leerkrachten in het BuO kunnen vaak beter inschatten wat hun leerlingen kunnen en zijn hierin meer ervaren. Een volgende

uitdaging is werken aan de bereidheid om los te komen van strikte handleidingen, tijdslimieten en vooraf bepaalde doelen. Dit vergt het vermogen om te **durven experimenteren** en **flexibel** te zijn, bijvoorbeeld in het lesgeven.

Het stimuleren van een open mindset vraagt om een cultuur waarin leerkrachten worden aangemoedigd om te experimenteren, nieuwe benaderingen te verkennen en zich aan te passen aan de individuele behoeften van leerlingen. Tijd en ondersteuning zijn sleutelementen om deze cruciale randvoorwaarde te cultiveren en te versterken.

Ambitie

De school koestert aspiraties die de kern vormen van haar toekomstige ontwikkeling en groei. Een van de voornaamste ambities is het realiseren van een schoolinrichting die de algehele werking van de school effectief ondersteunt. Zo wil het schoolteam graag inzetten op de verbouwing van hun school. Deze dromen omvatten een duurzame groei met een blijvend aantal leerlingen en een specifieke focus op de instroom van leerlingen type basisaanbod en type 9.

De school streeft naar de versterking van haar klasunieke werking en graadklassen-systeem, waarbij zelfstandigheid, eigenaarschap en communicatie centraal staan. Een essentieel onderdeel van de ambities is de groei als een hechte, familiale school, waarin de gemeenschap en de samenwerking tussen leerkrachten als team centraal staan.

Het droomscenario voor de school omvat het hebben van eigen leerondersteuners, wat zou bijdragen aan een meer flexibele inzet en diepgaand begrip van de schoolwerking. Hierbij wordt de wens uitgesproken dat deze ondersteuners altijd beschikbaar zijn, zonder tijdsverlies, en dat hun aanwezigheid in de lerarenkamer een positieve bijdrage levert aan de ervaren werklust van het team. Het streven naar meer samenwerking als een hecht team van leerkrachten is ook een cruciaal element in het droomscenario.

Tips voor andere scholen

1. **Flexibele Aanpak:** Wees bereid om flexibel te zijn en aan te passen aan veranderende omstandigheden. Begrijp dat niet alle initiatieven meteen succesvol zullen zijn, maar dat doorzettingsvermogen en aanpassingsvermogen cruciaal zijn voor succes op lange termijn.
2. **Transparante Communicatie:** Communiceer open met alle belanghebbenden, inclusief leerkrachten, ouders en leerlingen, over de voordelen en doelstellingen van de samenwerking. Creëer een gemeenschappelijke visie om het gevoel van eenheid te versterken.
3. **Zet in op talenten van leerlingen, leerkrachten en ouders:** Zorg ervoor dat iedereen in het onderwijssysteem de kans krijgt om zijn of haar talenten te benutten. Dit betekent dat leerlingen gestimuleerd worden om hun interesses en sterke punten te ontdekken, dat leerkrachten ondersteund worden in hun professionele ontwikkeling en dat ouders betrokken worden bij het onderwijsproces op een manier die past bij hun talenten (cf. stiepelen).

6.2.4.3. Eén-campus BaO 3

Informatie over de school	
Naam: Inclusiecampus Wemmel BuO: GO! BuBaO De Eekhoorn GeO: GO! BS Kameleon	
Ligging van de scholen t.o.v. elkaar	De scholen bevinden zich op dezelfde campus. De twee scholen overlappen en hebben geen aparte gebouwen of aparte klaslokalen.
Onderwijsniveau	Basisonderwijs (kleuter en lager)
Types (BuO)	Type basisaanbod & Type 3
Onderwijskoepel	GO!
Scholengemeenschap	Scholengemeenschap Basisonderwijs van GO! Scholengroep UN!K
Schoolbestuur	GO! Scholengroep UN!K
Aantal leerlingen BuO Aantal leerlingen GeO	354 leerlingen uit het BuO en GeO samen. Er wordt pedagogisch geen onderscheid gemaakt, maar op administratief vlak zijn de leerlingen wel ingeschreven in de school voor GeO of de school voor BuO: Aantal leerlingen ingeschreven in de school voor BuO: 144 Aantal leerlingen ingeschreven in de school voor GeO: 210
Aantal onderwijspersoneelsleden BuO Aantal onderwijspersoneelsleden GeO	50 personeelsleden uit BuO en GeO. Het personeel vormt samen een lerarenteam , administratief zijn de personeelsleden aangesteld in de school voor BuO en de school voor GeO: Aantal ASV in de school voor BuO: 497 (incl LO en LBV) → 22 VTE Aantal VTE in de school voor GeO: 130 (kleuter), 237 (lager) → 16 VTE Aantal paramedische uren: 194 → 11 VTE, echter niet allemaal zuiver aangesteld in paramedische uren maar aangevuld met ASV, enkel administratief en niet in de praktijk
Aangesloten bij een leersteuncentrum?	Ja, namelijk (Kasterlinden)
Ondersteuning van CLB, welk CLB?	CLB voor GeO en BuO dezelfde, CLB GO! De Ring
Ondersteuning van PBD?	Neen, momenteel niet

Verticale analyse
Algemene beschrijving van de samenwerking

De school voor BuO en GeO zijn op één campus gevestigd. De scholen vormen een geheel en profileren zich als **één school**. Dit wil zeggen dat ze één schoolwerking hebben en spreken over één lerarenteam:

*“We organiseren en gedragen ons al één school op leerling-, team- en ouder(extern)niveau. Daarom spreken we niet meer van Kameleon en Eekhoorn maar enkel van **Inclusiecampus** als naam van de school. Leerlingen zijn effectief maar aan één entiteit verbonden. Voor personeel is dat niet altijd zo en kunnen zij verbonden zijn aan beide entiteiten. We springen flexibel om met de beschikbare middelen (zowel uren, punten als financieel die beide entiteiten genereren) waarbij we alle middelen optimaal trachten te benutten in het belang van alle leerlingen en dus los van entiteiten of stempels.”*

De 'samenwerking' is in 2016 van start gegaan. De school heeft doorheen de jaren verschillende initiatieven opgezet om stappen te zetten richting inclusief onderwijs. Sinds 2020 profileert de school zich als een echte 'inclusiecampus' en omarmt ze een specifieke visie: *"We werken aan het overbruggen van de kloof tussen regulier en buitengewoon onderwijs door samen te leven en samen te leren."* (website school). De school wil inclusief onderwijs bevorderen door gewoon en buitengewoon basisonderwijs samen te brengen in **één warme schoolomgeving** die voor iedereen toegankelijk is en doet dit door op campusniveau intensief samen te werken. Het concept 'samenwerking' past daarom volgens het onderwijspersoneel niet helemaal, want de schoolwerking gaat veel verder dan het louter samenwerken met elkaar.

Doel van de samenwerking

Bij de implementatie van het M-decreet daalde het leerlingenaantal van de school. Het risico ontstond dat bestaande expertise zou afvloeien of verloren zou gaan. *"Bijvoorbeeld carrièreswitch door onzeker toekomstperspectief zou het beoogde inclusief onderwijs van het M-decreet net tegengaan in plaats van mogelijk maken."* De idee van inclusief onderwijs is van bij de start van de 'samenwerking' de kern geweest. Vervolgens werd gezocht naar mogelijke opties om dit te kunnen waarmaken: *"volgens onze eigen, out of the box M-decreet."*

De school ambieerde een inclusieve aanpak via het overbruggen van de kloof tussen BuO en GeO. Het verlangen was om een inclusief onderwijsaanbod te bieden en tegelijkertijd te voldoen aan de vereisten van het M-decreet door samen te werken.

"Inclusie, dat werd eigenlijk het hoofddoel. We wilden de kloof tussen buitengewoon en gewoon onderwijs weg. Dus echt inclusief onderwijs zoals het zou moeten zijn. En hoe dat we dat zouden doen, dat is echt gegroeid met de jaren, samen met het team." (Directie BuO)

Dit streven naar inclusie is inherent verbonden met de visie op onderwijs van de school. De school streeft naar een open geest en een aanpak op maat, waarbij ze bewust vermijdt om te denken in stigma's, labels of stoornissen. De focus ligt op het individuele kind en zijn of haar noden, waarbij maatwerk wordt toegepast, rekening houdend met de verschillende snelheden van kinderen en het aanleren van de nodige vaardigheden. Dit streven naar maatwerk is niet beperkt tot de schoolomgeving, maar omvat ook het voorbereiden van de kinderen om hun weg te vinden buiten de schoolcontext. Belangrijk hierbij is te blijven geloven in het creëren van kansen en het geven van mogelijkheden aan elk kind.

Aanleiding en proces van de samenwerking

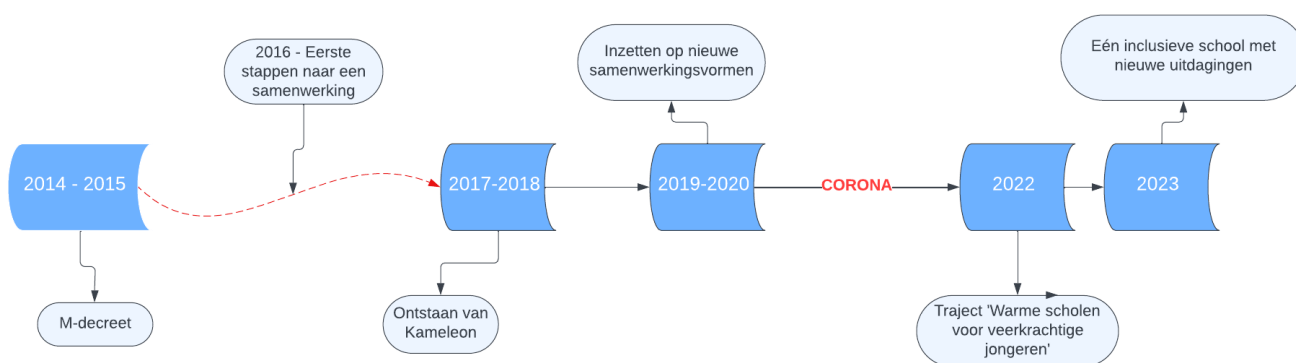
Aanleiding

Met de komst en de implementatie van het M-decreet kreeg de school voor BuO, voorheen een school die type 1, type 3 en type 8 aanbood, te maken met een daling in het aantal leerlingen. Dat bracht ook met zich mee dat de school overbleef met lege klaslokalen en te veel leerkrachten, kinesisten, logopedisten, ... voor het ingeschreven aantal leerlingen. Er ontstond een bezorgdheid binnen het schoolteam over het voortbestaan van de school, de tewerkstelling en expertise van het onderwijspersoneel. De school moest op zoek naar een oplossing, omdat ze de expertise van dit personeel niet wilde verliezen. Het team stelde het volgende voor:

“We hadden hier veel plaatsen over, want ons leerlingenaantal was gedaald door het M-decreet. We wilden het ‘gat’ dat gecreëerd was opvullen met een andere doelgroep, om dan eigenlijk dat inclusief onderwijs, zoals het M-decreet voorschrijft, ook volledig te kunnen uitwerken. En dit met voldoende omkadering want dat heb je niet in scholen, waar geen buitengewoon onderwijs of geen paramedisch team en dergelijke is. Maar die mogelijkheid hadden we nu, dus wij zagen daar wel een hele grote kans in om dat op die manier te doen en onze expertise dus veel ruimer te gaan inzetten.” (Directie)

Daarnaast kreeg de school vanuit haar type 3-expertise als maar meer ondersteuningsvragen. Al voor de implementatie van het M-decreet werd de school gecontacteerd met hulpvragen van andere scholen BuO en GeO. Ook deze nood aan ondersteuning was een extra reden om enerzijds de ideeën voor een inclusief project kracht bij te zetten en anderzijds in te zetten op het behoud en het verspreiden van de expertise met betrekking tot gedrags- en emotionele problemen en -stoornissen.

Vanuit deze overtuiging ging de school aan de slag om na te denken over een mogelijke oplossing. De school heeft de afgelopen schooljaren een intensief proces afgelegd.



2016: Ontwerpen van het idee van een inclusieve schoolwerking

In hun zoektocht naar een oplossing om een inclusief onderwijsmodel te creëren, zag de orthopedagoog van de oorspronkelijke school voor BuO (nu een van de directies) een mogelijkheid in de samenwerking met een school voor GeO. Het idee vertrok vanuit het ontwerpdecreet rond het ondersteuningsmodel voor GeO. Als antwoord op het M-decreet werd er een omgekeerde beweging gemaakt:

*“Daar waar het ondersteuningsnetwerk de expertise van het BuO tot bij het GeO probeerde te krijgen, hebben wij BuO (De Eekhoorn) zelf een school GeO opgericht om inclusief te kunnen werken met de nodige omkadering permanent en niet sporadisch aanwezig. We wilden daarmee ook aantonen dat de resultaten en effecten veel beter zijn op deze manier dan de uitgedachte ondersteuning via ONW of nu LSC en dat **inclusie veel meer vraagt dan af en toe een hulpje van buitenaf.**”*

De orthopedagoog creëerde zo een schooleigen concept waarbij de bestaande school BuO een nieuwe school GeO zou oprichten om de expertise BuO door te kunnen trekken over de scholen heen. Wettelijk gezien was en is (nog steeds) dit niet mogelijk en kan enkel GeO een nieuwe school GeO oprichten. Daarom ging de school voor BuO in gesprek met de **algemeen directie van de scholengroep**. De directie van de scholengroep steunde het idee en liet vanuit een bestaande school GeO (uit de scholengroep) een vestigingsplaats oprichten, gevestigd op de campus van de BuO-school: *“Dit was alweer een puur*

administratief gegeven aangezien wij als school BuO dit wettelijk niet zelf kunnen.”

Bij de opstart van de schoolwerking botste de school al op drempels: *“We hebben een administratieve toverhoed gebruikt om ondanks de ontoereikende wetgeving toch ons project, dat volledig in lijn licht met de Europese afspraken rond inclusie, te kunnen waarmaken. Dit zijn zaken waar de overheid absoluut tekort in schiet en blijft in rondjes draaien.”*

Initieel werd in de zoektocht naar een oplossing, een voorstel gedaan om een ondersteuningscentrum te vormen waardoor niet alleen de school voor GeO waarmee werd samengewerkt, maar ook andere scholen GeO uit de buurt, gebruik konden maken van de kennis en expertise van de school voor BuO. Dit initiële idee is uiteindelijk niet verder uitgewerkt omdat er een vestigingsplaats van de school voor GeO kwam op de campus van BuO.

Op vlak van beleidsvorming benadrukt de directie dat het nodig was om **voldoende tijd en ruimte** te nemen om alles uit te werken en te implementeren. De directies droegen ook bij aan het bevorderen van een gedeeld schoolgevoel door regelmatig samen te zitten en afstemming te zoeken over de inhoudelijke samenwerking en praktische en organisatorische afspraken. Ook het onderwijspersoneel werd hierbij betrokken. Het team selecteert zo mee de strategische lijnen. De directies halen aan dat dit cruciaal is in een schoolvernieuwing:

*“Dergelijke verandertrajecten als het onze vragen in de eerste plaats een **gedragenheid**. Het team stond achter het project en dat is de eerste GO! geweest om er mee verder te gaan. Zonder gedragenheid is zo een project gedoemd om te mislukken. Zelfs met gedragenheid is het een zwaar parcours.”*

Bij de verdere uitwerking werden de leerkrachten betrokken in verschillende **werkgroepen**. De werkgroepen waren aanvankelijk zeer eenvoudig gericht op activiteiten en afspraken schoolbreed. Een eerste stap was de focus op het bundelen van de krachten: *“Ondertussen is onze vergaderstructuur door de jaren heen enorm geëvalueerd en worden er inhoudelijk en op beleidsvlak items aangepakt.”*, klinkt het.

Het inclusieproject (idee, gevolgen, voor- en eventuele nadelen, ...) werd dus eerst voorgelegd aan het team en werd besproken en afgetoetst: *“Indien het team het idee afgeketst, was het niet uitgevoerd.”*, vertelt de directie.

2017-2018: Oprichting GO! BS Kameleon (GeO) als vestigingsplaats van GO! BS Vijverbeek (GeO)

Na goedkeuring van de directie van de scholengroep, werd vanuit een school voor GeO een vestigingsplaats op de campus voor BuO, GO! BuBaO De Eekhoorn opgericht.

Het team geeft aan dat in de eerste jaren de werking van de **twee scholen vrijwel nog separaat was**, gezien de initiatiefnemer van het project een tijdelijk andere opdracht had in een andere school voor BuO. Dit heeft de opstart bemoeilijkt aangezien de toenmalige directie er niet in slaagde om het project te trekken. De Kameleon is daardoor opgestart als een separate werking. Dit had een negatief gevolg voor het verdere proces, omdat er eerst een paar stappen terug gezet werden alvorens verder te kunnen. De huidige directie, initiatiefnemer van het project legt uit:

“Bij mijn terugkeer naar de campus ben ik er dan zelf directie geworden wat het project terug kansen

*gaf. Dit bewijst dat beleid en zeker de **directie een belangrijke speler is om dergelijke projecten** waar te maken. Dat en een team met voldoende goesting en capaciteiten.”*

Met de komst van De Kameleon evolueerde de doelstelling van de samenwerking van het zoeken naar een oplossing voor de daling van het aantal leerlingen, de boventaligheid van het personeel en de lege klaslokalen, naar een samenwerking die zich expliciet wilde richten naar een inclusieve leeromgeving voor alle leerlingen. Er werd dan meteen gekozen voor een andere manier van werken. De eerste stappen naar een meer intensieve en structurele samenwerking was het opstarten van buddyklassen voor de lessen muzische vorming. Ook op directieniveau werkten de directies BuO en GeO nauw samen. Dit werd kracht bijgezet via het delen van hetzelfde kantoor. Naderhand heeft de school ook stappen gezet naar een gedeeld secretariaat en onthaal waar zowel leerlingen, ouders, personeel BuO en GeO terechtkunnen.

Het schoolteam BuO benadrukt **verschillende uitdagingen in deze opstartfase**. De visie en de werking van de vestigingsplaats van het GeO werd nog aangestuurd door de hoofdschool van het GeO, maar deze strookte niet altijd met de gewenste visie richting inclusie van de BuO-school. Zo werd eerder ingezet op een minder intense vorm van inclusie waarbij de leerlingen BuO en GeO bijvoorbeeld enkel voor het vak muzische vorming samen in de klas zaten. Praktisch was het ook niet eenvoudig voor de vestigingsplaats om zich volledig aan te sluiten bij de BuO-school, omdat ze andere schooluren hadden en ook een aparte speelplaats. Organisatorisch was de vestigingsplaats nog volledig verbonden aan de hoofdschool. Zo deelden zowel de hoofdschool als de vestigingsplaats hetzelfde online platform Smartschool. De directies geven aan dat dit administratieve moeilijkheden met zich meebracht. Ondanks het feit dat beide scholen zich op dezelfde campus bevonden, bleef de werking voornamelijk naast elkaar bestaan. Het schoolteam benadrukt dat er wel ruimte was voor individuele trajecten, waarbij één of twee leerlingen uit het BuO lessen konden volgen in de GeO school. Ook de directie gaf deze streefde samenwerking aan:

*“Wij wilden werken richting inclusie. Wij waren een vestigingsplaats van *hoofdschool GeO*. Dit hield in dat wij een beetje moesten werken zoals zij. Administratief was het ook moeilijk. Wij wilden wel een andere werking, maar moesten het doen zoals zij. Dat liep een beetje stroef. We hadden een aparte speelplaats op de school, andere uren, ... Toen was het allemaal naast elkaar.” (Directie)*

Er ontstond frustratie omwille van de discrepantie tussen het gewenste doel, een inclusieve school zijn met volledige samenwerking, en de realiteit van een aparte werking.

2018-2019: De initiatiefnemer wordt aangesteld als directie van de ‘BuO-school’

In een volgend schooljaar, werd de initiatiefnemer van de samenwerking, de orthopedagoog van de school voor BuO, aangesteld als directie van de school. Samen met de directie van de school voor GeO, die daarvoor logopedist was op de school voor BuO, gingen ze als directieteam opnieuw intensief aan de slag met de verder uitwerking van de schoolwerking.

De directies stelden eerst samen een plan voor aan de leerkrachten met de vraag of ze bereid waren om dit mee uit te werken. De gezamenlijke werking startte eerst op **beleids- en teamniveau**. De directies waren ervan overtuigd dat er geen inclusieve setting gecreëerd kan worden met een team dat zichzelf in hokjes plaats. Er werden zo **gezamenlijke werkgroepen** georganiseerd waaraan zowel het schoolteam BuO als GeO konden aansluiten. Binnen deze werkgroepen konden leerkrachten van beide scholen samenwerken aan diverse projecten, zoals schoolfeest, sinterklaasfeest, proclamatie, nieuwjaarsreceptie, teambuilding...

Sommige leraren, zowel BuO als GeO, waren **aanvankelijk terughoudend** om hieraan mee te werken. De directie merkt hierin een verschil tussen leerkrachten met al enkele jaren ervaring op de teller en startende leerkrachten. Voor de ervaren leerkrachten was de gezamenlijke schoolwerking al iets ‘vanzelfsprekender’ dan voor de nieuwe leerkrachten. De nieuwe leerkrachten misten ervaring en expertise: *“Dat is trouwens ook één van de grote tekorten van de lerarenopleiding...”*

Een leerkracht geeft het volgende aan: *“In het begin had je wel leerkrachten die vonden dat door de verandering er te veel van hen verwacht werd. Je hoor wel eens ‘Wow, wat wordt er allemaal van mij verwacht?’ Zij hadden tijd nodig om gewend te worden aan de samenwerking.”* Toch werden er in het leerkrachtenteam voldoende vrijwilligers gevonden, zowel uit de BuO als de GeO school, die de samenwerking wilden aangaan en samen een klas wilden inrichten waar leerlingen van de beide scholen welkom waren. Een leerkracht vertelt het volgende:

“Het waren vooral vrijwilligers die het wilden proberen. Zij richtten een klas op en zagen hoe dat werkte. Hun leerlingen moesten dan overgaan naar een volgend jaar. Dan moesten ze de leerkrachten aanspreken over wat ze hebben gedaan en of zij ook zo wilden werken. Zo groeit dat stilletjes aan. [...] Zo laat je eerst de mensen doen die daarvoor openstaan en die dan anderen kunnen warm maken om dat ook te doen.” (Leerkracht)

Het schoolteam benadrukt daarbij het belang van een **gedeelde draagkracht** in het opzetten van de samenwerking. De samenwerking groeide volgens het team organisch, maar het vergde ook tijd en ruimte om te evolueren naar een **open mindset**. Die open mindset omschrijven ze als ‘de bereidheid van het team om nieuwe dingen uit te proberen en elkaar hierin te ondersteunen’. Bovendien moet er tijd en ruimte voorzien worden om zich aan te passen aan de nieuwe schoolvisie en het gedeelde pedagogisch project. In de nasleep van het M-decreet daalde het aantal pedagogische eenheden in de school, wat de opstart van een intensieve samenwerking wel bemoeilijkte. Leerkrachten met een meer traditionele mindset, die vasthielden aan het idee van een eigen leerjaar of klas, ondervonden meer weerstand en haakten sneller af.

Een leerkracht merkt op dat een **stapsgewijze implementatie** nodig is: *“Je voelt dat niet iedereen daar makkelijk in meegaat en dat sommigen het daar echt moeilijk mee hebben het traditionele los te laten. Maar je merkt dat die kleinere stapjes wel een positief effect beginnen te hebben.”* (Paramedisch personeel) Enkele leraren, die zich niet volledig verbonden voelden met het nieuwe project of het andere team, verlieten de school.

Om als school verder ondersteund te worden in dit proces, werd de pedagogische begeleidingsdienst (PBD) benaderd. *‘De begeleiding is echter al snel weggevallen’*, geeft de directie gaf aan. De PBD heeft voornamelijk ondersteuning geboden op vlak van het aanscherpen van de visie, maar voor de uitwerking schoten ook zij expertise tekort. Aangezien de school één van de eerste was in Vlaanderen ontbrak het aan praktijkvoorbeelden waar ze inspiratie uit konden halen.

De samenwerking werd voornamelijk verder uitgebouwd vanuit de eigen kracht van de school en was een proces van *trail and error*:

“We hebben het eigenlijk bijna helemaal zelf gedaan, zonder een of andere lijn te volgen. En altijd de afweging gemaakt van wat er kan en wat kan er nog niet? En ja, soms is dat drie stappen vooruit

zetten om dan weer vijf achteruit te zetten en dan weer eentje vooruit. Het is trial en error. Het is telkens evalueren en bijsturen.” (Directie)

2019-2020: Inzetten op nieuwe samenwerkingsvormen: Samen op de speelplaats & schooloverschrijdende niveaugroepen

In een volgende stap werd de werking doorgetrokken op leerlingeniveau waar eerst inclusieve speeltijden georganiseerd werden. Vervolgens werd de stap gezet naar een aantal leerlingen (beperkt aantal cases) waarbij leerlingen voor BuO aansloten in een groep van het GeO (en omgekeerd). Ook de lessenroosters van BuO en GeO werden op elkaar afgestemd om een betere samenwerking te kunnen realiseren. Dit maakte het mogelijk om op campusniveau (school BuO en GeO) niveaugroepen te vormen waar leerlingen BuO en GeO gemengd in de klas zitten naargelang hun noden (zie ook later ‘Aanpak en concrete organisatie’). De eerste niveaugroepen werden gevormd op basis van het niveau begrijpend lezen voor BuO.

De school liep bij de gemeenschappelijke speeltijden echter tegen een nieuwe drempel: het toezicht op de speelplaats, voorzien door de gemeente, mocht niet ingezet worden voor de leerlingen uit het buitengewoon onderwijs. Er werd (en wordt nog steeds) door de school zelf toezicht voorzien op de speelplaats.

2020-2021: De coronapandemie daagt de samenwerking uit

De coronapandemie dwong tot het tijdelijk stopzetten van de niveaugroepen, aangezien de leerlingen van het BuO verplicht waren (door de coronamaatregelen) om in kleine groepen les te volgen. Dit zorgde ervoor dat leraren opnieuw op zichzelf en hun eigen klas aangewezen waren. Het schoolteam gaf aan dat ze dit hebben ervaren als een tegenslag in de samenwerking, die op dat moment werd uitgebouwd.

In 2020 werd wel de nieuwe **gemeenschappelijke naam** voor de scholen ingevoerd, namelijk ‘**Inclusiecampus Wemmel**’, om de werking als één school ook naar de buitenwereld toe meer zichtbaar te maken.

“De kinderen zitten door elkaar, spelen ook buiten samen. Als je hier binnenkomt zie je niet wie in het gewoon of het buitengewoon onderwijs zit. Wij leren de kinderen van het gewoon kennen en de kinderen van het gewoon leren ons kennen. Als er iets nodig is, kan je elkaar ook heel snel aanspreken om elkaar te helpen. Als je de straat moet oversteken, dan is dat zelfs al een drempel.” (Leerkracht)

2021-2022: De vestigingsplaats van het GeO wordt een autonome school

In 2021-2022 werd de vestigingsplaats voor GeO, een autonome school na een gunstige doorlichting van de onderwijsinspectie (en voldeed ook aan de voorwaarde van het voldoende aantal leerlingen). Het was van bij het begin de bedoeling om de school autonoom te kunnen maken, waarbij de hoofdschool voor GeO louter fungeerde als medium (deze had daarvoor de toestemming gegeven). De frustratie lag in de verplichtingen gekoppeld aan zowel BuO als GeO daar waar Kameleon, zolang het geen autonome school was, onderdeel was van de andere school en als dusdanig moest worden doorgelicht. Hier botste de school opnieuw op drempels die hen verhinderen om werkelijk inclusief onderwijs uit te bouwen:

“Ik leg de nadruk op het doorlichten ‘moest’ apart, want het is niet te verwonderen dat als overheid

tekortschiet op het faciliteren van inclusief onderwijs, de onderwijsinspectie niet mee is in het verhaal. Een absurd gegeven en contrast tussen visie en praktijk (op overheidsniveau nationaal en Europees) waar wij altijd en nog steeds mee worstelen. Uiteindelijk handelen wij puur volgens wat er eigenlijk zou moeten gebeuren en toch is er amper regelgeving en kader die inclusief onderwijs echt onderbouwt.”

Traject ‘warme scholen voor veerkrachtige jongeren’ (2022)

De school merkte op dat sommige leerkrachten terughoudend bleven om de overstap naar de intensievere samenwerking te maken en om naar buiten te komen als één school. Er was weerstand tegen het concept om krachten te bundelen rond een grotere groep leerlingen: *“Het idee was om niet meer als leerkracht op je eiland in je klas alles in je eentje te moeten beredderen. Twee collega’s wilden het klassieke klasje met leerkrachtsysteem behouden wat resulteerde in het vertrek van enkele leerkrachten door de jaren heen.”*

Om deze uitdaging aan te pakken, nam de school deel aan **het langdurige traject 'warme scholen voor veerkrachtige jongeren'**. Dit project richtte zich tot het hele schoolteam waarbij leraren op zoek gingen naar hoe ze meer naar elkaar konden toegroeien om nog meer één team te vormen. Tijdens dit traject werden verschillende initiatieven ontplooid, waaronder rondetafelgesprekken, oefeningen en bezoeken aan andere scholen om te observeren hoe die hun samenwerking vormgaven. Het traject omvatte ook het bespreken van een tijdlijn (en toekomstplannen) vanuit een gezamenlijk afgesproken gemeenschappelijke visie.

Een leerkracht getuigt over het project: *“We zijn gestart met warme scholen, gesprekken en samenzitten. We moesten vertellen wat we wilden en eigenlijk wou iedereen hetzelfde. Er kwamen ook nieuwe kinderen met nieuwe noden. Met het project zijn we elkaar als leerkrachten beginnen stimuleren. We zijn elkaar beginnen helpen en aanmoedigen door bijvoorbeeld de zwakkere leerlingen eerst op ons [leerkrachten met BuO ervaring] te nemen. Zo heb ik wel gemerkt dat veel mensen daar de omkeer hebben gemaakt. Ze krijgen het gevoel dat ze geholpen worden en dat ze er niet alleen voor staan.”* Het schoolteam blikt tevreden terug op dit project in het bevorderen van een positieve verandering in de houding van leerkrachten en het stimuleren van samenwerking.

Tijdens het langdurig traject lag de focus op het opbouwen van **veerkracht** bij zowel leerlingen als leerkrachten. Er werd ingezet op gedeeld leiderschap, waarbij vaste teams van leerkrachten samen groepen van leerlingen begeleidden, los van traditionele structuren zoals klassen, leerjaren en vakken. Ook sinds het schooljaar 2023-2024 werd het traject opnieuw verlengd met twee jaar, waarbij de school nog verdere coaching krijgt.

2023-2024: Versterken van de samenwerking en leren omgaan met nieuwe uitdagingen

Een Warme School volgt de stelling *‘it takes a village to raise a child’*: *“In onze school wil dit zeggen dat er nog meer, dan vroeger in het BuO, de handen in elkaar moeten worden geslagen en we ons in (mini)teams moeten ontfermen over een groep leerlingen. De samenwerking kan van alles omvatten en verschilt van bouw tot bouw en van school tot school.”*

In de huidige werking wordt alles georganiseerd als één geheel, zowel het team als leerlingen populatie: *“We bekijken elk kind afzonderlijk en vormen groepen op maat (klasgroepen, niveaugroepen,*

themagroepen, talentgroepen,...) los van inschrijving BuO of GeO. Zo hebben wij altijd gewerkt in BuO en trekken dit door voor iedereen: kwalitatieve beeldvorming, handelingsplanning en werken op maat.”

Momenteel staat de school wel opnieuw **voor nieuwe uitdagingen**. Een opvallende evolutie is de grote instroom van leerlingen met complexe en bijzondere behoeften, die nood hebben aan meer specifieke ondersteuning zoals leerlingen met een IAC-verslag voor type 2, maar ook type 9 (in GeO): *“Leerlingen die elders worden doorverwezen naar BuO en die geen plek vinden in een school BuO of waarvan de ouders kampen met een aanvaardingsproblematiek en die ‘het bij ons nog eens willen proberen’. Dit geeft de nood aan dergelijke onderwijsvormen als de onze weer. Op zich zouden deze kinderen allemaal kunnen krijgen wat ze nodig hebben als er de middelen voor zouden zijn en dus ook op die limiet botsen wij.”*

De school probeert elke leerling, BuO of GeO, hetzelfde te handelen, maar ze merken wel dat bij de ouders hogere verwachtingen liggen over de inclusie school: *“Wij doen voor alle leerlingen een intake waar wij ook onze visie, werking schetsen en toekomstperspectief kaderen (realistische ook). Ouders zijn op de hoogte, maar dat wil niet zeggen dat ze altijd achter onze werking staan wanneer ze inschrijven. Voor hen is het soms een kwestie van geen plaats te vinden in een andere school in Wemmel of een laatste redmiddel. Het gebeurt dus dat er kinderen uiteindelijk toch van school veranderen. We zien vooral een grote teleurstelling bij ouders wanneer blijkt dat wij geen mirakels kunnen doen. Ergens lijken sommige ouders de hoop te koesteren dat bij ons de noden van hun kind zullen verdwijnen. Wij bieden wat hun kind nodig heeft en kunnen er niet voor zorgen dat ze allemaal hogere studies kunnen aanvatten later.”*

Daarnaast heeft de school ook te maken met te grote groepen leerlingen en een groeiend **tekort aan leraren**. Afwezigheden van leerkrachten belemmeren volgens het schoolteam de optimale ontwikkeling van de schoolwerking en -organisatie. Zo bood de school bijvoorbeeld COPA (coaching met paarden) aan voor alle leerlingen, zowel BuO als GeO, wat toch uniek is in hun werking. Door het lerarentekort werd dit project tijdelijk gepauzeerd (zwangerschapsverlof, vervanging van klasleerkrachten, iedereen werd ingeschakeld om in de eerste plaats onderwijs aan te bieden). Na het zwangerschapsverlof van de leerkracht zal COPA opnieuw opgestart worden.

Bovendien ontstaat er een grotere **behoefte aan expertise om adequaat om te gaan met de SOB** van de nieuwe instromende leerlingen in het GeO. Leerkrachten willen zich wel engageren in het vergaren van expertise, maar geven aan dat er te weinig tijd en ruimte is om zich te professionaliseren.

Het schoolteam benadrukt tenslotte **de positieve uitkomsten** van de hun school- en samenwerking. Het team ervaart dit als positief en beschouwt het delen van expertise als een waardevolle verrijking. De gezamenlijke inspanningen worden met enthousiasme ontvangen, wat bijdraagt aan de positieve sfeer op de inclusiecampus. Daarnaast willen ze ook inzetten op het opvolgen van de kwaliteit van hun werking en het testen op de uitkomsten voor alle leerlingen.

“We moeten ook kunnen monitoren of de kwaliteit van ons onderwijs wel is wat we hopen dat het is. Wij doen het met de bedoeling dat elk kind hier beter gaat uitkomen, maar dan moeten we ook kunnen meten dat de kinderen hier wel effectief beter uitkomen.” (Directie)

Concrete organisatie van de samenwerking en betrokken actoren

Schoolstructuur

De school werkt met zogenaamde **niveaugroepen** waarbij ze de school onderverdelen in drie delen:

- **Onderbouw:** jongste kleuters t/m niveau 1ste leerjaar (soms al begin 2^{de} leerjaar)
- **Middenbouw:** niveau 2-3-(4) à Groepen worden gemaakt op basis van het niveau van wiskunde.
- **Bovenbouw:** niveau 4-5-6 à Groepen op niveau van begrijpend lezen.

Deze niveaugroepen (klasoverstijgend) voor wiskunde, domeinen MUVO, technisch lezen worden gevormd afhankelijk van de leernoden van de leerlingen. Ze worden dus cyclisch opgevolgd en steeds bijgestuurd. De klasstructuren zijn dus geen enkel schooljaar helemaal hetzelfde.

Hier ligt de focus op de individuele behoeften van de leerlingen waarbij aandacht wordt geschonken aan het creëren van de **meest geschikte leeromgeving**. Binnen elk deel of ‘bouw’ – onderbouw, middenbouw of bovenbouw – worden klassen samengesteld waarbij zorgvuldig gekeken wordt naar de behoeften van zowel leerlingen als leraren. Meer specifiek wordt de cognitieve ontwikkeling van leerlingen, maar ook de klasgroep waarin de leerling het best kan leren, didactische aanpak en samenstelling op socio-emotioneel vlak, in rekening genomen bij het samenstellen van de klasgroepen. Zo worden **groepen** gevormd waarbij de leerlingen voor volgende leergebieden samen les volgen: mens en maatschappij, wetenschappen en techniek, muzische vorming en lichamelijke opvoeding. Voor wiskunde en taal vormen ze aparte **niveaugroepen** waardoor ze overheen de verschillende klassen per bouw kunnen differentiëren.

Een leerkracht legt uit hoe dit bijvoorbeeld georganiseerd wordt in de onderbouw:

“Ik geef les in de onderbouw en in onze bouw zitten er drie groepjes. De onderbouw bestaat uit 3 delen:

- (1) het start bij de jongste kleuters met de regenboogjes en de wolkjes voor niveau 1ste kleuter (inclusief de instappertjes) en niveau tweede kleuterklas. Deze groepen werken klasdoorbrekend op niveau van de kinderen voor alle domeinen en hoeken.*
- (2) De oudste kleuters (niveau 3de kleuter), niveau speelleerklas (leeftijd 1ste leerjaar, maar nog niet alle basisvoorwaarden beheerst) en de kleuters type 3 vormen samen de groep van de sterren met 3 leerkrachten die zich ontfermen over de volledige groep en die elk volgens hun eigen talenten een deel van de hoeken en niveaugroepjes op zich nemen.*
- (3) De derde groep in de onderbouw zijn de zonnen, bestaande uit een leerlingenpopulatie van ongeveer 4 klasgroepen met 4 leerkrachten. Deze leerlingen zitten uiteraard niet allemaal in 1 lokaal maar in verschillende lokalen (hun thuisgroepjes bij een leerkracht). Voor de verschillende vakgebieden wordt er op maat gewerkt en draaien ook kine, ergo, logo mee in de klassen en niveaugroepen.”*

In de **midden- en bovenbouw** uit de klasdoorbrekende werking zich vooral in reken- en taalgroepjes. Daarnaast draaien ook hier paramedici mee in de werking rond motoriek, socio-emotionele ontwikkeling, technisch lezen, ondersteuning op de klasvloer enzoverder. De klasdoorbrekende werking los van taal en rekenen wordt hier voornamelijk georganiseerd per ‘partnerklas’ dus een samenwerking van 2 leerkrachten. Wat verschillend is van de werking in de onderbouw.

De leerlingen zijn gezien de regelgeving nog steeds ingeschreven in de administratieve school voor BuO of GeO, maar in de klaspraktijk zijn de groepen wel gemengd en worden ze ingedeeld naargelang het niveau en de ondersteuningsbehoeften van het kind. Bij vakken zoals muzische vorming en mens en maatschappij zitten alle leerlingen BuO en GeO samen in één groep. Ook voor educatieve uitstappen en

activiteiten (bijvoorbeeld een uitstap naar het theater) vormen de leerlingen één groep. In het kader van de samenwerking worden leerlingen met een verslag type basisaanbod en type 3 geïntegreerd met de leerlingen uit het GeO. Dit is echter niet haalbaar voor alle vakken, zoals taal of wiskunde. De voorwaarde is dat de leraren in staat moeten zijn om de leerlingen te begeleiden in de gestelde doelstellingen die voor alle leerlingen worden nagestreefd.

Ook leerkrachten worden aangesteld in de administratieve school BuO of GeO, maar vormen in praktijk één lerarenteam. Administratief is dit momenteel nog een struikelblok: *“Sommige collega’s uit eenzelfde team hebben dit al op eigen initiatief gelijk getrokken zoals bij de sterren waar een collega in 24, een andere in 26 en de derde in 22 lestijden is aangesteld. Zij hebben er voor hun werking voor gekozen allemaal 26 lestijden te presteren. Maar dit blijft voorlopig op vrijwillige basis”*

Voor één niveaugroep zijn verschillende leerkrachten verantwoordelijk, één leerkracht is de titularis van de groep. Leerkrachten kunnen zich ook specialiseren in leerdomeinen. Een leerkracht kan zich bijvoorbeeld focussen op muzische vorming en een andere leerkracht op drama.

Op dinsdag- en donderdagnamiddag organiseert de school **projectwerking of 'de carrousel'**. Voor de klassen komt dit neer op één lesuur in de week en dit voor elke 'bouw'. De **carrousel** is een werking waarbij de leerlingen in een doorschuifstelsel verschillende thema's behandelen en activiteiten uitvoeren. Verschillende activiteiten worden georganiseerd binnen de onderwijsdoelen van drama, muzische vorming, taal, mens en maatschappij, wetenschappen en techniek, enzoverder. De leerlingen worden in kleine groepjes (max. 6-7 leerlingen) ingedeeld. Aan de hand van onderstaand keuzebord (zie figuur 1) weten de leerlingen bij welk groepje ze horen, welke activiteit ze al hebben gedaan en welke activiteit ze nog moeten doen. De leraren zetten via dit bord ook in op **differentiatie**.

De activiteiten worden voorbereid voor elk kind rond eenzelfde thema waar alle vakgebieden aan worden gelinkt. Om op maat te werken, worden alle opdrachten afgestemd op het niveau van de leerling. De leerlingen krijgen dus hetzelfde aangeboden, maar op een aangepast niveau. Hieronder wordt een voorbeeld uitgewerkt van de onderbouw. Doordat de hoeken en vakken verdeeld zijn over de drie leerkrachten hoeft niet elke leerkracht voor elk vak alles voor te bereiden en dat vervolgens op verschillende niveaus. Ze houden elk voor hun eigen vakken de leervorderingen bij en kunnen daardoor ook korter op de bal spelen en leerstof gaan bijsturen. Ook dat is differentiatie. De leerlingen kunnen zelf kiezen aan welke activiteit ze willen deelnemen of waaraan ze nog nood hebben. Zo kan een leerling bijvoorbeeld meermaals deelnemen aan de activiteit rond taal.

Figuur 1

Keuzebord carrouselwerking onderbouw



Een voorbeeld van een thema binnen de carrousel is 'herfst', waarbij leerlingen bijvoorbeeld op een muzikale manier woordenschat rond het thema herfst leren. Daarnaast geeft de kinesitherapeut bijvoorbeeld ook Sherborne-therapie waar de therapeut via beweging inzet op het stimuleren van basisvertrouwen, het leren kennen en verkennen van de eigen grenzen, maar ook de grenzen van de ander.

Opvallend is dat tijdens de observatie van de carrouselwerking, er als buitenstaander geen merkbaar verschil is tussen leerlingen uit het BuO en GeO. De leerkrachten ontwerpen de lesactiviteiten binnen de carrousel samen, aangepast aan de noden van de leerlingen zodat alle leerlingen volwaardig kunnen deelnemen aan de lessen.

De relatie tussen de betrokken actoren

Om deze concrete uitwerking te realiseren heeft de school een netwerk van belangrijke actoren en stakeholders samengesteld. De samenwerking en schoolwerking (pedagogisch project van de school) vertrekt vanuit de **leerlingen**. Zoals hierboven aangehaald legt de school sterk de nadruk op werken op maat van het kind, waarbij de noden en behoeften van elke leerling centraal staan. De **leerkracht** heeft een directe invloed op het dagelijkse schoolleven van de leerlingen en staat het dichtst bij de leerling. De leerkrachten zijn onderling ook nauw verbonden in de voorbereiding en de concrete uitvoering van de samenwerking. Ook **paramedici**, waaronder psychologen, ergotherapeuten en kinesitherapeuten, worden als belangrijke actor benoemd. Hoewel ze ook dicht bij de leerlingen staan, hebben ze volgens het schoolteam niet dezelfde directe invloed als leerkrachten. Er wordt wel aangegeven dat er samenwerking plaatsvindt tussen leerkrachten en paramedici. De kinesitherapeut ondersteunt de leerkrachten bijvoorbeeld door deel uit te maken van het lerarenteam van de carrouselwerking en Sherborne-therapie te geven.

De leerondersteuners van de school richten zich voornamelijk op het ondersteunen van leerkrachten, zoals het aanleren van nieuwe methodieken, in tegenstelling tot het verleden, waar de focus meer op leerlingen lag. De leerondersteuners zijn gemiddeld een aantal uren per week op de school. Deze verschuiving wordt als aangenaam ervaren, met meer interactie en een bredere focus op het leren van zowel leerlingen als leerkrachten. Een leerkracht zegt hierover:

“Vroeger kwamen de ondersteuners voor de leerlingen, wat heel tof is, maar dit jaar is het meer gericht op de leerkrachten. Ik vind dat aangenamer. Zij helpen ons met de leerlingen en er is meer interactie. Ze helpen ons als leerkrachten, leren ons methodieken aan, ... Vroeger kwamen ze in de klas en waren ze weg. Het kindje is het dan ook gewoon om het met de ondersteuner te doen. Nu leren ze het kind én ons aan. Dus als zij er niet zijn, kan ik helpen.” (Leerkracht)

De directie erkent de wens van de leerkrachten: *“De wens is zeer begrijpelijk en geeft ook zeer goed aan wat we met ons project willen aantonen: **sporadisch eens ondersteuning krijgen rendeert onvoldoende, in kwaliteit en tempo, waardoor het ook minder duurzaam wordt. Door ondersteuning permanent in huis te hebben, kan er veel meer en sneller met de kinderen iets bereikt worden. Wij hebben beide op school: onze eigen expertise BuO en die van het LSC. We kunnen dus zeer goed vergelijken.**”*

Ook de **ouders** zijn belangrijke actoren voor de school. Hun positie in het netwerk en hun betrokkenheid verschilt per kind. De ergotherapeut geeft dit ook aan: *“Sommige ouders heel dicht en sommige heel ver, dat is zo.”* Ondanks dat ouders als belangrijke actor gezien worden, wil de school nog meer inzetten op ouderbetrokkenheid, omdat ze merken dat dit niet altijd lukt. Ouders van leerlingen ingeschreven in het BuO komen minder fysiek op school waardoor de betrokkenheid verschilt. Leerlingen ingeschreven in het BuO hebben recht op leerlingenvervoer wat er bijvoorbeeld voor zorgt dat informele momenten aan de schoolpoort minder of zelden plaatsvinden.

Getuigenissen van de onderwijsprofessionals

De huidige ervaring van het schoolteam in de samenwerking tussen de twee scholen is doordrenkt van een discours over de dualiteit van hun situatie. Deze scholen zijn nauw verweven, maar er blijft een duidelijke drempel bestaan tussen de twee scholen, zowel administratief als in de dagelijkse praktijk.

De onderwijsprofessionals erkennen zelf dat ze graag als één school gezien willen worden, maar de complexiteit van de wetgeving, het heersende discours en beperkte middelen maken dit een voortdurende uitdaging. De decretale regelgeving van Vlaanderen maakt het nog niet mogelijk voor scholen BuO en GeO om administratief één school/organisatie te vormen. Elke school moet bijvoorbeeld een apart instellingsnummer hebben. Deze administratieve scheiding komt nog duidelijk naar voren in hun uitspraken. Zo omschrijven ze zichzelf soms nog als *‘wij van het buitengewoon onderwijs’*. Onderwijsprofessionals geven aan dat ze blijven spreken over twee scholen en hierdoor niet de beoogde samenwerking kunnen realiseren. In vergelijking met de start van de schoolwerking is dit echter al sterk veranderd:

“Heel soms komt het nog naar boven, maar dan vooral binnen beleid wanneer het gaat over financiering of personeelsformatie. Voor die zaken zijn we nog steeds verplicht om in 2 scholen te denken wat zeer vervelend is en onnatuurlijk aanvoelt.”

De school hoopt op een verandering in de wetgeving die mogelijk maakt om ook echt één geheel te worden. De twee verschillende namen van de scholen worden nog steeds in de dagelijkse communicatie gebruikt, wat de realiteit van de administratieve scheiding onderstreept. Bovendien kunnen beperkte middelen de samenwerking bemoeilijken en hangt elke school vast aan een ander financieringsmechanisme. Dit kan leiden tot beperkte mogelijkheden om gezamenlijke projecten te financieren, noodzakelijke infrastructuur te voorzien, voldoende ondersteunend personeel in te zetten en extra ondersteuning aan te bieden aan leerlingen ingeschreven in GeO met SOB.

Getuigenissen van de ouders

Tijdens gesprekken met de ouders van twee leerlingen, Y. en F., werden verschillende ervaringen met de school en de samenwerking belicht. Y. is een leerling uit de onderbouw ingeschreven in de entiteit van het GeO met een IAC-verslag type 2; F. is een leerling uit de bovenbouw ingeschreven in de entiteit GeO zonder verslag. F. volgt het vijfde en zesde leerjaar in één jaar en wil volgend jaar naar het secundair onderwijs overgaan.

De moeder van Y., geeft aan dat haar zoon enorm open gebloeid is sinds hij op deze school zit. De moeder is erg tevreden over de ondersteuning en de zorg voor haar kind. Ondanks dat hij niet ingeschreven is in het BuO type 2, vindt de mama dat hij goed opgevolgd en ondersteund wordt door de school. Dit schrijft zij bijvoorbeeld toe aan de nauwe samenwerking met het ondersteuningsnetwerk en het revalidatiecentrum. Volgens haar biedt de school veel kansen aan haar kind en ervaren zowel het kind als zij geen druk. De moeder geeft ook aan dat haar kind gelukkiger lijkt dan in zijn vorige school en geeft aan dat haar kind zich niet 'anders' voelt in de school. Ze vertelde het volgende: *"Ik ben tevreden over de klasjuf. Ze behandelt de kinderen net alsof het haar kinderen zijn. [...] Y., maar ook ik, ervaren geen druk. Lukt het vandaag niet dan is dat oké. Lukt het morgen niet dan is dat ook oké."*

Daarnaast geeft de moeder van F., wiens kind is ingeschreven in het GeO zonder verslag, aan blij te zijn met de betrokkenheid van de school, maar ze suggereert dat hier nog meer kan op worden ingezet. Ze waardeert de luisterbereidheid van de school naar de ouders en de wensen van het kind, maar ze stelt voor om ouders meer te betrekken bij besluitvorming over problemen en andere zaken. Ze benadrukt het belang van transparantie en een beter begrip van het leerproces van haar zoon in de inclusieve leeromgeving. Ze geeft echter aan dat ze niet volledig op de hoogte is als het gaat om het nemen van beslissingen en vraagt zich af in welke mate ouders hierbij betrokken worden. De moeder is vooral tevreden met de communicatie met de klasjuf van haar zoon: *« L'école écoute aux parents et quoi désire l'enfant. C'est admirable. [...] Je veux qu'ils nous impliquent plus dans les décisions prises par rapport à des problèmes et cetera et être plus en courant. »* ("De school luistert naar de ouders en naar wat het kind wil. Dat is bewonderenswaardig. [...] Ik zou wel willen dat ze ons meer betrekken bij beslissingen over problemen en dergelijke, en dat we meer op de hoogte zijn.").

Op basis van de getuigenissen van ouders zien we dat in het algemeen tevredenheid bestaat over het inclusieproject. Hieruit kunnen we concluderen dat dergelijke initiatieven van belang zijn voor de ontwikkeling en ondersteuning van de kinderen. Zo prijst de moeder van Y. de school en de inclusieve werking, omdat haar zoon waardevolle kansen krijgt om te groeien en zich te ontwikkelen. Als leerling van het GeO wordt hij uitgedaagd en ontvangt hij tegelijk ook de nodige ondersteuning. Ze benadrukt het mooie aspect van het inclusieproject en de unieke mogelijkheden die deze school biedt: *"De school biedt kansen die andere scholen niet bieden. Mijn zoon krijgt kansen en hij is hier open gebloeid en hij ervaart*

geen druk. Dat is het verschil met de andere school."

Tevredenheid en evaluatie van de samenwerking (o.b.v. SWOT-analyse)

Tevredenheid van de samenwerking

Ouders zijn over het algemeen tevreden met de werking van de school en merken een **voortgang bij hun kind**. Zo geeft de mama van F. aan: « *On a vu des résultats qu'il a obtenu maintenant depuis septembre. L'aide, l'enseignement et le soutien de la direction et aussi les séances de relaxation. Mon gamin a été en de mode de stress à cause de l'année dernière (toen hij nog niet op de school zat). Maintenant il a plus de confiance à lui. L'école lui redonne confiance.* » ("We hebben de resultaten gezien die hij sinds september heeft behaald. De hulp, het lesgeven en de ondersteuning van de directie en ook de ontspanningssessies. Mijn zoon zat vorig jaar in een stressmodus. Nu heeft hij meer zelfvertrouwen. De school geeft hem zijn zelfvertrouwen terug.")

De moeder van Y. geeft aan dat de school een meerwaarde heeft omdat er een **beter ondersteuning** is voor haar zoon door de **expertise** van de leerkrachten. Ondanks dat haar zoon (verslag type 2) niet ingeschreven staat in onderwijs type 2, vindt de mama dat hij goede ondersteuning krijgt van de school die nauw samenwerkt met het leersteuncentrum. Daarnaast vindt ze ook dat de leerkrachten op maat van het kind werken en kijken naar de noden van een kind:

"Het is niet omdat mijn zoon anders is, dat hij in een hokje geplaatst moet worden. [...] Ze gooien de leerlingen niet zomaar in een klas. Ze kijken echt naar wat hij nodig heeft." (Moeder Y.)

Evaluatie van de samenwerking

De samenwerking vertoont verschillende **sterktes** en is gestoeld op enkele randvoorwaarden die hieraan bijdragen. De **fysieke nabijheid** van de twee scholen wordt gezien als de grootste sterkte. Het feit dat de scholen op dezelfde campus zitten maakt een intensieve samenwerking volgens alle betrokkenen gemakkelijker. Leerkrachten kunnen zowel formeel als informeel overleggen en samenwerken. Zo kan een leerkracht BuO een leerkracht GeO aanspreken in eenzelfde lerarenkamer of kunnen administratieve zaken geregeld worden in het gedeelde secretariaat. Ook wordt de **openheid, bereidheid, saamenhorigheid en draagkracht** binnen het team gezien als een troef. Dit creëert een positieve en ondersteunende werkomgeving. Het **gemeenschappelijke doel**, met name het werken op maat van het kind, waarbij de noden van de leerling centraal staan, wordt ook als sterkte genoemd. Dit uitgangspunt bevordert een inclusieve benadering van het onderwijs. Daarnaast wordt teamwork in een **team met verschillende expertise** als een troef gezien, waardoor samenwerking tussen leerkrachten van GeO en BuO vlot verloopt. Een **effectieve communicatie**, zowel intern als met ouders, draagt eveneens bij aan de samenwerking.

Het onderwijspersoneel benoemt ook enkele **groeipunten** voor de samenwerking. Het uitbreiden van expertise, vooral met betrekking tot kennis van verschillende onderwijsbehoeften gerelateerd aan noden van leerlingen met een type 2 attest, is een belangrijk aandachtspunt. De wisselwerking tussen GeO en BuO kan verder nog worden verbeterd, waardoor beide onderwijsvormen nog meer van elkaar kunnen leren. Hoewel de bestaande samenwerking potentieel heeft voor verdere versterking, zijn er nog kansen te benutten, zoals het optimaal gebruikmaken van de talenten van leerlingen

Tot slot geeft het schoolteam verschillende **bedreigingen** voor de samenwerking aan. De noodzaak om

ouders te overtuigen van de meerwaarde van deze samenwerkingsvorm wordt benadrukt. Vooral ouders van leerlingen GeO worden soms afgeschrikt door de werkwijze van de school. Het is van belang hen te tonen dat deze samenwerking daadwerkelijk werkt, aangezien sommige ouders vrezen dat het niveau van de school zal dalen als hun kinderen samen in de klas zitten met BuO-leerlingen. De beperkte middelen, het tekort aan personeel en kwesties met betrekking tot wetgeving (zoals de administratieve scheiding tussen de BuO- en GeO-school, verschillende lesuren, uiteenlopende te behalen doelstellingen en handelingsplanning) vormen een bedreiging voor de naadloze werking van de samenwerking. Ook de veranderende leerlingenkenmerken (met een groeiend aantal leerlingen met complexere behoeften) en praktische zaken binnen de wetgeving (zoals busvervoer, opvang, lesuren) kunnen uitdagend zijn. De hoge werkdruk en het gebrek aan expertise voor bepaalde ondersteuningsbehoeften vormen eveneens bedreigingen die de samenwerking kunnen beïnvloeden.

Om deze uitdagingen aan te pakken en de samenwerking duurzamer en effectiever te maken, heeft de school **verschillende maatregelen** genomen. Een specifieke aanpak omvatte het gelijkstellen van de lessenroosters. Hierdoor werd geprobeerd een meer geïntegreerde en gecoördineerde planning te realiseren. Bovendien werd er actief gezocht naar manieren om de ondersteuning die oorspronkelijk bedoeld was voor leerlingen in het BuO, ook beschikbaar te maken voor leerlingen in het GeO, zonder daarbij het recht op ondersteuning voor leerlingen BuO in gevaar te brengen. Deze stappen waren gericht op het overbruggen van de kloof tussen BuO en GeO en het bevorderen van een meer inclusieve samenwerking. Concreet kijkt de school bij het inzetten van financiële middelen, naar de beschikbare middelen van BuO en GeO als één geheel. Er wordt op schoolniveau bepaald hoe deze middelen worden besteed, los van welke entiteit welke middelen genereert. Op vlak van personeel geeft de school aan dat de leerkrachten administratief verbonden zijn aan één of beide entiteiten, maar daar stopt het ook. Vanuit de schoolvisie is elk personeelslid in dienst van de hele school: *“Leerkrachten, paramedici, administratief personeel, onderhoudspersoneel, beleidsfuncties staan allemaal in dienst van de school. Van bij sollicitaties wordt dit bovendien opgenomen met de kandidaten.”* Concreet worden de uren voor de paramedici enkel gegenereerd voor het BuO, maar deze worden toch ingezet voor alle leerlingen afhankelijk van hun hulpvraag. Toch zijn er nog verschillende hindernissen op dit niveau. De directie legt het uit:

*“Het BuO krijgt meer middelen dan GeO, omdat dit ook nodig is wegens de zwaardere onderwijsbehoeften in principe. Maar BuO zet al die middelen in voor ongeveer het dubbele van de populatie, omdat ook in het GeO deze onderwijsbehoeften aanwezig zijn wat logisch is in een inclusieve school. Er wordt dus automatisch een tekort gecreëerd. Maar het is dat of niks en wij kiezen ervoor om met de beschikbare middelen een zo groot mogelijk bereik te hebben. **Elke kind heeft immers recht op wat het nodig heeft. Alleen jammer dat dit niet gefaciliteerd wordt zoals het hoort.**”*

Cruciale randvoorwaarden, de oriëntering richting inclusief onderwijs en de ambities van de samenwerking

Cruciale randvoorwaarden voor een succesvolle samenwerking

Ondanks aanwezige drempels, zoals de beperkende wetgeving en het tekort aan zowel personeelsmiddelen als financiële middelen, beschouwen de betrokkenen de samenwerking als een succesverhaal, grotendeels dankzij hun **betrokken team**. Het succes van de samenwerking vereist een inzet waarbij iedereen zich ten volle engageert. Teamleden moeten bereid zijn om zich flexibel op te

stellen en om te werken met nieuwe methoden, nieuwe leerlingen, nieuwe klasstructuren, nieuwe organisatiestructuren, etc.

Uit de getuigenissen van de onderwijsprofessionals merken we ook het belang van een **geleidelijke implementatie** van een dergelijke intensieve samenwerking. Zoals hierboven aangehaald gaf het team aan dat de stapsgewijze implementatie zorgt voor meer openheid bij de leerkrachten, omdat ze begonnen zijn met leerkrachten die vrijwillig hun schouders onder het project wilden zetten. Later werd dit doorgetrokken naar een structurele samenwerking waarbij de hele school betrokken werd.

Een andere essentiële randvoorwaarde is de **expertise van het team**. De school erkent het cruciale belang van de expertise van haar personeel. Sinds de invoering van het M-decreet hebben ze zich ingespannen om deze waardevolle kennis en vaardigheden te behouden en verder uit te bereiden. In een samenwerking waar zowel leerlingen uit het GeO als BuO samenzitten, is het van vitaal belang dat leerkrachten effectief kunnen samenwerken en elkaar ondersteunen om optimaal in te spelen op de behoeften van de leerlingen.

“In de Inclusiecampus is de expertise van het team toch wel belangrijk geweest in de samenwerking. We hebben er alles aan gedaan om die niet te verliezen. [...] Na het M-decreet hebben we daarop ingezet om die expertise te behouden en te versterken.” (Directie)

Tenslotte benadrukt het schoolteam de **nabijheid** als een randvoorwaarde. De fysieke nabijheid van de twee scholen, gelegen op dezelfde campus, vergemakkelijkt de samenwerking aanzienlijk. Deze nabijheid creëert mogelijkheden voor zowel formele als informele interacties tussen leerkrachten, waardoor een intensieve samenwerking gemakkelijker te realiseren is. Een leerkracht vertelt het volgende: *“Dat was makkelijk dat die hier bij ons op school liepen. Zelfs de straat oversteken is al een drempel.”* (Leerkracht).

“Wij hebben nu het geluk dat wij op één campus zitten. De gewone school is in onze campus 'geïnfiltreerd'. Als ik kijk naar andere scholen die moeten samenwerken met scholen die niet op hun campus liggen, dan hoor je dat veel samenwerkingen stopgezet zijn.” (Pedagoog)

Oriëntering richting inclusief onderwijs

Volgens de school is **inclusie geen eindstation** maar een voortdurend proces waar continu aan gewerkt moet worden. Het cruciale uitgangspunt is het kind en zijn/haar specifieke behoeften. Ze benadrukken dat het essentieel is om vanuit diverse perspectieven te kijken naar waar de school op een kwaliteitsvolle manier onderwijs kan bieden, binnen de mogelijkheden die ze heeft. De school gelooft sterk in het vermijden van labels en stigmatiseert niet, maar richt zich sterk op de kansen die elk kind verdient. Inclusie is een voortdurende inspanning die niet stopt.

“Wij dromen van een school en samenleving waarin iedereen een plekje heeft met aandacht voor talenten en persoonlijke groei, weg van hokjes denken en zinloze metingen die niet meten wat er moet gemeten worden en niet aantonen wat nodig is.” (Directie)

Ook in hun algemene schoolvisie benadrukken ze, zoals hierboven vermeld, het belang van een open geest en op het maat werken, zonder te denken in labels of syndromen. Hun doel is om elke leerling de mogelijkheid te bieden om op verschillende snelheden te leren. Daarnaast willen ze ook eenzelfde

inclusieve leeromgeving creëren waarin zowel leerlingen met als zonder SOB, een plaatsje kunnen krijgen. Zo willen ze inzetten op het verkleinen van de kloof tussen het BuO en GeO.

Ambitie

Binnen de context van maatschappelijke uitdagingen in het onderwijs, zoals het lerarentekort en het groeiend aantal leerlingen met complexe ondersteuningsnoden, wil de school vooral de samenwerking tussen leraren nog verstevigen. Ze willen verder inzetten op het uitbreiden van expertise, verder stappen zetten richting een inclusieve school, en het versterken van hun intensieve 'samenwerking en schoolwerking'.

Het team is van mening dat deze samenwerking niet als een afgerond project beschouwd kan worden, maar eerder als **een continu proces dat voortdurende aandacht en ontwikkeling vereist**. Ze streven ernaar de werking verder uit te bouwen en te verfijnen, met een focus op het verstevigen van de fundamenteën die zijn gelegd. Volgens hen is er altijd ruimte voor verbetering en verdieping, en de **ambitie blijft hoog: zich blijvend inzetten** op de samenwerking om een duurzaam en inclusief onderwijsklimaat te creëren.

Tot slot geeft de directie BuO aan dat ze willen inzetten op het verder ontwikkelen van een **kwalitatief zorg- en onderwijs aanbod** voor alle leerlingen in de school. Ze benadrukt dat financiële middelen kunnen bijdragen aan het realiseren van een volledig op maat van het kind gemaakte aanpak.

"We dromen van een financiering op maat van de leerlingen en dus van de scholen om een kwalitatief en volwaardig zorg- en onderwijsaanbod op de school zelf te kunnen ontwikkelen en dragen. Concreet kan dit bijvoorbeeld door middelen voor het ondersteuningsnetwerk toe te kennen aan de scholen zelf. Versnippering van ondersteuning is onvoldoende effectief, continuïteit en verankering binnen de scholen is noodzakelijk om de ondersteuning verder te laten gaan dan op leerlingenniveau. Dit bestond al ten tijde van de vroegere GON-werking en is amper gewijzigd sinds de omschakeling naar ondersteuningsnetwerken en nu leersteuncentra."
(Directie)

Tips voor andere scholen

1. **Stapsgewijze overgang:** Plan de overgang naar samenwerking stapsgewijs en overhaast deze niet. De overstap hoeft niet in één keer te gebeuren; het is belangrijk om de implementatie te faseren. Biedt de betrokkenen de kans om geleidelijk aan het nieuwe samenwerkingsmodel te wennen en dring dit niet op. Daarnaast moet ook de reden waarom de samenwerking wordt opgestart, duidelijk geëxpliciteerd worden. Het schoolteam benadrukt dat er in dit proces ook moeilijke momenten zullen zijn. Doorzetten, luisteren naar elkaars zorgen en twijfels en niet opgeven is dan de boodschap om gedragenheid te creëren.
2. **Tip op beleidsniveau:** Sta toe dat er in verschillende snelheden wordt gewerkt. Je kan het ingaan van een verandering niet afdwingen met ingang van 1 september (bv. wat we vaak horen van bezoekers die zelf een project moeten starten van hun scholengroep). Het is een proces, een traject met vallen en opstaan. Durf ook stil te staan en desnoods 1 of meer stappen terug te zetten in het belang van een kwalitatieve evolutie. *Doe je dus ook niet anders voor dan je bent, vroeg of*

laat val je door de mand. Beweer niet dat je helemaal inclusief werkt als dat niet zo is. Sta jezelf dat als school ook toe om te mogen groeien want het perfecte resultaat bestaat niet en zal er nooit zijn

3. **Creëer begrip en acceptatie:** Investeer tijd en moeite in het creëren van begrip en acceptatie voor de nieuwe samenwerkingsvorm. Organiseer bijvoorbeeld informatiesessies, workshops en open dialogen om vragen te beantwoorden en eventuele zorgen aan te pakken.
4. **Inzetten op externe begeleiding:** (cfr. Traject Warme scholen) Een extern perspectief is waardevol om blinde vlekken te identificeren, nieuwe inzichten te bieden en obstakels te overwinnen. De implementatie van een gefundeerde begeleiding bevordert niet alleen de kans op succes, maar stimuleert ook een duurzame samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs.
5. **Zoek nabijheid:** Ga op zoek naar een samenwerkingspartner die dichtbij is, bij voorkeur op dezelfde campus. De fysieke nabijheid vergemakkelijkt niet alleen de dagelijkse interacties tussen leerkrachten maar bevordert ook een diepere en meer organische samenwerking. Het delen van een campus was in deze samenwerking een cruciale factor zijn voor het succes van de samenwerking. Als deze nabijheid niet bestaat, moet men overwegen hoe men deze kan creëren, zoals bijvoorbeeld het oprichten van een vestigingsplaats of nieuwe school. Start daarbij met quick wins: zelfde ingangspoort, lessenrooster, speeltijden en speelplaatsen en gezamenlijk toezicht, gemeenschappelijk directies al dan niet met gedeeld leiderschap, maar absoluut met dezelfde visie, gemeenschappelijke leraarszaal, naam, onthaal, communicatie (zelfde taal en lay-out)...

Laatste tip van de school: kom gerust eens op bezoek dan kunnen we van elkaar leren

6.2.4.4. Eén-campus SO 1

Informatie over de scholen	
Naam van de scholen BuO: BuSO KIDS GeO: Kindsheid Jesu	
Ligging van de scholen t.o.v. elkaar	De school voor BuO heeft een afdeling voor OV 4 type 9 in de school voor GeO (middenschool).
Onderwijsniveau	Secundair onderwijs
Types (BuO)	type 9
Indien secundair onderwijs	OV 4
Onderwijskoepel(s)	Katholiek Onderwijs Vlaanderen
Scholengemeenschap(pen) (-groep)	BuO & GeO: Scholengemeenschap Sint-Quintinus
Schoolbestuur (-besturen)	BuO: VZW KIDS GeO: VZW Secundair Onderwijs Sint-Quintinus
Aantal leerlingen BuO Aantal leerlingen GeO	Aantal leerlingen in de school voor BuO: 54 Aantal leerlingen in de school voor GeO: 675 (eerste graad), 1029 (humaniora, niet dezelfde school wel dezelfde campus)
Aantal onderwijspersoneelsleden BuO Aantal onderwijspersoneelsleden GeO	Aantal VTE in de school voor BuO: 9VTE en paramedische uren: 3VTE → Ongeveer 12 leerkrachten uit het BuO Aantal leerkrachten in de middenschool voor GeO: 80 leerkrachten. Er zijn ook leerkrachten met een dubbele aanstelling.
Aangesloten bij een leersteuncentrum?	Ja, Leersteuncentrum Limburg vrij
Ondersteuning van CLB, welk CLB?	CLB voor GeO en BuO dezelfde: Vrij centrum voor leerlingenbegeleiding Limburg afdeling Hasselt

Verticale analyse
Algemene beschrijving van de samenwerking

De samenwerking tussen Kindsheid Jesu, een middenschool voor GeO, en BUSO KIDS, BuO school (afdeling OV4, type 9), heeft als doel een geïntegreerde onderwijsomgeving te creëren waarin leerlingen BuO en GeO samen kunnen leren en groeien. De schoolteams beschrijven deze samenwerking als een **‘geïntegreerde werking’** waarbij leerlingen BuO geïntegreerd worden in de GeO-school. In deze samenwerking zijn **klassen voor OV4** opgericht op niveau van de middenschool (1^{ste} graad) waar leerlingen voor BuO een verkennend project (major en minor) kunnen kiezen. Tijdens het gekozen verkennend project volgen de leerlingen BuO samen les met de leerlingen ingeschreven in het GeO. Deze samenwerking bevordert contactmomenten en ‘inclusieve uren’ tussen leerlingen van beide scholen. Daarnaast zetten de scholen ook in op een gemeenschappelijke speelplaats en eetruimte. Ook op lerarenniveau wordt er samengewerkt. Verder wordt er ingezet op **individuele trajecten** voor leerlingen van de school voor BuO waar leerlingen voor specifieke vakken les volgen in de klassen voor GeO (zie Aanpak en concrete organisatie). Ook voor de leerlingen in het GeO worden individuele trajecten voor verdieping, uitbreiding en remediëring mogelijk gemaakt.

Doelen van de samenwerking

De samenwerking tussen de GeO-school en BuO-school heeft meerdere doelen voor ogen. Allereerst streven ze ernaar om alle leerlingen, inclusief leerlingen van het BuO, effectief te begeleiden naar een gekwalificeerde uitstroom via het **behalen van een diploma** in een richting die past bij de interesse van de leerlingen. Daarnaast is er een focus op het **werken op maat** van leerlingen. De scholen streven ernaar om op maat gemaakte leertrajecten te bieden die aansluiten bij de individuele behoeften en capaciteiten van elke leerling. Dit omvat het aanbieden van verkennende projecten en het ontwikkelen van individuele trajecten (zie later). Een ander belangrijk doel is het stimuleren van **kruisbestuiving** tussen de scholen. Er wordt gestreefd naar een cultuur van samenwerking om kennis- en expertise uitwisseling te bevorderen. Tot slot willen de scholen gezamenlijk een grensdoorbrekende visie ontwikkelen die de **integratie van OV4-leerlingen** in het gewoon onderwijs mogelijk maakt. Dit impliceert het zoeken naar een evenwicht tussen inclusief onderwijs en het waarborgen van ondersteuning op maat voor alle leerlingen.

“In de start moesten we ook zoeken naar een bepaalde visie rond aanpak, al dan niet integratie. Ik denk dat de vorige directie buitengewoon in het verleden meer de doelstelling had om zo veel als mogelijk grensdoorbrekend te werken en zo veel mogelijk de integratie van OV4 in het gewoon onderwijs mogelijk te maken.” (Directie)

De klemtoon ligt momenteel op het bevorderen van samenwerking en ondersteuning tussen de twee scholen, Kindsheid Jesu en BUSO KIDS, met als doel een **geïntegreerd en inclusief onderwijsaanbod** te **creëren**. De directie benadrukt dat het niet alleen gaat om het samenvoegen van twee afzonderlijke entiteiten tot één geheel, maar ook om het identificeren en benutten van manieren waarop de scholen elkaar kunnen versterken. Dit omvat niet alleen de integratie van leerlingen van beide scholen, maar ook hoe beide scholen van elkaar kunnen leren en elkaar kunnen ondersteunen in het bieden van kwalitatief onderwijs.

Voortraject en proces van de samenwerking

Aanleiding

De aanleiding voor de samenwerking tussen BUSO KIDS en Kindsheid Jesu, is ontstaan vanuit de vraag van de scholengemeenschap waartoe beide scholen behoren. Het gebrek aan een passend onderwijsaanbod voor leerlingen van de OV4 type 9, en dan vooral leerlingen met ASS en sterke cognitieve vaardigheden, werd als een dringende behoefte erkend na overleg binnen de scholengemeenschap.

*“De kloof tussen OV1 en het regulier onderwijs is groot. Er waren veel leerlingen op de BuSO KIDS in OV1 die de nood aangaven dat ze het heel moeilijk vonden om op die campus te zitten. Hierdoor voelde *directeur van BuSO KIDS* de nood om iets ertussen op te starten. Het aanbod van OV4 was in de buurt ook schaars.” (Coördinator)*

De hoofdschool voor BuO (BUSO KIDS) en de school voor GeO (Kindsheid Jesu) maken deel uit van dezelfde scholengemeenschap en liggen op twee kilometer van elkaar. Deze nabijheid maakte het voor de directie van BUSO KIDS een logische stap om toenadering te zoeken tot Kindsheid Jesu. Hun geografische ligging

vergemakkelijkt eveneens regelmatige interactie en maakt samenwerking praktisch haalbaar. Door samen te werken streven beide scholen ernaar om een inclusief onderwijsaanbod te ontwikkelen dat niet alleen tegemoetkomt aan de specifieke onderwijsbehoeften van OV4-leerlingen, maar ook aan de noden van de leerlingen GeO.

Doorlopen proces

2011-2012: Voorbereiding

Het proces van het samenwerkingsinitiatief begon met een voorbereidende fase. Er werd onder meer gepeild naar de interesses van de leerkrachten BuO die tewerkgesteld waren op de hoofdschool voor BuO. Een leerkracht die anno 2023-2024 tewerkgesteld is in OV4 en het GeO vertelt hierover: *"Voor de opstart werd er ook gevraagd naar wie er interesse had in het project. Het zijn echt eigen keuzes geweest."* Het was voor het schoolteam belangrijk dat de deelname aan het project op vrijwillige basis en vanuit een intrinsieke motivatie gebeurde. Initieel werden het onderwijspersoneel van de hoofdschool voor BuO en het personeel van het GeO uitgenodigd om zich op te geven om na te denken over (de ontwikkeling van) het project. Het was vanaf het begin duidelijk dat deze 'denk- of regiegroep' moest samengesteld worden met een mix van leerkrachten uit zowel het GeO als het BuO, zoals de coördinator van het BuO opmerkte: *"Het was vanaf het begin al duidelijk dat we een mix wilden van gewoon en buitengewone leerkrachten."*

2013-2014: Opstart OV4

In het schooljaar 2013-2014 richtte BUSO KIDS twee aparte klassen op voor OV4 (type 3 en type 7) op de campus van de school voor GeO Kindsheid Jesu. De periode tussen de opstart van OV4 op de school voor GeO en schooljaar 2016-2017 wordt volgens het schoolteam gekenmerkt door een **zoektocht naar hoe hun onderwijs inclusiever** kon worden gemaakt. Het schoolteam erkent dat er in deze fase eerder vanuit een buikgevoel werd gewerkt, zonder duidelijke visie, plannen en doelstellingen.

Hoewel er geen uitgesproken **weerstand** was vanuit het onderwijspersoneel van de school voor GeO en BuO, waren er wel zorgen en praktische vragen die naar boven kwamen. Zoals de coördinator opmerkte: *"Ik zou het geen weerstand noemen, maar eerder een schrik voor het onzekere. 'Dat is niets voor mij. Of gaat dat wel lukken?' En natuurlijk ook veel praktische vragen."*

2016-2017: Opstart type 9 en 2 klassen per leerjaar

In 2016 startte de afdeling BUSO KIDS op de GeO-school met het aanbieden van type 9-onderwijs en implementeerde twee klassen per leerjaar (vier klassen OV4 in het 1^{ste} en 2^{de} leerjaar van het secundair onderwijs). De beslissing om vanaf schooljaar 2016-2017 alleen type 9-onderwijs aan te bieden werd genomen nadat gebleken was dat de combinatie van leerlingen met ASS, ingeschreven in type 3, en leerlingen met gedragsproblemen niet succesvol verliep op de school.

"We kregen een instroom van kinderen met gedragsproblemen, type 3. En de combinatie van leerlingen met autisme en leerlingen met gedragsproblemen bleek in de eerste jaren wel een moeilijk gegeven te zijn. Waardoor we overgeschakeld zijn op type 9." (Leerkracht BuO en GeO)

2017-2018: Keerpunt naar een structurele samenwerking

In het schooljaar 2017-2018 vond een keerpunt plaats omdat er werd ingezet op meer structurele samenwerking tussen BUSO KIDS en Kindsheid Jesu, via de opstart van een derde OV4 klas per leerjaar en de aanstelling van een nieuwe coördinator voor de afdeling OV4 die verantwoordelijk was voor dagelijkse sturing en organisatie, het beleid en teamcoaching.

Er werd ingezet op een meer systematische aanpak, waarbij er veel meer gesproken werd tussen coördinatoren en leerkrachten. Er werd gezocht naar stabiliteit in de werking, zoals een leerkracht benadrukte:

"We zijn gestart met minder vanuit buikgevoel te werken, maar eerder vanuit wat staat er nu overal in teksten? Wat moet een OV4-school doen? Waar zijn we op dit moment goed mee bezig? Waar willen we nog naartoe? We zijn nog steeds stappen aan het zetten, maar dat is ook het onderwijs hé." (Leerkracht, BuO en GeO)

De coördinator van de afdeling OV4 werkte hiervoor samen met de directies van zowel de hoofdschool voor BuO als de GeO-school om de concrete uitwerking van de samenwerking verder vorm te geven en stabiliteit in de samenwerking te waarborgen.

2020-2021: Stabiliteit van de samenwerking

In het schooljaar 2020-2021 werd een fase van stabiliteit bereikt in de samenwerking tussen BUSO KIDS en Kindsheid Jesu. Dit werd mogelijk gemaakt door het werken met een vast team van onderwijspersoneel en een gerichtere aanpak om meer expertise aan te trekken met een orthodidactische benadering. De coördinator benadrukt het belang van het **opbouwen van een vast(er) team**: *"Als je team uitbouwt, wij zijn van twee naar drie klassen gegaan, gingen we niet meer opnieuw vragen naar wie er les zou geven in OV4. Wij hadden dan bijvoorbeeld een leerkracht nodig die vier uur wiskunde ging geven en dan stroomde daar een leerkracht van het gewoon in die een klein stuk OV4 erbij nam."*

Sinds schooljaar 2020-2021 werd er niet meer op vrijwillige basis gewerkt met leerkrachten die bereid waren om les te geven in OV4, maar werd er gericht gezocht naar profielen van leraren die het team **orthodidactisch** kon **ondersteunen**. Er werd dus meer focus gelegd op het behouden van expertise en het inbrengen van een orthodidactische aanpak. Dit benadrukt de noodzaak om leerkrachten te voorzien van de juiste vaardigheden en methoden om effectief met de OV4 leerlingen om te gaan en hen te ondersteunen in hun ontwikkeling. Praktisch gezien was een vast team ook van belang voor het **efficiënt functioneren van de school**. Voor OV4 worden er bijvoorbeeld wekelijkse klassenraden georganiseerd. De organisatie van deze klassenraden werd op een gegeven moment moeilijk, omdat sommige leerkrachten slechts enkele uren voor deze klassen stonden.

Deze stabiliteit werd de volgende schooljaren verder mogelijk gemaakt doordat er ingezet werd op professionalisering van de leerkrachten zowel uit de school voor BuO als de school voor GeO. Daarnaast werd de samenwerking verder uitgebouwd op basis van inzichten uit onderzoek en het ROK (Referentiekader voor Onderwijskwaliteit):

“De verschillende elementen uit het ROK werden onder de loep genomen. Er werd gekeken waar wij als organisatie nog groeikansen hadden. Bv. Het aanbod voor startende leerkrachten was in het verleden enkel aangeboden voor collega’s uit het gewoon onderwijs. Dit werd verder uitgebouwd naar OV4 specifieke aanvangsbegeleiding. In deze aanvangsbegeleiding werden sessie omtrent didactiek (die elke leerkracht kreeg) afgewisseld met intervisiemomenten voor BuO leerkrachten. Daarnaast merkten we het belang op van een gelijkgerichte aanpak waardoor we bepaalde elementen die voorkomen in het ROK specifiekier zijn gaan uitwerken - Continuüm van Zorg - visietekst van de organisatie - visietekst van delen binnen de organisatie (time-out werking - studiebegeleiding)”

2022-2023: Verder uitbouwen van de fundamenteën van de samenwerking

Het daaropvolgende schooljaar werd de aanvangsbegeleiding, ook specifiek voor leerkrachten die startte in de OV4-werking, verder uitgebouwd. Ook werd de OV4-werking vertegenwoordigd in het beleidsniveau waarbij het beleidsteam nu bestaat uit onderwijspersoneel van het GeO én BuO:

“Er werd bewust aandacht geschonken dat OV4 op de agenda gezet werd. We merkten in de jaren voordien dat de vertaling van acties in het gewoon onderwijs achter de schermen gebeurde naar het buitengewoon Onderwijs. Vb. Opendeurdag - alle voorbereidingen voor het gewoon onderwijs werden tijdens het directieoverleg besproken. Nu wordt de vertaling naar het buitengewoon onderwijs ook af en toe besproken tijdens dit overleg. Op die manier krijgen andere directieleden ook meer zich op de aanpassingen die nodig zijn.” (Coördinator)

2023-2024: Huidige samenwerking

Met de aanstelling van een **nieuwe directeur GeO** aan het begin van 2023, die ervaring heeft als leerkracht OV4, ontstond een verschuiving naar een meer ondersteunende benadering tussen beide scholen. De coördinator van BuO benadrukte dat de directeur niet alleen naar de scholen kijkt als twee afzonderlijke entiteiten die één geheel moeten worden, maar ook hoe ze elkaar kunnen ondersteunen en versterken.

“Wij kijken niet alleen naar de scholen als twee scholen, maar ook hoe we elkaar kunnen ondersteunen. Hoe kan een leerling van ons meer aansluiten in het inclusieve, maar ook andersom. Ik voel dat we meer en meer naar elkaar toegroeien en dit is ook een vraag vanuit de directie. Hoe kunnen we elkaar nog versterken?” (Coördinator)

Een nieuw directieteam, dat de visie mee ondersteunt en verder wil vormgeven, heeft bij de samenwerking gezorgd voor een nieuwe dynamiek waarbij er opnieuw wordt nagedacht over de toekomst van de scholen en hun samenwerking.

Inzetten op een **leercultuur** in beide scholen, waarbij de aanwezige expertise in beide teams volledig benut kan worden en er meer wisselwerking ontstaat, daar willen de scholen nog werk van maken:

“Er zit veel expertise in beide teams die uitgewisseld kan worden. De mogelijkheid is er hier, dus we moeten dat ten volle benutten om zo hetzelfde doel te beogen en dat is kwaliteitsvol onderwijs verbeteren.” (Directie)

De GeO-school wil ook de **expertise van de afdeling OV4 doortrekken naar de rest van de school**. Dit is bijvoorbeeld te zien bij het **Knooppunt**, een voortdurend bemande 'time-out' ruimte op school (zie verder bij concrete uitwerking), waar leerlingen BuO op vraag van zichzelf of een leerkracht, terechtkunnen wanneer ze de les even niet meer kunnen volgen omwille van verschillende redenen (rust nodig hebben, niet kunnen concentreren, nood aan prikkelarme ruimte). Het schoolteam geeft aan dat ook het zorgteam van GeO dit wil toepassen voor haar leerlingen, want ook in de GeO school zijn er leerlingen die niet noodzakelijk alle individuele begeleiding nodig hebben vanuit OV4, maar wel nood hebben aan een rustige ruimte. Volgens het onderwijspersoneel kunnen deze leerlingen ook baat hebben bij de werking van het Knooppunt.

Ook de **professionaliseringscultuur** van de afdeling voor BuO (OV4) willen de scholen nog meer doortrekken naar de werking in het GeO. Zo organiseert de BuO-school verplichte vormingen voor haar personeel omtrent ASS, traumasensitief lesgeven en socio-emotionele ontwikkeling. Hierop kunnen leerkrachten van de GeO-school ook intekenen. Dit biedt de mogelijkheid om elkaar in beide richtingen te stimuleren en versterken en is er sprake van meer **kruisbestuiving**. Er wordt actief ingetekend op het professionaliseringsaanbod dat beide scholen creëren: *"Op de administratieve dag wordt een vorming ASS georganiseerd waar alle collega's kunnen komen luisteren naar de aanpak van jongeren met autisme in het onderwijs. We willen op deze manier ook de gesprekken in de leraarskamer faciliteren zodat er ook op een informele manier van elkaar geleerd kan worden."* (Coördinator)

Tot slot geven de directies aan dat er ook op het niveau van de scholengemeenschap nog diverse plannen liggen. Beide scholen willen samen met de scholengemeenschap hun visie voor de toekomst verder uitwerken. Dit omvat het ontwikkelen van een langetermijnvisie, met speciale aandacht voor inclusie, waarbij ook andere BuO-scholen binnen de scholengemeenschap betrokken zijn. De directie benadrukt het belang van deze gezamenlijke inspanning: *"In de scholengemeenschap zijn we heel intens bezig met een masterplan, wat betekent dat we een pedagogische visie willen uitwerken waar de scholen, ook de buitengewone scholen, in onze scholengemeenschap aan meewerken."* Om deze visie te realiseren, zijn onderwijsprofessionals van verschillende scholen binnen de scholengemeenschap betrokken bij verschillende denkgroepen, ook wel aangeduid als 'een lerarendenk tank'. Deze groepen vertalen de visie naar concrete doelstellingen en kijken naar manieren om gezamenlijk deze visie te verwezenlijken.

De concrete uitwerking van de samenwerking, anno 2023-2024 wordt in de volgende paragraaf beschreven.

Aanpak en concrete organisatie van de samenwerking

De samenwerking tussen BUSO KIDS (OV4 type 9) en middenschool Kindsheid Jesu is gericht op de integratie van leerlingen van het BuO in de klassen van het GeO, door middel van de organisatie van verkennende projecten. Daarnaast wordt er ook aandacht besteed aan het aanbieden van individuele trajecten voor leerlingen van het BuO, om zo onderwijs op maat te kunnen bieden.

De hoofdschool van het BuO: BUSO KIDS heeft een afdeling OV4 type 9 op de school voor GeO Kindsheid Jesu. De twee scholen maken deel uit van dezelfde scholengemeenschap waarbij de leerlingen van OV4 zich inschrijven in de hoofdschool voor BuO – BUSO KIDS en de leerlingen voor het GeO in de school voor

GeO Kindsheid Jesu. De financiële middelen worden aan de betrokken onderwijsinstelling gegeven, maar onderling worden er ook afspraken gemaakt om het financiële aspect in balans te houden.

De samenwerking richt zich specifiek op de middenschool (1^{ste} graad) van Kindsheid Jesu en BUSO KIDS. Hoewel de middenschool en de humaniora (2^e en 3^e graad) dezelfde scholengemeenschap, dezelfde naam en hetzelfde gebouw delen, opereren ze administratief en qua personeel onafhankelijk van elkaar. De middenschool en de humaniora hebben echter wel een verbonden onderwijsaanbod, waarbij ongeveer 80% van de leerlingen doorstroomt naar de bovenbouw. Het humaniora heeft ook een OV4-werking op dezelfde campus, maar deze valt buiten de focus van de hieronder beschreven samenwerking tussen BUSO KIDS en middenschool Kindsheid Jesu.

Structuur van de middenschool

De middenschool heeft ongeveer XX leerlingen, verdeeld over 18-20 klassen per leerjaar waarvan er in het eerste leerjaar en tweede leerjaar elk drie OV4-klassen zijn. Elke OV4-klas bestaat uit ongeveer negen leerlingen, terwijl de klassen van het GeO bestaan uit 22-24 leerlingen (inclusief de leerlingen van OV4). Wanneer leerlingen van OV4 deelnemen aan verkennende projecten of individuele lessen volgen, sluiten ze aan bij de klassen GeO.

Om de begeleiding van leerlingen in de eerste graad te optimaliseren, wordt de grote groep opgedeeld in vijf 'units'. Elke unit bestaat uit vier tot vijf eerstejaarsklassen en eenzelfde aantal tweedejaarsklassen. Binnen de schoolgebouwen zijn de klassen gegroepeerd per unit, waardoor leerlingen zich niet over het hele schooldomein hoeven te verplaatsen en het verwisselen van klassen tot een minimum beperkt wordt. Elke unit wordt begeleid door een team van onderwijsprofessionals, bestaande uit een unitcoördinator, een aparte groep klasleerkrachten (2 per klas) en vakleerkrachten, een zorgleraar en een studiebegeleider. Daarnaast ontvangen leerlingen van OV4 meer specifieke ondersteuning van een persoonlijke mentor. Deze aanpak stelt de school in staat om de grote school in kleinere groepen of '*minischooltjes*' op te delen, terwijl ze toch gebruik kunnen maken van de omvangrijke ondersteuningsstructuur en omkadering om individuele begeleiding te bieden.

Een structuur die de school voor BuO heeft geïnstalleerd is het **knooppunt**. Het knooppunt is een 'time-out' ruimte waar leerlingen voor BuO naartoe kunnen op vraag van zichzelf of van de leerkracht. De leerlingen kunnen hier tijdens de schooldag naar toe gaan wanneer ze nood hebben aan rust of even willen 'ont-prikkelen'. De leerlingen mogen hier maximaal 10 minuten blijven zodat het moment afgebakend is en ze zo snel als mogelijk opnieuw kunnen participeren aan de lessen. In de ruimte van het knooppunt zijn steeds leraren aanwezig die permanentie hebben. Het knooppunt is momenteel nog niet toegankelijk voor de leerlingen van het GeO. De scholen denken wel na hoe ze de werking ook voor deze leerlingen kunnen openstellen aangezien het onderwijspersoneel gemerkt heeft dat ook leerlingen uit het GeO hier baat bij kunnen hebben.

Tenslotte zetten de scholen in op aanpassingen tijdens de (middag)pauzes. De leerlingen uit OV4 stoppen vijf minuten vroeger zodat ze eerder naar de refter kunnen en zich kunnen installeren vooraleer de grote groep leerlingen aankomt. Daarnaast worden er tijdens de middagpauze activiteiten (sport en spel) voor zien voor alle leerlingen die nood hebben aan een begeleid moment tijdens de vrije momenten. De scholen proberen zoveel mogelijk activiteiten gezamenlijk te organiseren, zoals de middagactiviteiten waar leerlingen BuO en GeO samen kunnen deelnemen aan de schaakclub, danslessen, relaxatechnieken, circus, etc.

Onderwijspersoneel

De samenwerking tussen Kindsheid Jesu en BUSO KIDS strekt zich ook uit tot het onderwijspersoneel. Zo geeft het schoolteam aan dat het merendeel van de leerkrachten zowel lesgeeft in het GeO als de klassen OV4. Bovendien worden ook pedagogische studiedagen gemeenschappelijk georganiseerd, waardoor kennis en ervaring worden uitgewisseld. Jaarlijks worden ook vormingen gegeven omtrent autisme, sociaal-emotioneel functioneren en trauma. Dit zijn de 3 brillen die vanuit het buitengewoon onderwijs gebruikt worden. Ook wordt het titularisuur van de leerkrachten op een gemeenschappelijk moment georganiseerd waardoor er ruimte ontstaat om samen in gesprek te gaan over bepaalde thema's. De gedeelde leraarskamer dient daarnaast als een ontmoetingsplek waar personeel van beide 'scholen' samenkomt. Tot slot wordt een gezamenlijk beleidsteam gevormd, waar de coördinator BuO ook deel van uitmaakt. Zo worden de belangen van beide scholen vertegenwoordigd.

Schooltrajecten

De scholen bieden richtingen aan in zowel de doorstroomfinaliteit als de dubbele finaliteit. Leerlingen hebben dus de mogelijkheid om een traject te volgen dat aansluit bij hun individuele interesses, capaciteiten en toekomstplannen, of dat nu gericht is op het hoger onderwijs of directe intrede op de arbeidsmarkt.

Basisvorming

Alle leerlingen in het eerste en tweede leerjaar van de eerste graad krijgen een basis- of algemene vorming, die gericht is op het bieden van een zo breed mogelijke vorming. Deze algemene vorming omvat vakken zoals Nederlands, moderne vreemde talen (zoals Frans en Engels), wiskunde, lichamelijke opvoeding, enzovoort (zie afbeelding 1). Het doel van deze brede vorming is om leerlingen een sterke en brede basis te bieden en hen te helpen bij het ontwikkelen van een brede waaier aan vaardigheden en kennis die essentieel zijn voor hun verdere academische en persoonlijke ontwikkeling. Leerlingen GeO en leerlingen OV4 volgen deze vakken apart in de eigen klas: *"We kiezen voor standvastigheid bij de jongeren. Een vaste plaats waar ze steeds naar kunnen terug keren."* (Coördinator)

Afbeelding 1

Basisvorming eerste graad

	1ste jaar	2de jaar
Basisvakken		
Nederlands	4	4
Moderne vreemde talen	5	4
Frans	3	3
Engels	2	1
Wiskunde	4	4
Verrijkende vakken		
Artistieke Vorming	2	2
Lichamelijke Opvoeding	2	2
Mens & Samenleving	1	1
Godsdienst	2	2
Mens- en milieuvakken		
Wetenschappen & Techniek	6	4
Ruimte aardrijkskunde	2	1
Natuur wetenschappen	2	1
Techniek	2	2
Geschiedenis	1	2
Economie	1	0

Verkennde projecten

Naast de basisvorming hebben leerlingen zowel van het GeO als van de OV4-werking in het eerste en tweede leerjaar de mogelijkheid om een **verkennd project** te kiezen (zie afbeelding 2). In deze fase van het onderwijs wordt nog geen gerichte en specifieke studiekeuze gemaakt, maar biedt de school via het ‘verkennd project’ de kans aan leerlingen om hun interesses te verkennen.

In het eerste jaar kunnen leerlingen kiezen uit verschillende verkennde projecten, zoals Maatschappij & Welzijn, Klassieke Talen & Cultuur, STEM-technieken, STEM-wetenschappen, Sport & Wetenschappen, Kunst & Creatie. Deze verkennde projecten worden gedurende vier uur per week gevolgd. Leerlingen van de OV4-werking die voor een bepaald verkennd project kiezen, volgen dit samen met een klas van het GeO.

In het tweede leerjaar kiezen leerlingen voor een verkennd project major, dat vijf uur per week in beslag neemt, en een verkennd project minor van twee uur. De leerlingen hebben de keuze uit verschillende opties (zie afbeelding 2). Dit stelt hen in staat om dieper in te gaan op hun interesses en om meer gerichte ervaringen op te doen binnen specifieke vakgebieden.

Afbeelding 2

Verkennde projecten major en minor tweede leerjaar

MAJOR 5 uur per week

- Maatschappij & welzijn
- Klassieke talen & cultuur
- STEM-wetenschappen
- STEM-technieken
- Sport & wetenschappen
- Economie & organisatie
- Kunst & creatie

MAJOR

MINOR 2 uur per week

- Economie
- Moderne talen
- Kunst & creatie
- Grieks
- Wetenschappen
- Multimedia & programmeren

MINOR

De scholen streven ernaar om zo heterogene mogelijk klasgroepen samen te stellen. Dit betekent dat leerlingen met verschillende keuzes voor verkennde projecten samen in één klasgroep zitten voor de vakken binnen de basisvorming, maar tijdens de verkennde projecten worden samengevoegd met andere leeftijdsgenoten. Een leerling volgt dus les in twee klassen, een klas waar ze samen de vakken binnen de brede basisvorming volgen (GeO en OV4 apart), en een klas waar ze gemengd het verkennd project naar keuze volgen.

Daarnaast wordt er één uur per week besteed aan het vak Mens en Samenleving, dat voor alle leerlingen verplicht is. Dit vak wordt in de eigen klas (OV4 of GeO) gegeven. Dit vak richt zich op het ontwikkelen van sociale vaardigheden, positief denken, het ontdekken van talenten, en het bevorderen van zelfbewustzijn en welzijn. Het is gericht op het stimuleren van een positieve houding en het aanleren van essentiële

levensvaardigheden onder het motto "Leven & Leren".

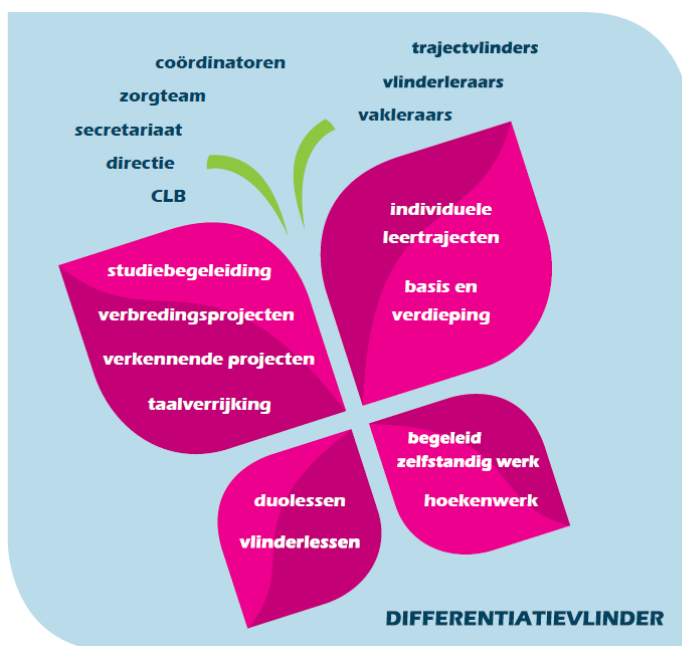
Individuele trajecten via deeltijdse lesbijwoningen

De school legt ook nadruk op individuele trajecten, waarbij ze uitgaan van het unieke leerproces van elke leerling. Hierdoor kunnen ze flexibel inspelen op de diverse leernoden van zowel leerlingen van het GeO als van het BuO. Een belangrijk doel is het bieden van kansen aan leerlingen met ASS om de A-stroom te volgen. Dit kan bijvoorbeeld betekenen dat leerlingen zich kunnen verdiepen in vakken zoals wiskunde, Latijn, Grieks, enzoverder.

Binnen deze aanpak wordt ingezet op differentiatie zodat iedereen kan leren. De scholen proberen zo veel mogelijk aan de noden van elke leerling tegemoet te komen door verschillende differentiatiemogelijkheden (zie afbeelding 3) aan te bieden. Voor leerlingen BuO wordt binnen het OV4-programma gewerkt met kleinere klassen, met als doel deze leerlingen de mogelijkheid te bieden om de A-stroom te volgen en tegelijkertijd te werken aan hun welbevinden en inclusie binnen de schoolgemeenschap.

Afbeelding 3.

Differentiatievlinder



“De leerling is leerling van de vzw van de scholengemeenschap, dan maakt het niet veel uit. We kijken eerst naar wat we gaan doen met de leerling. Het administratieve luik komt erna. Dat maakt de sterkte van de school. Het zal altijd wel in orde zijn. We zijn creatief in onze leertrajecten, maar ook in onze administratie om het mogelijk te maken.” (Directie)

Deeltijdse lesbijwoningen vinden regelmatig plaats, zij het zonder strikte administratieve opvolging. Dit verloopt vlot omdat de GeO en OV4-werking op dezelfde school zijn gevestigd. In tegenstelling tot scholen met een aparte OV4-campus, waar het een grotere uitdaging zou zijn om de lesbijwoningen te organiseren, zelfs als ze deel uitmaken van dezelfde scholengemeenschap. Dat deze uitwisselingen vlot gerealiseerd worden, blijkt uit een concreet voorbeeld van een leerkracht over een leerling OV4 die de

leerstof wiskunde sneller verwerkte, waardoor hij meer uitdaging nodig had:

*“Voor *naam leerling BuO* was dat heel simpel. Maandag werd dat geopperd in de klassenraad. Maandagnamiddag vertelde ik dat aan de nieuwe wiskundeleerkracht, ‘Is dat geen goed idee?’ Zij vond dat goed en hij mocht volgende maandag starten.” (Leerkracht BuO en GeO)*

De relatie tussen de betrokken actoren

De betrokken actoren in het onderwijsproces zijn nauw met elkaar verbonden. **De mentoren**, het paramedisch personeel zoals psycho-pedagogen, worden ingezet om zowel de leerlingen als de leerkrachten te versterken. Zo hebben alle leerlingen BuO OV4 een vaste mentor die via individuele momenten inzet op hun socio-emotionele ontwikkeling.

“Paramedische uren zitten in het begeleidingsteam. We hebben vier mentoren die de leerlingen OV4 onder hun vleugels nemen. Daarnaast volgen ze de begeleiding van de leerkrachten ook op. Ze zitten bijvoorbeeld mee met de titularis in de klassenraden.” (Coördinator)

De school beschikt ook over een **breed gamma aan expertise**, waaronder kinesitherapeuten, logopedisten, psychologen en pedagogen. Deze expertise wordt niet alleen ingezet ten behoeve van de OV4-leerlingen, maar ook voor de algemene versterking van het team en de ondersteuning van leerlingen van het GeO. Zo wordt de cel leerlingenbegeleiding ook ingezet voor GeO-leerlingen en worden trainingen (zoals Faalangsttraining) opengesteld voor alle leerlingen. Het doel is om het team als geheel te versterken en de ondersteuning en begeleiding van alle leerlingen te optimaliseren.

Het **specifieke leersteuncentrum**, dat sinds het schooljaar 2023-2024 verbonden is aan BUSO KIDS, vormt een integraal onderdeel van de scholengemeenschap. De leerondersteuners zijn zo veel mogelijk aanwezig op de school en nemen actief deel aan verschillende vergaderingen en overlegmomenten. Er zijn meerdere leerondersteuners op de school. Dit heeft te maken met het feit dat verschillende problematieken, verschillende ondersteuners vraagt. De leerondersteuners van types 2, 4 6 en 7 zijn meestal bepaalde dagdelen aanwezig. De leerondersteuners van types basisaanbod, 3 en 9 zijn meerdere dagen aanwezig. Hoewel ze formeel niet administratief verbonden zijn, maken ze wel degelijk deel uit van de schoolcultuur en zijn ze betrokken bij de dagelijkse gang van zaken. Er wordt benadrukt dat de rol van de leerondersteuner verder kan gaan dan alleen individuele begeleiding van leerlingen.

“Een leerondersteuner zou nog meer de rol van een mentor mogen opnemen. Soms mis ik wel dat ze de leraarskamer ingaan of aan de cel leerlingenbegeleiding mogen aansluiten. Dit gebeurt nu wel al af en toe.” (Coördinator)

Door een mentorrol op te nemen zou een ondersteuner een nog grotere bijdrage kunnen leveren aan de school en de schooleigenheid versterken. Hoewel de leerondersteuner momenteel vaak één-op-één met leerlingen werkt, wordt erkend dat een meer geïntegreerde aanwezigheid in de dagelijkse werking van de school wenselijk is. Hierdoor kunnen ze een breder en meer diepgaande ondersteuning bieden en de zorg uitbreiden naar leerlingen die nog niet om ondersteuning hebben gevraagd. Dit sluit aan bij het streven om alle leerlingen op de lange termijn succesvol te begeleiden, wat vereist dat de leerondersteuner goed bekend is met de school en haar cultuur.

Het **beleidsteam**, bestaande uit de directies en coördinatoren (algemeen coördinator en de coördinatoren

van units), komt wekelijks bijeen om het dagelijks bestuur te faciliteren en de samenwerking te bevorderen. In het overleg van het beleidsteam kunnen verschillende aspecten aan bod komen, zoals aanvangsbegeleiding, individuele trajecten voor leerlingen en andere relevante zaken. Elk lid van het team fungeert als een 'voelspriet' van de werking, wat betekent dat ze de vinger aan de pols houden en een goed inzicht hebben over wat er speelt binnen de school en de samenwerking tussen de verschillende afdelingen.

Getuigenissen van de onderwijsprofessionals

De onderwijsprofessionals benadrukken de waarde van **voortdurende groei en professionele ontwikkeling** binnen de samenwerking. Ze beschouwen de samenwerking als een uitdaging die hen stimuleert om zichzelf te blijven verbeteren. De directie zegt hierover:

"Het is een uitdaging. Je hebt manieren om jezelf te professionaliseren, door bijvoorbeeld de mentoren, maar ook alle expertise die we in huis hebben. Je wordt sterker in je leraar-zijn. Enerzijds door mee te stappen in het OV4-verhaal en daarin te groeien, uw vakdidactiek enzovoort."
(Directie)

De samenwerking biedt hun de mogelijkheid om te **groeien als leraren**. De coördinator benadrukt ook hoe beide scholen elkaar kunnen uitdagen.

"De samenwerking houdt je scherp. Wij zijn geneigd, vanuit het buitengewoon onderwijs, om veel aanpassingen te doen. Het gewoon onderwijs maakt ons ervan bewust dat de lat hoog moet blijven liggen. En omgekeerd zullen wij ook zeggen wanneer het gewoon voorbij de noden van bepaalde leerlingen aan het gaan is." (Coördinator)

Getuigenissen van de ouders

We zijn in gesprek gegaan met twee ouders van leerlingen die een verkennend traject volgen en een individueel traject. De ouders benadrukken de meerwaarde van de samenwerking in het uitdagen van hun kind. Een moeder geeft aan: *"Hij kan een normale les volgen. Hij kon geïntegreerd worden in de gewone school. Hij kan het uitproberen. Als het niet lukt is dat niet erg."* Ze waardeert ook dat haar kind langzaam kan integreren, met de nodige hulp waar nodig. Daarnaast benadrukt een andere ouder de positieve uitkomsten van de interactie tussen leerlingen GeO en BuO in de samenwerking. *"Zij kunnen niet alleen van hen leren, maar ook omgekeerd."*

Sommige ouders maken zich wel nog zorgen over de overstap van hun kind naar het GeO in de bovenbouw. Zo is de moeder van S. bezorgd over de keuze die haar kind moet maken tussen het blijven in OV4 voor de ondersteuning of het volgen van de gewenste richting die niet wordt aangeboden in OV4. Ze willen kiezen voor een volledige overstap met de nodige ondersteuning en stabiliteit door in dezelfde klas te blijven als waar het verkennende traject wordt gevolgd. Belangrijk voor de ouders is dat er rustmomenten en vaste momenten zijn waarop hun kind even uit de drukte van de klas kan gaan.

Getuigenissen van de leerlingen

We zijn in gesprek gegaan met twee leerlingen ingeschreven in BuO: T., een leerling OV4, volgt een individueel traject voor het vak wiskunde samen met leerlingen van de middenschool. S., een andere

leerling OV4, volgt haar verkennend project in het tweede jaar samen met leerlingen van de middenschool en overweegt om volgend schooljaar de overstap te maken naar het gewoon onderwijs.

T. geeft aan dat hij graag in 'de normale klas' zit: *"Voor het verkennend project kun je kiezen inclusie of OV4. Ik koos voor mijn project voor inclusie. Je zit gewoon in een normale klas. Ik vind de normale klas leuker, omdat ik daar ook nog maar pas in de klas zit. Ik zit daar maar vier uur in de week. In de andere klas zit ik met negen leerlingen."* (T.)

T. heeft toegang tot sociale-emotionele ondersteuning van mentoren, hoewel hij aangeeft hier minder gebruik van te maken. Meestal hebben leerlingen wekelijks gesprekken met hun vaste mentoren. *"Er zijn mentoren, maar daar ga ik niet naartoe."* Daarentegen geeft S. aan een sterke band opgebouwd te hebben met haar mentor, wat blijkt uit de waardering die ze uitspreekt voor de wekelijkse gesprekken die ze met de mentor heeft. Voor S. is haar mentor meer dan alleen een mentor. Ze beschouwt haar als een vertrouwenspersoon bij wie ze zich op haar gemak voelt en haar gevoelens kan delen.

"Ik vind het niet zo makkelijk om veel dingen te vertellen en zeker niet tegen leerkrachten. Mijn mentor is iemand waar je alles aan kan vertellen. Ik ga er wekelijks naartoe en dan vraagt zij hoe het is en zo." (S.)

S. wil ook de overstap maken naar het GeO. Ze heeft echter twijfels, aangezien ze waarde hecht aan de ondersteuning die ze krijgt in de kleine groep van OV4 en individuele gesprekken die ze heeft met de mentor. In het GeO hebben de leerlingen geen persoonlijke mentor en dat zou S. missen. Ze zou graag in OV4 blijven, maar de studierichting die ze zou willen volgen, wordt niet aangeboden in de tweede graad OV4. Ze heeft enkele tips gekregen over hoe ze kan omgaan met drukte en te veel prikkels, zoals vooraan in de klas zitten en zich ergens op focussen om afleiding te verminderen.

"Het stomme is dat ik volgend jaar (3^e leerjaar) in OV4 mijn richting niet kan volgen. Dan moet ik naar het regulier overstappen. Geen enkele OV4-school biedt dat aan, omdat ze denken dat ze meer naar het technische gaan. [...] Soms heb ik nood aan even rust en dan gaat dat dan niet, maar mijn ouders en mentor zeggen wel dat ik hier klaar voor ben. Ik vind dat gewoon moeilijk. Ik weet het niet goed." (S.)

S. ervaart wel een verschil tussen de kleine groep van OV4 en de grote groep van GeO. Ze merkt op dat er in de OV4-klas meer rekening wordt gehouden met de individuele noden van de leerlingen, terwijl er in de grote GeO-klas minder structuur is en meer leerlingen zijn.

"In OV4 zitten maar negen leerlingen en daar houden ze ook meer rekening met jou. Ze leggen dingen meerdere keren uit als je het niet begrijpt of zo. En je hebt ook meer kansen voor je een opmerking krijgt. In de reguliere zit je met 24 leerlingen en zit je ook dichter bij elkaar." (S.)

Tot slot benadrukt S. ook het belang van rustmomenten en een rustige omgeving op school. Zo geeft ze aan dat tijdens de pauzes op zoek gaat naar een rustige plek: *"Vorig jaar was de middenschool en het humaniora [2^{de} en 3^{de} graad] gescheiden. Nu is de eerste speeltijd met het humaniora. Meestal ga ik dan naar de wc en ga ik naar binnen, omdat dat veel te druk is,"* legt S. uit. Daarnaast merkt ze op dat de klassen OV4 zich in de kelder bevinden, wat bijdraagt aan een rustige sfeer en omgeving aangezien hier niet veel leerlingen komen. Ook maakt S. gebruik van het Knooppunt, een specifieke ruimte waar OV4-leerlingen even tot rust kunnen komen.

Gerichtheid op inclusie

De scholen streven naar een geïntegreerde werking waarbij de BuO klassen in de GeO-school zijn gevestigd, maar waarbij de leerlingen voor de algemene vakken apart les volgen. Zoals de coördinator opmerkt: *"We hebben een geïntegreerde werking waarbij de BuO-school in de GeO-school zit, maar de kinderen apart. Voor sommige vakken zitten ze in 'inclusie', dus die term roept wel wat verwarring op."* De afgelopen jaren zijn ze gaan nadenken over wat inclusief onderwijs voor de school betekent. Inclusie is voor hen niet langer de plaats waar de leerling zit, maar richt zicht eerder op de vraag: Wat heeft de leerling nodig en hoe kunnen we daaraan tegemoetkomen?

De discussie over wat inclusie werkelijk betekent, is levendig binnen de scholen:

"Wij hebben daar al veel over gediscussieerd. Wat betekent inclusie? Omdat er in de monden van collega's met die termen wordt gegooid. Inclusie gaat voor hen over de plaats waar een kind zit. Er wordt dan gezegd: 'Die zit in inclusie', en daarmee bedoelen ze dat hij zit in het gewoon onderwijs. Dus inclusief onderwijs zou dan betekenen dat een kind van het buitengewoon onderwijs in het gewoon onderwijs zit, terwijl dit geen inclusie voor mij is. Inclusie is waar je gaat kijken bij een kind naar wat die nodig heeft en je gaat ervoor zorgen dat het kind erbij hoort waar die ook zit." (Coördinator)

Dit idee wordt ondersteund door de directie, die stelt dat inclusie betekent het tegemoetkomen aan de individuele onderwijsbehoeften van het kind en alle kansen bieden voor verdere ontwikkeling: *"Alle kansen openlaten om de verdere ontwikkeling van het kind te stimuleren."*

Bij de benadering van inclusie wordt niet alleen gekeken naar de leerlingen van het BuO, maar ook naar de leerlingen van het GeO. Zoals de directie benadrukt, wordt er ook bij leerlingen van het GeO gezocht naar hun onderwijsbehoeften: *"Bij kinderen van het GeO doen we dat ook. We gaan met leerlingen GeO ook op zoek naar de noden, een leerling OV4 start wel met een verhoogde zorg."* Inclusie gaat niet zozeer over het plaatsen van leerlingen in een bepaalde omgeving, maar vooral over het stimuleren van de verdere ontwikkeling van elke leerling, ongeacht hun individuele uitdagingen of achtergronden en dus het tegemoetkomen aan de individuele behoeften van elk kind.

Tevredenheid en evaluatie

De meerwaarde van een OV4-school op de school voor GeO wordt op verschillende niveaus waargenomen, zowel door leraren als leerlingen. Voor de leraren biedt de aanwezigheid van leerkrachten met expertise in OV4 een waardevolle aanvulling op het team, waardoor ze in staat zijn om gericht te werken aan de behoeften van deze leerlingen. Dit komt tot uiting in het feit dat leerlingen die de overstap willen maken binnen de school, dit kunnen doen met de geruststelling dat ze nog steeds les krijgen van dezelfde leerkrachten die ervaring hebben in OV4: *"Het voordeel is dat haar mentor hier nog op school zit. Haar klastitularis geeft ook les in OV4, al jaren. Ze is ook niet met toeval in de klas terechtgekomen,"* merkt een leerkracht op.

Ook voor de leerlingen is er leerwinst, met nadruk op de eigenheid, hun welbevinden en sociaal-emotionele ontwikkeling. Het is essentieel voor leerlingen om zich in te kunnen schrijven in het GeO onder ontbindende voorwaarden en les te volgen met de 'reguliere' leerlingen om een gevoel van

verbondenheid te ervaren: *"Ik denk dat het sociaal-emotionele vooropstaat... Als je een leerling van OV4 tegenkomt op straat, en hem vraagt waar ze naar school gaan, dan is er geen een die BUSO KIDS antwoordt, maar Kindsheid Jesu,"* zegt een leerkracht. De mogelijkheid om verkennende projecten te volgen met leerlingen van Kindsheid Jesu is hierbij cruciaal: *"Iedereen wil zo gewoon als mogelijk zijn,"* concludeert de coördinator.

Bij de overstap van leerlingen naar het GeO worden de mentoren als ondersteunend ervaren, aangezien ze altijd aanwezig zijn om de leerlingen bij te staan in hun overgang naar het reguliere onderwijs.

Wat sterk aan de goede samenwerking tussen de scholen heeft bijgedragen is het feit dat Kindsheid Jesu reeds een goed functionerende school was waar de BuO-school zich gemakkelijk bij kon aansluiten. Dit zorgde voor een soepele integratie van beide entiteiten, waarbij de BuO-school kon profiteren van de gevestigde structuren en processen van de school voor GeO. De coördinator van de BuO-school benadrukt dit als volgt: *"Wij hebben onze kar mogen aanhangen aan een goed geoliede machine... Wij konden aansluiten bij veel dingen die bij hen in de organisatie goed geregeld waren."* Dit illustreert de kracht van een samenwerking waarbij één partner reeds een stevige basis heeft gelegd. De coördinator kan zich inbeelden dat een samenwerking bemoeilijkt wordt wanneer beide scholen nog zoekende zijn naar hun eigen identiteit of werkwijze: *"Als je als twee scholen op zoek bent is een samenwerking opstarten moeilijker."*

Een groeipunt binnen de samenwerking ligt volgens de betrokkenen in het gebruik van een **gemeenschappelijke taal**, vooral met betrekking tot het inclusie discours. Er is behoefte aan meer duidelijkheid en eenduidigheid in de terminologie die wordt gebruikt om ervoor te zorgen dat alle betrokkenen op dezelfde golflengte zitten. De coördinator benadrukt dit als volgt: *"In taal liggen nog uitdagingen. Als we het hebben over inclusie weten we niet of we wel over hetzelfde bezig zijn."* Dit wijst op de noodzaak van een gedeeld begrippenkader om effectief te kunnen communiceren en samenwerken.

Cruciale randvoorwaarden en ambitie

Cruciale randvoorwaarden voor een succesvolle samenwerking

Het proces van samenwerking begon met een voorbereidende fase waarbij er naar de interesse van het project werd gepeild bij het onderwijspersoneel. Het was cruciaal dat de initiële deelname en tewerkstelling van de leerkrachten op **vrijwillige basis** gebeurde en dat een mix van leerkrachten uit beide scholen werd betrokken. Deze vrijwillige basis zorgde ervoor dat gemotiveerde leraren het project konden uitwerken en collega-leerkrachten inspireerden, volgens het 'olievlek-principe'. Initieel werd er vanuit buikgevoel gewerkt, maar geleidelijk aan evolueerde de samenwerking naar een meer gestructureerde aanpak, ondersteund door een coördinatie tussen de directies van beide scholen. Dit resulteerde in een meer professionele benadering, waarbij stabiliteit werd nagestreefd en de samenwerking verder werd uitgebouwd.

Binnen de concrete organisatie van de samenwerking tussen de GeO-school en de BuO-school is de **gedeelde klassenstructuur** en overkoepelend structuur van units die bestaan uit klassen van het GeO en BuO van cruciaal belang. Deze structuur biedt een omgeving waarin leerlingen van zowel OV4 als GeO

kunnen samenkomen in verkennende projecten en individuele trajecten. Echter, naast de gezamenlijke projecten en individuele trajecten, is er ook ruimte voor leerlingen om terug te vallen op een eigen klas. Deze flexibiliteit stelt leerlingen in staat om, wanneer nodig, terug te keren naar een vertrouwde omgeving waar ze zich comfortabel en ondersteund voelen. Het biedt een vangnet voor leerlingen die behoefte hebben aan extra structuur of specifieke ondersteuning.

Tenslotte zijn bijna alle **leerkrachten zowel in OV4 als in het GeO tewerkgesteld**. Dit betekent dat leerlingen die een verkennend project of individueel traject volgen in de GeO-school altijd kunnen rekenen op leerkrachten die ook ervaring en expertise hebben in OV4. Het schoolteam is ervan overtuigd dat deze gedeelde kennis en vaardigheden bijdragen aan het succes van de samenwerking. Volgens hen verlaagt dit de drempel voor leerlingen om over te stappen van het BuO naar het GeO, omdat ze weten dat ze ondersteund worden door bekende gezichten en een vertrouwd netwerk.

Ambitie

In de toekomst streven de scholen naar verdere ontwikkeling van hun pedagogische visie, met een grotere nadruk op de visie en een voortdurende groei naar een meer gestructureerde werking. Zo willen ze investeren in intrinsieke motivatie voor professionalisering, vanuit beide richtingen. Een belangrijk aspect van deze ambitie is om de werking door te trekken op het niveau van de scholengemeenschap. Dit omvat het ontwikkelen van een gedeelde visie binnen de **scholengemeenschap**, waarbij leraren worden betrokken in een denktank om de visie concreet te vertalen naar de praktijk.

Er wordt gestreefd naar een samenwerking die kansen biedt voor elke leerling, met een focus op de behoeften van individuele leerlingen. Het doel is om elkaar te versterken in plaats van te streven naar één geheel, aangezien dit als "onmogelijk" wordt beschouwd. Zo willen ze bijvoorbeeld nagaan hoe het knooppunt ook voor de leerlingen uit het GeO kan opengesteld worden. De nadruk ligt op het vertrekken vanuit de expertise van de betrokkenen en het benutten van elkaars krachten.

Tips voor andere scholen

- **OV4-werking als onderdeel van geïntegreerde zorg:** Bij het oprichten van een OV4-werking is het een meerwaarde om de OV4-werking als onderdeel van de zorg te zien van het gewoon onderwijs. Het is een werking die leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften extra kan ondersteunen en begeleiden met aandacht voor voldoende gezamenlijke lesmomenten.

6.2.4.5. Eén-campus SO 2

Informatie over de school	
Naam van de scholen BuO: Secundaire Scholen Sint-Ferdinand Scholen (OV4) GeO: Campus MAX STEM De scholen hebben twee aparte instellingsnummers.	
Ligging van de scholen t.o.v. elkaar	De school voor BuO heeft een vestigingsplaats voor OV4 type 3 en 9 op de campus van de school voor GeO (2 ^e & 3 ^e graad Humaniora).
Onderwijsniveau	Secundair onderwijs
Types (BuO)	type 3 & type 9
Indien secundair onderwijs	OV4
Onderwijskoepel(s)	Katholiek Onderwijs Vlaanderen
Scholengemeenschap(pen) (-groep)	BuO & GeO: Scholengemeenschap voor katholiek secundair onderwijs Tessenderlo-Leopoldsburg-Lummen
Schoolbestuur (-besturen)	BuO & GeO: VZW Organisatie Broeders van Liefde
Aantal leerlingen BuO Aantal leerlingen GeO	Aantal leerlingen ingeschreven in de school voor BuO: 61 Aantal leerlingen ingeschreven in de school voor GeO: 510
Aantal onderwijspersoneelsleden BuO Aantal onderwijspersoneelsleden GeO	Binnen het BuO op campus Tessenderlo: 24 VTE. Dit is begeleiding en leerkrachten samen omdat er mensen dubbel staan Ook binnen het gewoon onderwijs is er geen duidelijke opsplitsing tussen begeleiding en leerkrachten want daar zijn dubbele opdrachten: 102 VTE
Aangesloten bij een leersteuncentrum?	Leersteuncentrum Limburg vrij
Ondersteuning van CLB, welk CLB?	GeO: Vrij centrum voor leerlingenbegeleiding Brabant Oost BuO: CLB Beringen
Ondersteuning van PBD?	De school kan de pedagogisch begeleiders altijd contacteren met vragen. Dit kan gaan over de verschillende vakken specifiek, maar ook ruimer rond casussen van leerlingen waar ze eigenlijk niet goed weten wat de mogelijke opties zijn.

Algemene beschrijving van de samenwerking

In deze beschrijving wordt de samenwerking tussen de school voor gewoon secundair onderwijs, Campus Max STEM en de school voor buitengewoon secundair onderwijs, Secundaire scholen Sint-Ferdinand OV4 weergegeven. De scholen voor GeO en BuO bieden voornamelijk studierichtingen aan in de dubbele finaliteit. De samenwerking werd geïnitieerd door de inrichtende macht (het schoolbestuur) waar de twee scholen aan verbonden zijn. De inrichtende macht stelde een samenwerking voor vanuit hun visie op inclusie die ze willen nastreven bij alle educatieve organisaties die deel uitmaken van de vzw. “Leerlingen die doorgaans minder kansen krijgen, meer kansen geven” is dan ook het streefdoel van de samenwerking. Hiertoe richtte de hoofdschool voor BuO een vestigingsplaats voor OV4 op, op de campus van de school voor GeO. De vestigingsplaats van OV4 biedt onderwijs aan voor leerlingen met een attest voor type 3 en type 9. De scholen proberen geen ‘school binnen een school’ in te richten, maar echt te zoeken naar verbinding tussen twee werkingen. Op

schoolniveau wordt er sterk ingezet op een gezamenlijke (beleids)visie op onderwijs voor de beide scholen (vb. visie op de basishouding van een leerkracht en begeleiding van de leerlingen, zie verder). Het onderwijspersoneel wil één team vormen en neemt gezamenlijk deel aan pedagogische studiedagen. Vanuit de leerkrachten voor BuO en GeO wordt er ingezet op team teaching. Enkele leerkrachten geven zowel les in OV4 als in het GeO waarbij er ook op team teaching en co-teaching wordt ingezet. Ook op het niveau van de leerlingen wordt zoveel mogelijk samengewerkt:

“De leerlingen van OV4 volgen hetzelfde leerplan als de leerlingen van het gewoon onderwijs. Hiervoor werken we nauw samen met de leerkrachten van Campus Max STEM. We gebruiken dezelfde handboeken en werken samen aan oa. examens en toetsen. De meeste leerlingen volgen voltijds de lessen in OV4. Sommige leerlingen hebben een gecombineerd programma: ze volgen een aantal lessen binnen OV4 en een aantal lessen in het gewoon onderwijs. Nog anderen gaan na een periode in OV4 voltijds over naar het gewoon onderwijs, eventueel met extra ondersteuning.” (Website Campus Max STEM).

Doelen van de samenwerking

Vanuit de herstructurering en opstart van de samenwerking tussen de scholen werd een gemeenschappelijke visietekst geschreven en doelstelling van de school- en samenwerking opgesteld. Doormiddel van de samenwerking hoopt het onderwijspersoneel via de schoolwerking een continuüm van onderwijssettings aan te bieden waar er enerzijds kwaliteitsvol onderwijs geboden wordt voor iedere leerling, maar ook op maat gewerkt kan worden indien nodig:

“We willen op maat gaan werken, op een continuüm hè, waar dat sommige leerlingen helemaal in de OV4 klassen zitten, maar anderen helemaal in het gewoon. Alles wat daartussen zit kan een plaats hebben, dus het is niet zo dat we daar hadden geschreven: ‘het moet dit of het moet dat hè?’ We proberen wel het continuüm breed te houden.” (Onderwijspersoneel OV4)

Op deze manier vertalen ze het op maat werken naar individuele trajecten waar binnen de schoolcampus gekeken kan worden welke leerling het best past in een bepaalde studierichting, een klas (andere leerlingen in de klas) en klascontext (setting volledig OV4, gemend of volledig GeO). Binnen dit continuüm aan onderwijssettings proberen ze steeds de leerlingen van OV4 de overstap naar het gewoon onderwijs te laten maken:

“Het uiteindelijke doel blijft leerlingen voorbereiden op de maatschappij. Dit kan door leerlingen uiteindelijk in het secundair de overstap terug te laten maken naar het regulier onderwijs. Voor sommige lukt dit en voor andere leerlingen niet.” (Onderwijspersoneel OV4)

Het proces tot deze doelstellingen en de concrete uitwerking worden in de volgende paragrafen besproken.

Voortraject en proces van de samenwerking

Aanleiding

De aanleiding tot de samenwerking kent twee delen. In een eerste deel speelde de inrichtende macht waar de scholen beiden toe behoren een cruciale rol. De inrichtende macht, een vzw die de christelijke waarden in het vaandel draagt, stelt voor al haar organisaties en scholen een visie op inclusie en diversiteit voorop. Dit vertalen ze naar een onderwijsbeleid en -praktijken die bijdragen aan kwaliteitsvol onderwijs voor alle leerlingen waarbij er kansen gegeven worden aan leerlingen die doorgaans meer kwetsbaar zijn. In 2014 werd daarom aan andere scholen in de regio, die ook deel uitmaken van deze vzw, gevraagd om een samenwerking op te starten.

Een tweede deel dat bijdraagt tot de samenwerking zijn de directies van de hoofdschool voor BuO die zagen dat op de hoofdschool, die enkel buitengewoon secundair onderwijs inricht, veel leerlingen werden ingeschreven in de arbeidsgerichte finaliteit omwille van hun gedragsproblematiek. Er werd echter opgemerkt dat deze leerlingen nood hadden aan cognitieve uitdaging. Het directieteam en de beleidsmedewerkers maakte dus een denkoefening: *“We hebben gedacht van ja, we moeten eigenlijk ook een A-stroom gaan oprichten en is het geen idee om dat daar [campussen voor GeO] te doen in samenwerking met het gewoon onderwijs, omdat dat toch wat de tendens van de toekomst zal zijn, hè? Meer naar inclusie gaan?”* (Onderwijspersoneel OV4)

Vanuit deze twee vaststellingen werd het proces tot de samenwerking opgestart in het schooljaar 2016-2017 waar de vraag naar samenwerking vanuit de inrichtende macht en het schoolbestuur expliciet aan de scholen en hun directies gesteld werd.

Doorlopen proces

2016-2017: Inrichtende macht stelt de vraag

Voor de opstart van de samenwerking op Campus MAX STEM (GeO) en Sint-Ferdinand (OV4) (BuO) werd in 2014 reeds een samenwerking opgestart tussen een andere school voor gewoon onderwijs en de hoofdschool voor BuO (een samenwerking die nog steeds operationeel is). Vanuit positieve en goede ervaringen in deze samenwerking, werd in 2016 door het schoolbestuur ook aan de directie van Campus MAX STEM de vraag gesteld om een samenwerking met de hoofdschool voor BuO op te starten. De inrichtende macht dacht volgens het onderwijspersoneel al langer na over hoe ze hun organisaties en scholen meer inclusief konden maken waarbij aandacht gegeven werd aan het creëren van kansen.

In deze opstart werd er door de betrokken directies van het BuO en GeO nagedacht hoe de samenwerking vorm zou krijgen. Gezien een partnerschool reeds een gelijkaardige samenwerking had, kon hiervan geleerd worden. De directies zijn eerst gaan nadenken: *“Wat zijn de krijtlijnen? Wat vinden we belangrijk? Waar staan we voor?”* (Onderwijspersoneel OV4) Deze fase speelde zich voornamelijk af op directieniveau.

2016-2017: Opstart van voorbereiding samenwerking

In het schooljaar 2016-2017 werden de voorbereidingen voor de samenwerking opgestart. De voorbereidingen om een vestigingsplaats op te starten (administratief luik) en de OV4-werking (organisatorisch en praktische luik) werden dit schooljaar verder uitgewerkt. Enkele cruciale praktijken

werden hiervoor opgezet. Een eerste was de oprichting van een **werkgroep of denktank** waar zowel leerkrachten OV4 uit de hoofdschool voor BuO in zetelden als leerkrachten uit het gewoon onderwijs. Deze werkgroep werd aangevuld met expertise van buitenaf, namelijk een docent vanuit een hogeschool in de buurt. Verder werden ook ouders uitgenodigd om samen na te denken wat de samenwerking zou kunnen betekenen: *“(…) Samen na te denken van wat zou dat kunnen betekenen? Hoe zou dat er kunnen uitzien? Waar gaat OV4 toch nog verschillen van dat gewoon onderwijs? Daarnaast kwamen de leerkrachten [van het gewoon onderwijs] mee lopen bij mij in het BuSO [op de hoofdschool] en omgekeerd. Dit hebben we allemaal samen gelegd.”* (Oud-orthopedagoog OV4) Om de werkgroep op te starten werd er gevraagd aan leerkrachten uit het gewoon onderwijs wie geïnteresseerd was om deze voorbereidingen meer te begeleiden.

Verder werd ook een **studiedag** georganiseerd: *“Ik weet dat we op een studiedag uitleg gegeven hebben: Wat is OV4? Wat is onze bedoeling naar de leerlingen toe?”* (Oud-orthopedagoog OV4)

In deze voorbereidende fase werd ook een informatiemoment georganiseerd naar de ouders toe om de samenwerking te kaderen. En naar buiten en de buurt werd de opstart van de samenwerking via de lokale krant gecommuniceerd.

2017-2018: Opstart van de OV4-werking

Het schooljaar erop ging de OV4-werking op de campus van het GeO van start. Dit eerste jaar kenmerkte zich door de verdere uitwerking van deze werking.

2019-2020: Eerste jaar van de samenwerking-in-actie: Eerste ‘inclusieve lessen’

In het schooljaar 2019-2020 ging de werking van OV4 van start en werden de eerste inclusieve lessen uitgetoetst. De OV4-werking werd initieel gedragen door vier leerkrachten die halftijds in het gewoon onderwijs en halftijds in de OV4-werking les gaven, aangevuld met leerkrachten die gesolliciteerd hadden. Een leerkracht die reeds 7 jaar in de OV4-werking werkt, haalt aan dat hij bewust gekozen heeft voor de OV4-werking en een positieve ervaring had. Voor andere leerkrachten was het meer aanpassen. Het was onbekend terrein en er waren verschillende stereotype gedachten omtrent deze werking en doelgroep leerlingen. Zo hebben enkele leerkrachten hun bezorgdheid geuit omtrent de doelgroep leerlingen met een attest voor type 3 die op de campus les zouden volgen: *“Sommige leerkrachten hadden ook schrik dat een OV4-werking op de campus, vooral voor type 3, een slecht imago aan de school zou geven. We zijn dan proberen in dialoog te gaan met die mensen over waarom wij dingen doen, waarom bepaalde jongeren dergelijk gedrag vertonen.”* (Onderwijspersoneel GeO)

In deze periode maakten enkele leerkrachten de overstap van het ambt in het GeO naar de OV4 werking: *“We hebben een aantal mensen gehad die de stap gezet hebben van de school voor gewoon onderwijs naar de OV4. Maar die zijn allemaal teruggegaan omwille van de werklast die veel hoger blijkt te zijn dan in het gewoon onderwijs. Dus dan merken we wel op dat mensen van het gewoon onderwijs niet blijven.”* (Onderwijspersoneel GeO). Leerkrachten zonder ervaring in het BuO ervoeren de werking in OV4 zelf positief, maar kwamen er ook onbekende opdrachten op hen af (vb. administratieve last en handelingsplanning). Daarnaast merkte het onderwijspersoneel in het eerste jaar van de samenwerking, gaandeweg grote verschillen tussen de werking van het BuO en GeO: *“Wanneer een leerkracht zwanger wordt, moet zij in onze school in het BuO stoppen en in het GeO niet. Dus je moet halftijds stoppen met je job en halftijds verder werken.”* (Onderwijspersoneel OV4)

De eerste ‘inclusie lessen’ vonden plaats voor de leerlingen in het 6^{de} middelbaar tijdens de lessen geschiedenis. Er werd op voorhand goed nagedacht bij welke klasgroep en leerlingen dit zou lukken: *“Natuurlijk worden die leerlingen uitgekozen waarvan je weet, ‘dat lukt wel.’”*. Daarnaast stond ook de leerkracht geschiedenis ervoor open om deze eerste lessen te geven. Voor de andere vakken en voor andere leerlingen uit de school werden de lessen wel gescheiden gegeven. Ook de activiteiten en uitstappen werden in dit eerste jaar nog apart georganiseerd.

Aanvankelijk werd er niet ingezet op het bieden van informatiemomenten of professionalisering voor de leerkrachten. Het eerste jaar groeide eerder organisch, maar gaandeweg werden op het niveau van de leerkrachten de gezamenlijke vakwerkgroepen (voor OV4 en GeO) georganiseerd, gebeurde de personeelsfeesten samen en zat het begeleidend personeel (begeleiding van OV4 en de leerlingenbegeleiders van GeO) samen op een bureau. Ook werd er geleidelijk aan nagedacht over de professionalisering van nieuwe leerkrachten, bijvoorbeeld over vormingen rond de noden bij leerlingen met ADHD en autisme.

Tenslotte was men vanaf het eerste jaar vastberaden over de toekomst van de samenwerking: *“Dit eerste jaar wisten we wel meteen ‘het mag geen school binnen een school worden.’”* (Onderwijspersoneel GeO). Het onderwijspersoneel geeft aan dat dit niet evident was gezien het GeO en de OV4-werking elk een eigen instellingsnummer moest hebben. Dat zorgde ervoor dat er toch twee organisaties waren met eigen administratieve verplichtingen en regelgeving.

2020 & 2020-2021: Corona – Iedereen terug aangewezen op eigen werking, maar zoveel mogelijk leerlingen fysiek naar school laten komen

Tijdens de Coronapandemie waren de scholen GeO en OV4 opnieuw aangewezen op de eigen werking. Vanuit de kwetsbaarheid van de leerlingen werd er wel geprobeerd om voornamelijk de leerlingen uit OV4 zoveel mogelijk terug naar de school te laten komen.

2021-2022: Biotechnieken – Halftijds gezamenlijke lessen

In het volgende schooljaar werden opnieuw stappen gezet naar meer verbondenheid in de samenwerking. Voor de studierichting ‘biotechnieken’ werden de helft van de lessen gezamenlijk georganiseerd. De leerlingen volgen vanaf het derde jaar samen les voor de praktijkvakken. De praktijkvakken werden gegeven en voorbereid door twee leerkrachten: één leerkracht uit het GeO en één uit de OV4-werking.

Daarnaast zetten de scholen ook verdere stappen in het organiseren van gezamenlijke uitstappen. Vanuit de OV4-leerkrachten was er daarbij toch wel steeds de angst: *“Gaat dit wel lukken voor onze leerlingen? Deze angst is nu gelukkig wel weg.”*

Ook op vlak van infrastructuur werd er nagedacht hoe de schoolwerking tegemoet kon komen aan de noden van alle leerlingen: *“Waar kunnen de leerlingen naar het toilet gaan, waar richten we de OV4-lokalen in enzoverder.”* (Onderwijspersoneel GeO) Het onderwijspersoneel geeft echter wel aan dat ze steeds moesten bewaken dat er geen ‘OV4-blok’ of ‘apart clubje’ werd gemaakt, maar dat de klassen verspreid werden tussen de andere klassen van het gewoon onderwijs.

Verder groeide het zorgteam van de beide scholen verder naar elkaar toe, zowel op vlak van de visie op begeleiding, als op het begeleiden van de leerlingen én leerkrachten zelf. Ook de vakwerkgroepen op het niveau van de leerkrachten kregen verder vorm waarbij deze gezamenlijk georganiseerd werden voor het BuO en GeO.

2023-2024: Stappen vooruit, maar ook nog groei mogelijk - Grafimedia (3^{de} graad) - Halftijds gezamenlijke lessen

Sinds schooljaar 2023-2024 worden ook voor de studierichting 'grafimedia' vanaf de derde graad de praktijkvakken gezamenlijk georganiseerd (ongeveer de helft van de lestijd).

Op het moment van het onderzoek, geeft het onderwijspersoneel aan dat ze al grote stappen vooruit hebben gezet maar er nog groei mogelijk is. Zo werden er samen stappen gezet in het neerschrijven van en werken aan een visie omtrent de 'basishouding van een leerkracht' waarbij de scholen voor GeO en de OV4-werking samen streven naar een leerkrachtenteam met een sterke basishouding die aansluit bij de visie van de gezamenlijke werking: *"Een authentieke leerkracht die sociaal-emotioneel en relatie bekwaam is. Die zorgt voor zichzelf en voor anderen. Dat is de basis, maar zich ook écht kwetsbaar opstelt."* Om te werken aan deze basishouding worden verschillende nascholingen georganiseerd. Hoewel het onderwijspersoneel zich een team voelt, is het voor de leerkrachten aangesteld in de OV4-werking niet steeds helder: *"Ik ben 'officieel' personeelslid van Sint-Ferdinand, maar voel mij personeelslid van Campus Max, ook omdat ik hier elke dag letterlijk rondloop."*

Aanpak en concrete organisatie van de samenwerking

Schoolstructuren: Campus MAX STEM & Sint-Ferdinand OV4

De betrokken scholen bij deze samenwerking zijn de school voor gewoon onderwijs, afdeling bovenbouw (2^{de} en 3^{de} graad) en de school voor buitengewoon onderwijs, meer specifiek een afdeling voor OV4 die een vestigingsplaats heeft op de school voor gewoon onderwijs. In deze samenwerking ligt de nadruk op leerlingen die een studierichting kiezen binnen de dubbele doorstroomfinaliteit STEM. De school voor GeO en de school voor BuO (vestigingsplaats OV4) liggen op dezelfde campus. De focus van de samenwerking ligt op de 2^{de} en 3^{de} graad (humaniora).

De **hoofdschool voor BuO** heeft naast deze samenwerking, ook nog een andere samenwerking met een vestigingsplaats voor OV4 op een andere school voor GeO waar de nadruk ligt op leerlingen die een studierichting kiezen in de doorstroomfinaliteit. Naast de samenwerkingen met het gewoon onderwijs, heeft de hoofdschool ook een aparte werking voor OV4 op de campus voor BuO.

De **school voor gewoon onderwijs** maakt deel uit van een groep met drie vestigingsplaatsen: een middenschool, een vestigingsplaats met de STEM-gerelateerde richtingen in de doorstroom, de dubbele en arbeidsmarkt finaliteit en een vestigingsplaats waar ook nog andere richtingen in de finaliteiten georganiseerd worden. Op de middenschool zijn er (nog) geen samenwerkingen met het buitengewoon onderwijs.

Op afbeelding 1 wordt weergegeven welke richtingen georganiseerd worden voor de leerlingen OV4 en voor de leerlingen van het GeO (over de campussen van de school voor GeO). Niet alle richtingen worden georganiseerd binnen de samenwerking van het BuO en GeO.

Afbeelding 1

Overzicht van studierichtingen aangeboden op de campussen van het GeO en BuO.

ONTDEK ONS STUDIEAANBOD	WAAR HEB JE LES? - in Campus MAX Middenschool - in Campus MAX College - in Campus MAX STEM + OV4 deze studierichting bieden we ook in OV4 aan + DUAAL deze studierichting bieden we ook in duaal leren aan DUAAL deze studierichting bieden we enkel in duaal leren aan Ter info: onze campussen richten vanaf schooljaar 2025-2026 ook een vernieuwd 7^{de} jaar in.		CAMPUS MAX	
	EERSTE GRAAD		TWEDE GRAAD	
	1^{STE} JAAR A-STROOM - klassiek verkennend - ruim verkennend	2^{DE} JAAR GERICHT VERKENNEND - Latijn - economie en organisatie - maatschappij en welzijn - moderne talen en wetenschappen - STEM-wetenschappen - STEM-technieken: grafische communicatie en media - STEM-technieken: mechanica en elektriciteit	3^{DE} EN 4^{DE} JAAR DOORSTROOM DOMEINOVERSCHRIJDEND - Latijn - economische wetenschappen - humane wetenschappen - natuurwetenschappen DOMEINGEBONDEN ECONOMIE & ORGANISATIE - bedrijfswetenschappen MAATSCHAPPIJ & WELZIJN - maatschappij- en welzijnswetenschappen - technologische wetenschappen (4u/5u wiskunde)	
	B-STROOM praktisch verkennend	PRAKTISCH VERKENNEND - maatschappij en welzijn & economie en organisatie - STEM-technieken: mechanica, elektriciteit, hout en grafische technieken	DOORSTROOM/ARBEIDSMARKT ECONOMIE & ORGANISATIE - bedrijf en organisatie - maatschappij en welzijn - biotechnieken + OV4 - elektromechanische technieken + OV4 - grafische technieken + OV4 MAATSCHAPPIJ & WELZIJN - STEM ARBEIDSMARKT ECONOMIE & ORGANISATIE - organisatie en logistiek - zorg en welzijn - mechanica - elektriciteit - hout - printmedia MAATSCHAPPIJ & WELZIJN - STEM	DERDE GRAAD 5^{DE} EN 6^{DE} JAAR DOORSTROOM DOMEINOVERSCHRIJDEND - Latijn - moderne talen - Latijn - wiskunde (6u/8u) - economie - moderne talen - economie - wiskunde (6u/8u) - humane wetenschappen - wetenschappen - wiskunde (6u/8u) DOMEINGEBONDEN - bedrijfswetenschappen - bedrijfsondersteunende informaticawetenschappen - welzijnswetenschappen - technologische wetenschappen en engineering (6u/8u wiskunde) - mechatronica - informatica- en communicatiewetenschappen DOORSTROOM/ARBEIDSMARKT - bedrijfsorganisatie - gezondheidszorg - biotechnologische en chemische technieken + OV4 - elektromechanische technieken + OV4 + DUAAL - autotechnieken - grafimedia + OV4 - crossmedia + OV4 ARBEIDSMARKT - onthaal, organisatie en sales - basiszorg en ondersteuning - lassen-constructie + DUAAL - preventief onderhoud machines en installaties + DUAAL - onderhoudsmechanica auto + DUAAL - elektrische installaties DUAAL - binnenschrijnwerk en interieur + DUAAL - printmedia + DUAAL

SAMEN. LEREN. VERBINDEN.

Meer info over een studierichting? www.campusmax.be

Samenwerking op verschillende niveaus

De school voor gewoon onderwijs en de OV4-werking bundelen de krachten door samen te werken op verschillende niveaus:

Op **beleidsniveau** werd een gemeenschappelijke visie op onderwijs gevormd vanuit de beide scholen waarbij er specifiek aandacht is voor de werking van OV4. Elke week vindt er een beleidsvergadering plaats waar de betrokken directies van het GeO (de technisch, pedagogisch en algemeen directeur), de diensthoofden van begeleiding, onderwijsdienst en technische dienst en de pedagogisch coördinator van OV4 deel uit maken. Het doel van de wekelijkse beleidsvergaderingen is om af te stemmen tussen de twee organisaties en het wekelijkse beleid van de school verder uit te stippelen: *“Dat is zo een van die dingen die ik als orthopedagoog doe. Ik zit mee in het beleidsteam om het beleid van de school uit te stippelen. Ja, ik zit daar ook met een OV4-bril op wat heel veel leerlingen ten goede komt, denk ik.”* De pedagogisch coördinator van OV4 zetelt daarnaast ook in het campusoverkoepelende overlegorgaan waar alle vestigingsplaatsen van de hoofdschool voor BuO deel van uitmaken. Op deze manier probeert ze afspraken en beslissingen uit de twee scholen samen te brengen.

Op **niveau van de leerkrachten** wordt er op verschillende vlakken samengewerkt. Er is een gemeenschappelijke leraarskamer waar alle leerkrachten tussen de lessen samen komen. Daarnaast is elke leerkracht uit het GeO en de OV4-werking betrokken bij een vakwerkgroep, die maandelijks samen komt en samen thema's uitwerkt. Sommige leerkrachten staan ook als co-teachers voor een klas waar leerlingen uit OV4 en het GeO samen leskrijgen voor praktijkvakken. Deze leerkrachten werken ook nauw samen om de lessen voor te bereiden, doelen van de lessen te evalueren en de vooruitgang van het leerproces van de leerlingen samen te beoordelen:

“We hebben een ondersteuningscoach. Dat is een persoon die kan als co-teacher bijgeroepen worden als je het gevoel hebt van oh, dat wordt een spannende les. Ik heb twee extra ogen nodig.” (Onderwijspersoneel OV4)

Soms zorgen de klassenraden voor onduidelijkheid: ‘wanneer moet welke leerkracht aansluiten?’ Leerkrachten OV4 hebben wekelijkse klassenraden om de vooruitgang van de leerlingen te bespreken. De leerkrachten, aangesteld in het GeO die betrokken zijn bij deze leerlingen en functioneren als co-teacher, kunnen deze klassenraden bijwonen maar zijn niet wettelijk verplicht. Leerkrachten die effectief lesgeven aan deze leerlingen zijn enkel verplicht op de delibererende klassenraad op het einde van het schooljaar.

Daarnaast proberen de scholen op leerkrachtenniveau zo veel mogelijk in te zetten op verbinding, gelijkenissen en kruisbestuiving. Er is bijvoorbeeld een werkgroep opgericht omtrent visie op het sanctioneringsbeleid dit geldt zowel voor het BuO als het GeO. Verder wordt er ook expertise en kennis uitgewisseld op vlak van *“hoe maak ik examens en taken anti-vriendelijk? En welke gesprekstechnieken kan ik toepassen?”*. Aansluitend worden ook vormingen ingericht (door zowel de OV4-werking als de school voor GeO) waar alle leerkrachten op kunnen intekenen.

Op het **niveau van de begeleiding** wordt ook ingezet op een nauwe zowel fysieke als inhoudelijke samenwerking: *“We hebben eigenlijk altijd samen op een bureau gezeten. Er is even sprake geweest om toch een aparte bureau te creëren voor OV4, maar ik ben heel blij dat we dat niet gedaan hebben. Nu hebben we een aparte bureau voor alle begeleiders en een apart lokaal voor de permanentie.”* Doordat de begeleiding (5 orthopedagogen van OV4 (niet allen voltijds) en begeleiders van het gewoon onderwijs) samen een bureau delen wordt een sterke verbondenheid gevoeld. Er wordt gesproken van begeleiding gezien deze zowel naar de leerkrachten en leerlingen gericht is. Vanuit deze verbondenheid begeleiden ze samen de leerlingen en leerkrachten van het GeO en OV4. De scholen hebben een ruimte ingericht **“de permanentie” of “de begeleiding”** waar leerlingen op eigen vraag of op vraag van de leerkrachten terecht kunnen. In deze ruimte zitten begeleiders (BuO en GeO) die de leerlingen ondersteunen. De term ‘Time-out’ wordt bewust niet gebruikt, aangezien het onderwijspersoneel aangeeft dat dit een negatieve connotatie heeft. Het onderwijspersoneel legt uit hoe ze daar te werk gaan:

“We gaan samen zorg dragen voor de leerlingen. Dus als daar een begeleider van het gewoon onderwijs zit en er een van de OV4 leerlingen binnenkomt dan gaat die de leerling ook verder helpen en visa versa.”

Wanneer een leerling naar de permanentie komt, proberen de begeleiders met de vraag of probleem van de leerling aan de slag te gaan. Een begeleider van OV4 geeft aan dat ze ook een klas van het gewoon

onderwijs heeft begeleid (waar geen leerlingen uit OV4 zitten). Deze begeleiding is geen directe opvolging, maar is zo gegroeid aangezien dat leerlingen die de begeleider in het begin van het proces heeft begeleid haar nog steeds zien als vertrouwenspersoon. De begeleiding wordt dus niet strikt opgedeeld. De begeleiders zijn aanspreekbaar voor alle leerlingen. Daarnaast heeft elke leerling uit OV4 een individuele coach waarbij die terecht kan met persoonlijke vragen en problemen. Leerling V. geeft aan dat hij vindt dat sommige leerlingen te snel naar de begeleiding gaan wanneer ze geen zin hebben om te leren: *“Het mag niet misbruikt worden, ze [de leerkrachten] mogen soms strenger zijn.”* Tenslotte kunnen hier **ook ouders** op eigen vraag of via uitnodiging terecht voor een gesprek.

Op **niveau van de leerlingen** worden alle activiteiten zoveel mogelijk samen georganiseerd: bijvoorbeeld een gemeenschappelijk onthaal met ontbijt, gezamenlijke pauzes op een gedeelde speelplaats en gemeenschappelijke activiteiten en uitstappen. Sommige activiteiten en uitstappen worden uitzonderlijk apart georganiseerd (bv. eindejaarsreis naar Polen voor GeO, naar Normandië voor BuO): *“Het is eerder de uitzondering op de regel dat OV4 een vervangende of aangepaste versie van de activiteiten doet.”*

In de eerste graad zitten leerlingen ingeschreven in OV4 en het GeO niet samen gezien er in de eerste graad van Campus MAX geen OV4-werking is. (De instroom in het 3^{de} jaar komt vanuit de middenschool gelegen op dezelfde campus, maar ook uit andere scholen voor BuSO en SO in de regio.) De leerlingen die in de OV4-werking zitten gaan in de eerste graad naar een andere school voor OV4 (de eerste graad kan gevolgd worden op een andere campus voor GeO waar de hoofdschool voor BuO ook een vestigingsplaats voor OV4 heeft). Leerlingen die na de eerste graad geïnteresseerd zijn in STEM-richtingen komen in de tweede graad naar Campus MAX STEM. De leerlingen volgen in de tweede graad alle vakken in aparte klassen. Vanaf de derde graad volgen de leerlingen in de overeenkomstige studierichtingen samen de praktijkvakken. De algemene vakken volgen ze apart in de klas voor GeO en de klas voor OV4. *“Het valt wel op dat er OV4-leerlingen zijn. Op de speelplaats hebben ze een aparte hoek gecreëerd waar vaak de begeleiders staan.”* (Leerling L.) Het onderwijspersoneel geeft aan dat de leerlingen deze ‘veilige ruimte’ zelf gecreëerd hebben en dit nooit is opgelegd geweest: *“Vanaf dit jaar staan daar ook leerlingen uit de andere klas GeO van het 3^{de} jaar, dus het begint meer te mengen.”*

Als de leerlingen de praktijkvakken samen volgen staan er twee leerkrachten als co-teachers voor de klas. Leerling L vertelt: *“Voor de praktijkvakken hebben we les van onze klastitularis, maar nu hebben we ook les van een andere leerkracht die bedoeld is voor OV4. In het begin dachten wij dat wij onze klascoach gingen hebben als leerkracht en dat de andere leerkracht zich meer zou focussen op de mensen van OV4. Achteraf zijn we te weten gekomen dat de twee leerkrachten er zijn voor iedereen.”* Dit was voor de leerlingen in het begin wennen dat er twee leerkrachten verantwoordelijk waren voor heel de klasgroep.

De scholen voor GeO en BuO hebben gekozen om het samen volgen van de praktijklessen stapsgewijs op te bouwen aangezien eerdere ervaringen geleerd hebben dat het moeilijker was voor de leerlingen om samen les te volgen vanaf het 3^{de} jaar:

“Het inclusief verhaal lijkt veel meer organisatorisch en makkelijker te verlopen als we ze [de leerlingen] eerst in de OV4 klas zetten en dan proberen te laten instromen in het gewoon onderwijs. Dat is precies voor heel veel leerlingen en voor heel veel leerkrachten, maar ook voor heel veel ouders makkelijker. De ouders zeggen van ‘hij bloeit nu open en zit nu op zijn plaats en voelt zich nu goed’.” (Oud-orthopedagoog OV4)

Daarnaast zijn er ook individuele leerlingen die gedeeltelijk lessen bijwonen in het GeO, zonder dat er begeleiding is van een leerkracht voor OV4. Voor deze **individuele trajecten** vindt de begeleiding voornamelijk via een informeel overleg tussen de leerkrachten plaats. Dit gebeurt ook in de omgekeerde richting waarbij leerlingen uit het GeO lessen bijwonen in de OV4-werking. Het doel van deze lesbijwoningen is om de mogelijkheid tot de overstap naar het GeO of naar BuO te verkennen: *“Voor sommige leerlingen lukt de overstap, voor andere niet. Maar we proberen wel voor de leerlingen die dit willen lesbijwoningen mogelijk te maken, mits de ontbindende voorwaarden. Voorlopig is er nog niemand die is moeten terugkeren naar OV4 na de overstap.”* Op deze manier proberen ze via de samenwerking leerlingen zoveel mogelijk individuele aangepaste trajecten aan te bieden. Voor leerling V. werd het reeds aangeboden om de overstap terug te maken naar het GeO, maar hij ziet dit in het midden van het schooljaar niet zitten: *“Het gaat wel even duren om me aan te passen, maar volgend jaar zou ik dat wel willen.”* In de omgekeerde richting maakte leerling J. de overstap naar het BuO. Hij had na een schoolvertraging van twee jaar nood aan extra ondersteuning en structuur:

“In het begin was dat een beetje afwachten, wat gaat die begeleiding zijn, wat gaat die klas zijn? Maar dat is echt goed verlopen. Veel meer begeleiding is veel beter en een kleinere klas ook. Er worden nu om de twee weken gesprekken gehouden om te kijken hoe het gaat met mij en mijn ouders.” (Leerling J.)

Relatie tussen de betrokken actoren

Het onderwijspersoneel erkent dat over het algemeen **de interacties tussen de leerlingen** goed verlopen. Doorheen de jaren zijn de twee groepen leerlingen ook meer interactie gaan zoeken met elkaar: *“Soms gebeurt het nog dat leerlingen van het regulier de leerlingen voor OV4 uitdagen door mondelinge en soms kwetsende uitspraken, dat proberen we dan wel aan te pakken.”* Daarentegen merken de leerkrachten op dat de leerlingen zich meer en meer door elkaar verspreiden op de speelplaats: *“Vroeger was er echt een OV4-hoek op de speelplaats, nu staan er ook al andere leerlingen bij en verspreiden ze zich meer.”*

De begeleiding van het GeO en BuO staat paraat om zowel de leerkrachten als leerlingen te ondersteunen op verschillende vlakken. Het personeel aangesteld in de begeleiding vanuit OV4 is ook aangesteld in leerkracht-uren gezien ze administratief slechts 1,75 paramedische eenheden genereren. Daarom worden ook leerkracht-uren in de begeleiding opgenomen om een betere begeleiding te kunnen geven. Alle orthopedagogen hebben op de school bijgevolg ook een pedagogisch diploma.

De **pedagogisch coördinator OV4** is verantwoordelijk voor de OV4 werking en maakt ook deel uit van het begeleidingsteam. Deze staat in directe verbinding met de hoofdschool voor BuO waar de personeels- en leerlingenadministratie zit. Daarnaast staat de pedagogisch coördinator ook in verbinding met de leerkrachten van het GeO en OV4, met de ouders en het sociale netwerk rond de leerlingen (internaten, MFC, externe therapeuten, thuisbegeleiding) en de leerlingen zelf.

Elke klas van OV4, GeO en de ‘gemengde’ klassen hebben één of twee klascoaches. Daarnaast heeft elke leerling ingeschreven in OV4 een **individuele coach**. De mama van V. vertelt dat de individuele coach een grote rol speelt in het naar school gaan en zich goed voelen op school: *“Wij hebben enkele weken geleden slechter nieuws gekregen binnen de familie en V. is daarover gaan spreken met zijn coach. Hij heeft daar duidelijk veel aan, ze hebben precies een goede band.”*

De ouders kunnen naar eigen zeggen de school steeds contacteren bij vragen. Ze nemen daarvoor contact

op met de pedagogisch coördinator, begeleiders of de klascoach. Het onderwijspersoneel geeft echter aan dat het voor ouders niet altijd duidelijk is dat hun kind is ingeschreven in het buitengewoon onderwijs:

“Als je aan ouders vraagt, ‘waar gaat uw kind naar school?’ Dan denk ik dat een klein 80% zal antwoorden, maar die zitten op campus Max STEM. Terwijl ja, ze lopen daar wel rond, maar die zijn daar niet ingeschreven. Die zijn ingeschreven in Sint Ferdinand.” (Oud-orthopedagoog OV4)

De **directie** van het GeO heeft administratief geen verantwoordelijkheid over de leerlingen en leerkrachten OV4. *“Het enige waar ik mij mee ‘bemoei’ is de vakgroepwerking waar de leerkrachten OV4 ook deel van uitmaken.”* In de praktijk kunnen de leerkrachten en leerlingen wel terecht bij de directie van het GeO voor praktische vragen.

De **directie van BuO** heeft drie vestigingsplaatsen en is slechts een dag per week op de campus. Het onderwijspersoneel van OV4 vindt het een meerwaarde dat de directie aanwezig is op de school, maar gezien deze directie van BuO drie vestigingsplaatsen (die niet nabij elkaar gelegen zijn) moet coördineren is een voltijdse aanwezigheid niet haalbaar. De pedagogisch coördinator is het aanspreekpunt op de campus en koppelt terug naar de pedagogisch directeur van BuO.

De school voor GeO en de OV4-werking hebben verschillende **CLB's**. Het onderwijspersoneel haalt dit aan als drempel: *“Het zou een voordeel zijn als deze hetzelfde CLB zou zijn als Campus MAX. Nu komt de CLB-medewerker verbonden aan de OV4-werking maar 1 keer in 3 weken langs.”* Het onderwijspersoneel van het GeO vult aan dat de CLB-medewerker verbonden aan de school voor GeO, wel elke donderdag aanwezig is op de school.

Tenslotte maken de ondersteuners van het **leersteuncentrum** deel uit van de samenwerking. Deze staan in voor de begeleiding van de leerlingen met een GC- of IAC-verslag in het gewoon onderwijs, maar kunnen ook bij het personeel van de OV4-werking terecht over vragen omtrent een leerling. De school heeft bij de opstart van het leersteuncentrum gelobbyd dat er een vast team van ondersteuners aangesteld werd voor de begeleiding van de leerlingen. *“Nu maken ze echt deel uit van de school en het begeleidingsteam.”* (Onderwijspersoneel GeO)

Ervaringen van het onderwijspersoneel

Het onderwijspersoneel is momenteel tevreden dit verklaren ze aan de hand van de leerwinst en de kansen die aan de leerlingen geboden worden. Een leerkracht OV4 vertelt het volgende: *“Voor mij komt de voldoening wanneer de leerlingen afstuderen met een diploma dat ze verdienen, waar dat het in het gewoon onderwijs moeilijk of niet haalbaar geweest zou zijn.”* Voor de directie is het professioneel een leerwinst omdat alle leerlingen kansen krijgen: *“Alle leerlingen het gevoel geven van, kijk ik kan ook iets. Dat vond ik altijd mooi om te zien.”*

Voor de leerkrachten en personeel van OV4 is het soms nog moeilijk om te bepalen welke richting, regels en afspraken gevolgd moeten worden. Het onderwijspersoneel van GeO merkt dat ook op bij de collega's van OV4: *“Soms is het voor jullie toch dubbel? Jullie moeten hier het beleid volgen, maar ook op de hoofdschool voor BuO? ‘Wat volg ik? Wat zijn nu de dominante regels en afspraken?’ Voor de rest valt het mee, want je zit meestal hier. Maar soms kan er iets beslist worden op de hoofdschool voor BuO waar je van denkt, oei...”*

Een leerkracht OV4 vult aan dat hij administratief deel uit maakt van de hoofdschool voor BuO, maar zich meer betrokken voelt bij de school voor GeO:

“Als ik nu heel eerlijk zou moeten zijn, ik ben personeelslid van de hoofdschool voor BuO (administratief), maar ik voel mij personeelslid van Campus MAX, hier voel ik mij thuis. En ik denk dat ik dan voor de meerderheid van ons team ook kan spreken (...) maar het is soms wel verwarrend. Wij proberen zo goed mogelijk de regels van het gewoon onderwijs te volgen, maar we moeten toch zien dat we buitengewoon onderwijs zijn. Dat brengt soms frustratie.” (Leerkracht OV4)

Getuigenissen van de ouders

Om ervaringen van ouders te verzamelen, werd er in gesprek gegaan met vier ouders van leerlingen uit het GeO en BuO, of leerlingen die gedeeltelijk in BuO en GeO zitten. Alle ouders geven aan dat hun kind door de begeleiding op de school gegroeid en open gebloeid is. De mama van V., een leerling in het vierde jaar BuO, geeft aan dat ze een heel moeilijk schooltraject hebben gelopen tot het einde van de lagere school. Sinds dat V. les volgt in de OV4-werking is hij open gebloeid: *“Ze hebben van mijn kind een ander kind gemaakt, een kind met zelfvertrouwen, een kind met doorzetting. Hij is van niets iets geworden. En het feit dat dat op een gewone school was, is ook gewoon heel leuk. Hij volgt dezelfde leerstof, maar met extra ondersteuning.”* (Mama V.) Ook de ouders van N. (leerling in OV4) drukken hun tevredenheid over de schoolwerking uit: *“N. is heel stil en vertelt daar eigenlijk niet veel over, maar we zien dat hij gelukkig is.”*

De ouders geven allen het belang van het bestaan van een OV4-werking op de campus van het GeO aan voor hun kinderen. De OV4-werking heeft volgens ouders cruciale kenmerken die noodzakelijk zijn voor hun kinderen om goed te kunnen leren. Een belangrijk kenmerk is de **cognitieve uitdaging** van de leerlingen. De mama V en ouders van N. geven aan dat er in de OV4-werking ingezet wordt op het zoeken van het talent van de leerlingen door de leerling te leren kennen: *“Ze leren de leerling echt kennen en spelen daar dan op in.”* Toch blijft er binnen de OV4-werking veel ruimte voor **persoonlijke begeleiding** van de leerlingen door middel van de individuele begeleider. Ook de **kleinere klasgroepen** vinden de ouders een meerwaarde voor het leerproces van hun kind. Een vierde kenmerk is de **nabijheid** van de school bij de woonplaats van de leerling: *“OV4-richtingen geven kansen om dit op meer ‘gewone’ scholen in te richten, zodat er een school in de buurt is voor onze kinderen.”* (Ouders N.) Tenslotte haalt de mama van V. aan dat hij ook met leeftijdsgenoten en oude klasgenoten die in het gewoon onderwijs zijn ingeschreven contact kan zoeken op de speelplaats: *“Wij wisten niet dat dat bestond, maar vonden dat ideaal. Als ze vrienden hebben in het gewoon onderwijs dan zitten ze op dezelfde school en kunnen ze zicht mengen tijdens de speeltijd.”*

Toch was het voor de mama van V. moeilijk om te aanvaarden dat haar zoon ingeschreven werd in het buitengewoon onderwijs. Doordat de OV4-werking op de school voor GeO zit, is het aanvaardingsproces iets vlotter verlopen: *“Het is voor ons echt fijn dat hij eigenlijk naar een school gaat voor gewoon onderwijs. Het blijft nog altijd zo, ook in mijn hoofd al weet ik dat dat niet is, buitengewoon onderwijs ‘die zijn zo niet mee’. Ik heb ook gevraagd op het oudercontact of V. kan overschakelen naar het gewoon onderwijs. De wetenschap dat dat kan is al geruststellend.”* De mama van V. weet dat de klas volgend jaar samen les zal krijgen met een klas van het gewoon onderwijs. Ze geeft aan dat ze daar nog bang voor is, aangezien de klas soms nog aanschouwd wordt als ‘die rare’. Desondanks besluit ze het gesprek met: *“Ik zou willen dat*

elk kind zo een onderwijs kan krijgen, zo dat persoonlijk onderwijs.”

Getuigenissen van de leerlingen

Drie leerlingen uit school getuigden vervolgens over hun ervaringen. Leerling L. is ingeschreven in het GeO en zit in het 5^{de} jaar en volgt de praktijkvakken samen met leerlingen uit de OV4-werking. Leerling V. is ingeschreven in de OV4-werking in het 4^{de} jaar en leerling J. is in schooljaar 2023-2024 na de kerstvakantie voltijds overgestapt naar de OV4-werking.

Leerling L. volgt sinds schooljaar 2023-2024 samen met leerlingen OV4 de praktijkvakken. Ze denkt dat deze nieuwe manier van leskrijgen een proces van ‘**wennen**’ was **langs de twee kanten**. Ze geeft aan dat ze het in het begin wel moeilijk vond: *“Ik vond dat in het begin wel moeilijk en spannend toen we dat te horen kregen, omdat ik niet wist hoe ik dat moest aanpakken. Ik heb ook niemand in mijn familie die zwaar autisme heeft, maar achteraf gezien valt dat echt heel goed mee. Je voelt dat er een verschil is, maar op zich algemeen valt dat goed mee.”* Tijdens de eerste lessen voelde het wat onwennig voor de leerlingen in de klas. De leerlingen kenden elkaar niet en ze wisten ook niet wat te verwachten van elkaar. Leerling L. geeft wel aan dat ze achteraf heeft nagedacht over hoe de leerlingen van OV4 zich voelden bij deze eerste lessen: *“Ik heb mij achteraf bedacht dat wij dat moeilijk vonden, maar eigenlijk zij moeten dat ook moeilijk gevonden hebben om bij ons te komen. Ik heb het hun nooit gevraagd hoe dat was. Dat zou ik wel willen weten, daar ben ik benieuwd naar hoe dat zij dat hebben ervaren.”* (Leerling L.)

Leerling L. vertelt verder ook dat ze in het vierde jaar en de eerste dag van het schooljaar kort werden ingelicht over de ‘inclusie lessen’ tijdens de praktijkvakken. Er werd aan de leerlingen van OV4 en het GeO uitleg gegeven dat ze samen les zouden krijgen, maar een uitgebreide **voorbereiding op ‘het samen les krijgen’** was er niet. Leerling L. geeft aan dat ze die voorbereiding en informatie niet noodzakelijk vindt: *“Naar mijn mening kan je er niet veel uitleg over geven, je kunt dat pas zien als je erbij zit en dan ga je voelen hoe je je moet gedragen.”*

Alle drie de leerlingen uiten hun **tevredenheid over de begeleidingen en ondersteuning** die ze krijgen van de leerkrachten op school: *“De ondersteuning voor mij is hier perfect. Ik krijg ondersteuning en dan probeer ik ervoor te zorgen dat ik die niet meer ga nodig hebben later. Hoe kan ik de hulpmiddelen die ik krijg, wegwerken. Anderen vertrouwen te veel op hun hulpmiddelen.”* (Leerling V.) Ze merken bij zichzelf en elkaar ook de **leerwinst** van het samen leskrijgen. Leerling L. vertelt dat ze geleerd heeft hoe met de andere leerlingen om te gaan: *“Ik heb geleerd dat ik niet te snel moet helpen, ze zullen zelf wel aangeven als ze hulp of uitleg nodig hebben. Ze hebben ook zelf aangegeven dat ze meer rust nodig hebben en waarom ze naar de begeleiding gaan.”* (Leerling L.) Ook leerling V., die voorlopig nog alle lessen in een OV4-klas volgt, merkt de opbrengsten van de begeleiding op school: *“De leerlingen die hier zitten vanaf het begin daar merk ik bij dat het op sociaal vlak beter gaat. Als we apart zouden zitten, zouden we niet klaar zijn voor het latere leven.”* (Leerling V.)

Zoals omschreven bij de concrete uitwerking van de samenwerking, maakt de school individuele trajecten mogelijk en beogen ze bij alle leerlingen steeds het maken van de **overstap van het BuO naar het GeO**. De mama van leerling V. gaf aan dat ze het een meerwaarde vindt dat die mogelijkheid er is. Ook leerling V. zelf denkt dat hij zou kunnen aansluiten bij het gewoon onderwijs, al vindt hij dat idee wel spannend. In de andere richting wordt het overstappen ook mogelijk gemaakt voor leerlingen die meer ondersteuning nodig hebben. Het onderwijspersoneel geeft aan dat er eerst weerstand was bij leerling J., maar dat hij

toch de overstap heeft gemaakt. Hij geeft zelf aan dat hij tevreden is met deze beslissing: *“Ik ben blij dat ik ben kunnen overstappen naar OV4 op dezelfde school. Je moet niet veranderen van school en kan met dezelfde vrienden omgaan. Het is ook goed dat het dezelfde gebouwen zijn.”* (Leerling J.)

Toch hopen de leerlingen op **meer interactie tussen het GeO en het BuO**. Sommige leerlingen volgen de praktijkvakken samen, en anderen zitten in een klas waar uitsluitend leerlingen voor OV4 of leerlingen uit het GeO zitten. Leerling V. die nog in een OV4-klas zit, hoopt op meer interactie volgend jaar: *“Ik hoop dat de school onze klas volgend jaar gaan mengen, zodat wij dat kunnen leren. We hebben dat al eens gezien bij LO daar heeft mijn klas niet meegedaan omdat ze niet durven met een andere klas. Ik wel, ik vind dat niet erg.”* (Leerling V.) Hij vertelt ook waarom zijn klas dit nog niet ziet zitten: *“Ik heb dat nooit erg gevonden. Ik denk dat ze [de andere leerlingen in de klas] dat niet willen omdat ze in het lager gepest zijn geweest, omdat wij anders waren. Ik heb dat van me afgeschud.”*

Ook leerling L. die in een ‘gemengde klas’ zit tijdens de praktijkvakken vindt het goed dat ze met leerlingen uit de OV4-werking samen les krijgt: *“Het is goed om ons door elkaar te switchen zodat wij ook leren van hen. En ik denk dat het ook belangrijk is om ze niet in hokjes te duwen van, dat zijn mensen met dit en dat zijn mensen met autisme...”* Voor haar lijkt het belangrijk om nog meer activiteiten samen te doen zodat ze elkaar beter leren kennen.

Gerichtheid op inclusie

Het onderwijspersoneel spreekt over de lessen die de leerlingen BuO en GeO samen volgen als ‘inclusie lessen’ waarbij het doel ligt op het samen leren. Op het niveau van de campus ligt de klemtoon op het samen leven. Op dit niveau wil het onderwijspersoneel binnen de schoolwerking verdere stappen ondernemen. De stappen naar een meer inclusieve school voor alle leerlingen voor een groot deel van de lestijd is een onderdeel van de ambitie van de scholen: *“We zijn aan het denken om nog meer de stap naar inclusie te zetten, omdat we merken dat dat toch wel vruchten afwerpt.”* (Oud-orthopedagoog OV4)

Een eerste stap die de scholen willen zetten, is de **OV4-werking beschouwen als een deel van de school** voor GeO: *“Op dit moment voelt de OV4-werking toch nog steeds als een school binnen een school, want onze leerlingen- en personeelsadministratie zit in de hoofdschool. Dat zorgt voor administratieve ballast die er uit zou moeten en waar nog veel groeikansen liggen.”*

Het team is daarnaast al tevreden over de mogelijkheid waarbij leerlingen binnen dezelfde campus en vertrouwde omgeving kunnen **overstappen** van OV4 naar het GeO en omgekeerd: *“Als een leerling is overgestapt naar het gewoon onderwijs zitten die nog altijd hier en wij kunnen die nog mee opvolgen.”* De school loopt hier echter tegen ‘de hele rompslomp’ van administratie aan. Daarnaast hekelen ze ook het langdurig traject dat afgelegd moet worden vooraleer een leerling recht heeft op extra ondersteuning: *“Hij heeft nog geen attest, want dat is het toegangsticketje tot OV4 terwijl die leerling op dat moment nood heeft aan structuur en een kleine klasgroep.”* (Leerkracht OV4) Het onderwijspersoneel hoopt daarom op een meer **flexibel beleid omtrent ondersteuning** van leerlingen waardoor ze meer flexibel en sneller kunnen inspelen op de noden van de leerlingen. Een leerkracht van OV4 beschrijft de school als inclusieve leeromgeving: *“Een plek waar er rekening gehouden wordt met de noden van jongeren. Ik kijk daar eerder naar als van waar is er de nood aan en waar kan u helpen.”*

Tevredenheid en evaluatie

Op basis van een SWOT-analyse is het onderwijspersoneel zelf aan de slag gegaan met de evaluatie van hun samenwerking. Wat gaat er al goed? Wat maakt dat ze tevreden zijn? Waar liggen de groeipunten in de samenwerking? Deze evaluatie wordt aangevuld met de inzichten van de leerlingen en ouders.

Sterktes:

Het onderwijspersoneel duidt op een sterkte op het niveau van het team en de leerkrachten. Ze geven aan dat er samen nagedacht wordt op verschillende niveaus, bijvoorbeeld in vakvergaderingen, beleids- en personeelsvergaderingen. Aanvullend geloven ze sterk in de waarde waarbij het team bestaat uit leerkrachten van het GeO en leerkrachten uit OV4-werking die allen vertegenwoordigd zijn in deze vergaderingen, *“het is echt een sterke teamwerking”*, klinkt het bij de leerkrachten. De scholen hebben doorheen het proces van de samenwerking toegewerkt naar **één schoolwerking**: *“OV4 voelt niet als een BuSO-school. Campus MAX neemt ons op als hun eigen personeel met veel warmte en uniformiteit.”*

Door deze sterke teamwerking is er een cultuur gegroeid op de school waarin **kennis wordt gedeeld**. Het onderwijspersoneel geeft aan dat ook de leerlingen die in het GeO ingeschreven zijn en specifieke onderwijsbehoeften of ‘leerhindernissen’ hebben in hun leertraject, nood hebben aan extra begeleiding. De orthopedagogen van OV4 kunnen daarbij helpen met het opstellen van een aanpak en werkwijze om ook deze leerlingen te begeleiden. Een begeleider geeft een voorbeeld: *“Ik ben zelf betrokken bij de begeleiding van een klas uit het 3^{de} jaar van een richting waar geen leerlingen uit de OV4 zitten. Dit is geen structurele betrokkenheid voor deze klas. Het zijn eerder de leerlingen die mij soms opzoeken, omdat ze in het verleden al met mij gesproken hebben als ze bijvoorbeeld ooit nood hadden aan een gesprek of uit de les gestuurd waren.”* Het team voelt zich gesterkt doordat er op een natuurlijke en spontane manier kennis gedeeld kan worden. Ze stellen vast dat ze zo hun expertise hebben kunnen verbreden én verdiepen bij de begeleiding van alle leerlingen vertrekkend vanuit een **gedeelde visie op ondersteuning voor zowel de leerlingen als de leerkrachten**.

Verder geeft het onderwijspersoneel aan dat de OV4-leerlingen niet altijd **het idee hebben dat ze in een BuO-school te zitten**. Dit lijkt een positief zelfbeeld te ontwikkelen bij de leerlingen en hun zelfvertrouwen te versterken. De leerlingen en ouders praten ook over OV4 als deel van de schoolwerking en niet als een aparte school: *“Het is voor ons echt fijn dat hij eigenlijk naar een school gaat voor gewoon onderwijs.”* (Mama van V.)

Al deze sterktes vormen de cruciale randvoorwaarden om de samenwerking tot een succesverhaal te maken.

Groeipunten:

De grootste drempel die meerdere keren wordt aangehaald zijn de twee administratieve aparte instellingen die een samenwerking aangaan.

Een eerste groeipunt is op vlak van **communicatie** naar de leerlingen, ouders en leerkrachten toe. Een begeleider vertelt: *“Soms worden wij, als OV4, wel nog eens vergeten in de communicatie. En ik moet*

dan altijd zeggen: 'Hé, vergeet den OV4 niet!'" Op dit vlak merkt het personeel op dat de OV4 toch nog steeds een school binnen een school is. Daarnaast, als tweede, wordt de **secretariaatswerking, leerlingen- en personeelsadministratie** nog gedeeltelijk apart georganiseerd: *"Zij zitten hier voor een paar dagen, maar de andere dagen zitten ze op de *hoofdschool voor BuO*, dat is echt onhandig."* Het beleidsteam zou deze administratie en dossiers willen centraliseren en organiseren op de campus van het GeO omdat zowel het personeel als de leerlingen niet op de hoofdschool komen. Een derde punt zijn de **twee aparte CLB's** waar de scholen aan verbonden zijn. Ze merken het verschil in communicatie en betrokkenheid van de CLB-ankers uit de verschillende instellingen. Zoals reeds aangehaald brengt dit verschil ook een administratieve ballast met zich mee wanneer een leerling overstap van de ene 'school' naar de andere 'school': *"Het dossier moet dan overgeplaatst worden naar een ander CLB. Terwijl dat er eigenlijk voor de leerling vrij weinig gebeurt. Die gaat gewoon op een andere stoel zitten."* (Onderwijspersoneel GeO)

Als vierde wordt aangehaald dat de begeleiding op vlak van **individuele trajecten** botst op de regelgeving om flexibel met deze trajecten om te gaan. Er komt heel wat administratie kijken bij deze trajecten die in de praktijk meer hindernissen meebrengt. Een begeleider merkt wel verbetering op sinds de aanpassingen in het decreet leersteun met betrekking tot **de deeltijds lesbijwoningen**:

"(...) een leerling van het regulier zou soms beter in een klas voor OV4 passen en omgekeerd zonder dat dat strikt afgebakend moet zijn. Sinds dit jaar is die regelgeving omtrent lesbijwoning wel aangepast, dus ik denk wel dat er nog meer individuele trajecten mogelijk zijn, maar toch..."

Als vijfde zou de school baat hebben in het organiseren van wekelijkse klassenraden voor het GeO, zoals dit ook voor de OV4-werking wordt gedaan. De uren voor de leerkrachten zijn echter niet toereikend om dit in te richten. Het beleidsteam hoopt dat in de toekomst meer ruimte gemaakt kan worden voor **structureel overleg**:

"Voor het gewoon onderwijs structureel overleg en dat is niet alleen zinvol voor de samenwerking met OV4, maar ook voor hun eigen [GeO], denk ik. Want ja, de problematieken worden ook daar zwaarder. Daar is ook meer en meer afstemming nodig, maar ja daar is geen ruimte voor hè. Dat is echt rap bij mijn boterhammen en wie niet komt, kunnen ze als directie ook niet echt dwingen." (Onderwijspersoneel GeO)

Een zesde punt waar de school nog in wil groeien en verder stappen wil zetten, is het **vasthouden aan beleidskeuzes** die gemaakt werden op vlak van inclusief werken voor elke richting in elk jaar waar er voor 100% van de lestijd inclusief gewerkt wordt. Vanuit de OV4-werking worden de leerlingen, naar eigen zeggen, soms nog te veel beschermd.

Daarnaast is de werking die momenteel 'inclusie uren' tijdens de praktijkvakken mogelijk maakt, onderhevig aan het toeval van het leerlingenaantal en inschrijvingen per richting. Wanneer er te veel leerlingen in een richting in OV4 of het GeO zijn ingeschreven is het niet haalbaar met de huidige middelen om kleine klassen te vormen waar leerlingen tijdens de praktijkvakken samen les volgen. De klassen mogen niet te groot worden om inclusie te realiseren. Dat haalt ook Leerling J. aan: *"Alle klassen van het gewoon en OV4 mixen, ook bij de theorie vakken, maar de klas mag niet te groot worden."*

Twee leerlingen geven hierbij aan dat er meer activiteiten samen georganiseerd mogen worden zodat ze elkaar nog beter kunnen leren kennen. Ook Leerling L. zou graag tijdens de praktijklessen zelf meer samenwerking willen: *“In het begin van een project tijdens het praktijkvak zoeken we altijd inspiratie. Nu is dat vooral individueel, maar ik zou het leuk vinden als we dat samen zouden doen. En dat we dan onze mening kunnen geven, maar ook elkaars mening kunnen horen.”* Dit kan volgens de leerlingen er ook toe bijdragen dat ze elkaar beter leren kennen en meer interactie hebben met elkaar, ook tijdens de pauzes.

Tenslotte werden ook op het **niveau van de leerkrachten en onderwijspersoneel** groeipunten geformuleerd. Het onderwijspersoneel wil nog meer samenwerking tussen de leerkrachten van beide onderwijsvormen, waarbij er ruimte gemaakt wordt voor intervisie, uitwisseling en ondersteuning van elkaar.

Kansen en ambitie

Er zijn vooral kansen om de **inclusie uit te breiden**, dit kan in een middenschool (gelegen op dezelfde campus) maar ook binnen Campus Max college (de andere vestigingsplaats van de school voor GeO). Eén directie voor deze groep zou de aanwezigheid van de directie kunnen verhogen wat een meerwaarde is. De hoofdschool voor BuO is echter nog terughoudend om dit te realiseren. Het beleidsteam van hoofdschool vindt het belangrijk dat de zorg voor de individuele leerling behouden kan worden en niet verloren gaat in het grotere systeem: *“Dat is iets wat we sterk in het achterhoofd moeten houden.”*

Verder ziet het beleidsteam ook mogelijkheden in een **administratieve verspoeling** die de flexibiliteit van individuele trajecten meer mogelijk moet maken: *“Er moet **geen toegangsticketje** zijn voor leerlingen om ondersteuning te krijgen van het BuO.”*

Tegen 2030 zal er normaliter een **nieuwbouw** geplaatst zijn voor de middenschool en bovenbouw. Binnen deze plannen voor de nieuwbouw, die ontworpen worden, ziet het beleidsteam veel mogelijkheden om de samenwerking op infrastructureel vlak te versterken.

Bedreigingen:

De bedreiging voor de samenwerkingen liggen zoals reeds aangehaald op niveau van de verschillende directies BuO en GeO, en de verschillen in het **beleid** vanuit de hoofdschool voor BuO en de school voor GeO. Ook de **onaangepaste regelgeving** verhindert de werking van een één campus-initiatief, zo worden verschillende voorbeelden gegeven: *“Het BuO heeft een extra facultatieve vrije dag, maar deze wordt niet opgenomen want anders zit de ene helft van de klas thuis en moet de andere helft van de klas wel naar school komen, dat is niet logisch.”*

Tenslotte moeten ze binnen de schoolwerking steeds bewaken dat de OV4-werking geen school binnen de school wordt. De valkuil is er om de lokalen van OV4 te groeperen in een gebouw, maar vanuit hun visie en beleidskeuzes moeten deze verspreid zijn over de schoolgebouwen.

Tips voor andere scholen

Wekelijkse beleidsvergadering – reflecteren en vooruitkijken: Het beleidsteam is de stuwende kracht achter de samenwerking op beleidsniveau. Wekelijks wordt er gereflecteerd op de gebeurtenissen in de samenwerking, maar wordt er ook vooruitgekeken en worden de krijtlijnen voor een nauwere samenwerking uitgetekend. Het beleidsteam richt vervolgens werkgroepen in waar leerkrachten BuO en GeO deel uitmaken om samen na te denken over de visie van de schoolwerking (vb. basishouding van de leerkracht).

Gemeenschappelijke zorg en begeleiding organiseren voor de leerlingen en leerkrachten: Een cruciale randvoorwaarde van samenwerking is de gezamenlijke zorg en begeleiding die georganiseerd wordt vanuit de begeleiding van OV4 en het GeO. Dit maakt mogelijk dat vanuit een verbrede expertise alle leerlingen en leerkrachten ondersteund worden vanuit eenzelfde visie. Een fysieke nabijheid (dezelfde bureau) en gedeelde verantwoordelijkheid helpt hierbij om het delen van kennis en expertise mogelijk te maken.

6.2.4.6. Eén-campus SO 3

Informatie over de school	
Naam van de scholen BuO: Don Bosco Groenveld plus GeO: Don Bosco Groenveld	
Ligging van de scholen t.o.v. elkaar	De school voor BuO en GeO bevinden zich in hetzelfde gebouw.
Onderwijsniveau	Secundair onderwijs
Types (BuO)	Type 9
Indien secundair onderwijs	OV 4
Onderwijskoepel(s)	Katholiek Onderwijs Vlaanderen
Scholengemeenschap(pen) (-groep)	Scholengemeenschap voor katholiek secundair onderwijs Leuven (KSLeuven)
Schoolbestuur (-besturen)	VZW Don Bosco Onderwijscentrum
Aantal leerlingen BuO Aantal leerlingen GeO	Aantal leerlingen in de school voor BuO: 84 Aantal leerlingen in de school voor GeO: 295
Aantal onderwijspersoneelsleden BuO Aantal onderwijspersoneelsleden GeO	In beide scholen samen: 112 (43 werken in beide scholen, 44 exclusief in GeO en 25 exclusief in BuO) Aantal paramedische uren: 117 u
Aangesloten bij een leersteuncentrum?	Ja, Leersteuncentrum Oost-Brabant
Ondersteuning van CLB, welk CLB?	CLB voor GeO en BuO dezelfde: Vrij centrum voor leerlingenbegeleiding Leuven, maar verschillend anker.
Ondersteuning van PBD?	Ja, namelijk Salesiaanse pedagogisch begeleidingsdienst (geven geen specifieke ondersteuning op vlak van de samenwerking GeO en BuO)

Verticale analyse
Algemene beschrijving van de samenwerking

De samenwerking tussen Don Bosco Groenveld (DBG), een school voor GeO, en Don Bosco Groenveld plus (DBGP), een school voor BuO opgericht op de campus voor GeO, wil geleidelijk meer inzetten op een geïntegreerde werking op schoolniveau, maar ook op de integratie van leerlingen BuO en GeO tijdens de lessen. De leerlingen van het BuO en het GeO krijgen les in hetzelfde gebouw, hebben gedeeltelijk dezelfde leerkrachten en zitten stapsgewijs vanaf het 4^{de} jaar in dezelfde klas. Op DBGP kunnen leerlingen les volgen binnen OV4, type 9. Dit betekent dat ze onderwijs aanbieden aan normaal begaafde leerlingen met ASS die het gemeenschappelijk curriculum volgen. De leerlingen hebben uitgesproken onderwijs - en ondersteuningsbehoeften, waaraan binnen het buitengewoon onderwijs maximaal tegemoet gekomen wordt. DBG plus biedt een brede eerste graad aan (A en B). In de tweede en derde graad bestaat het studieaanbod in DBG plus uitsluitend uit studierichtingen binnen de arbeidsmarktgerichte finaliteit, binnen de domeinen maatschappij en welzijn en kunst en creatie. Door het studieaanbod in beide scholen op elkaar af te stemmen, wordt geïntegreerd werken mogelijk gemaakt.

Doelen van de samenwerking

De scholen werken in de eerste plaats bewust nauw samen om een bijdrage te leveren aan een inclusievere samenleving. De specifieke expertise vanuit o.a. het paramedische team in DBG plus versterkt de werking van het GeO en vice versa. Door middelen te bundelen, worden ook krachten gebundeld. Beide scholen ervaren een stijging in de 'leerlingenzorgen'. *“Binnen een continuüm van zorg trachten we de drempels tussen de onderwijsvormen weg te werken”*. Een overstap van de ene naar de andere school is voor leerlingen en ouders minder problematisch, *“zodanig dat leerlingen die bij ons op school zaten, naar het buitengewoon konden gaan, maar op dezelfde school bleven.”* (Directie).

Voortraject en proces van de samenwerking

Aanleiding

De samenwerking werd opgestart naar aanleiding van een vraag uit een denktank (zie volgende) in de scholengemeenschap, die een oplossing zocht voor het gebrek aan onderwijsaanbod voor normaal begaafde leerlingen type 9 en type 3 in de regio. Binnen de scholengemeenschap en haar betrokken scholen werd een oproep gedaan wie bereid was om een passend aanbod te ontwikkelen. Na lang twijfelen heeft de school voor GeO, Don Bosco Groenveld, zich aangeboden om op deze vraag in te gaan en engageerde deze zich om een dergelijk aanbod te ontwikkelen (zie doorlopen proces).

Doorlopen proces

2012-2014: Eerste vraag vanuit scholengemeenschap en kinderpsychiatrie

In 2012 werd een denktank opgericht vanwege een tekort aan onderwijsaanbod voor normaal begaafde leerlingen type 9 en type 3 met nood aan cognitieve uitdaging. De denktank bestond uit vertegenwoordigers uit het onderwijsveld en vertegenwoordigers uit (jongeren)welzijn. Concreet waren dit CLB-medewerkers, medewerkers BuBaO, medewerkers van de ziekenhuisschool, kinderpsychiatrie, voorzieningen, en andere partners die bij het werken met jongeren stootten op een lacune in het onderwijsaanbod in de regio. Vele jongeren gingen niet meer naar school of werden doorverwezen naar andere onderwijsvormen, niet passend bij hun cognitieve mogelijkheden. Er was een duidelijke behoefte aan een school die een passend aanbod kon creëren voor deze leerlingen. Daarnaast was het aanbod voor leerlingen met nood aan cognitieve uitdaging in het BuO beperkt. Binnen deze denktank werden de mogelijkheden en de nodige omkadering besproken.

“Er werd een school gezocht die een aanbod wou doen voor type 9 en type 3. Dat heeft toch wel een jaar of twee geduurd, omdat er niet echt iemand was die wilde springen. [...] Het was heel lang zoeken en we hebben ook de boot een tijdje afgehouden.” (Directie)

In deze periode was er geen school uit de scholengemeenschap bereid om in te gaan op de vraag die gesteld werd. Ook DBG hield de boot nog af. De scholengemeenschap had samen met de vraag naar het nieuwe aanbod beloftes gemaakt dat de school die zou ingaan op de vraag ondersteuning en extra middelen zou krijgen. De vraag of deze beloftes realiseerbaar en realistisch waren, lag echter nog op tafel.

Tijdens deze periode stelde DBG vast dat 1 op de 6 leerlingen in hun school ASS had, maar ze niet over de middelen beschikten om hiermee om te gaan. De school gebruikte de eigen beperkte middelen om zo goed als mogelijk tegemoet te komen aan de noden van deze leerlingen. Als gevolg hiervan begon de school alsnog na te denken over het aanbod van onderwijs voor leerlingen met type 9. Dit leidde tot de beslissing in schooljaar 2014-2015 om een dergelijk aanbod op te starten, zoals verteld door de directie: *"De leerlingen zitten hier, maar we hebben niet de middelen ervoor. Dan hebben we gezegd in de groep dat we wilden nadenken over type 9. We hebben dat uitgezocht en uitgebouwd en dan hebben we beslist dat op te starten."*

2014-2015 - Voorbereiding – een nieuwe school en aanbod uitwerken

In het schooljaar 2014-2015 werd de opstart van een nieuwe school voorbereid en uitgewerkt. De scholengemeenschap maakte middelen vrij voor een beleidsmedewerker die de 'trekker' was van de voorbereiding en uitwerking. Het initiatief voor de oprichting van deze OV4-school kwam voort uit de GeO-school zelf, en niet vanuit de hoofdzetel van een BuO-school. Bovendien koos de school bewust voor OV4 Type 9, en niet voor Type 3. In het schooljaar 2023-2024 werd er, na een lang proces binnen de scholengemeenschap, een andere school in de regio opgericht voor type 3.

"Ondertussen leefde ook de vraag naar een aanbod voor leerlingen type 3. Dan hebben we heel snel gezegd dat de combinatie ons niet mogelijk leek. Maar deze is ondertussen wel gestart. Er is wel een schoolbestuur dat dit op zich genomen heeft en nu het eerste jaar (schooljaar 2023-2024) heeft opgestart." (Directie)

Ook de leerkrachten werden meegenomen in het voorbereidingsproces. Ze werden aangemoedigd om deel te nemen aan navorming. Concrete voorstellen voor de nieuwe school en onderwijsaanbod werden gedeeld met het personeel waarop ze konden reageren, vragen stellen en aanpassingen maken.

2015-2016 - Oprichting van de OV4 school – Don Bosco Groenveld plus

In het schooljaar 2015-2016 ging de OV4-school, Don Bosco Groenveld plus, van start. De start was kleinschalig, met aparte klassen voor de eerste graad en geïntegreerde klassen voor de andere graden. In totaal waren er 28 leerlingen verdeeld over het eerste tot en met zevende jaar: *"We zijn gestart, direct met een volledige school, omdat we een minimum aantal leerlingen moesten halen."* (Directie)

De opstart van DBGP werd ondersteund door de scholengemeenschap, die extra middelen ter beschikking stelde in een aantal lestijden. Hoewel de denktank vanuit de scholengemeenschap nog bestond, was deze niet langer een actieve speler in de opstartfase. Een belangrijk voordeel was dat DBGP gestart is vanuit een bestaande school. Zoals de directie benadrukt:

"Het was een enorm voordeel dat we gestart zijn onder het dak van de reguliere school. Richtlijnen omtrent preventie, evaluatiebeleid, puntensysteem enzovoort, dat was er allemaal. Dus je kon je echt concentreren op de leerlingen die kwamen, maar ook op de uitwerking van het project met de leerkrachten." (Directie)

Bij de opstart hebben ze bewust gekozen om een OV4-werking op te starten en niet voor OV3. Er was nood aan een OV4-school. OV4 onderwijs organiseren in nauwe samenwerking met een reguliere school ligt voor de hand, omdat dezelfde eindtermen gelden. Leerlingen volgen hetzelfde gemeenschappelijk

curriculum. De geïntegreerde werking biedt de leerlingen levensechte leerkansen op vlak van socio-emotionele ontwikkeling.

"Alle leerlingen volgen hetzelfde programma, moeten hetzelfde kennen en kunnen, dit is makkelijker voor de leerkrachten. Je houdt rekening met het autisme, maar het is geen niveauverschil. Zoals wij het organiseren, leerlingen die samen in de les zitten, is het makkelijker voor de leerkrachten. Geen versnippering van leerkrachten, uren, inhouden." (Directie)

Bij de leerkrachten riep de introductie van de nieuwe samenwerking en de OV4-school aanvankelijk veel onzekerheid op. Voor de opstart van de OV4-werking had de school echter al een populatie van leerlingen waar er verschillende leerlingen noden hadden gerelateerd aan ASS. De expertise en handelingsbekwaamheid werd echter als onvoldoende ervaren binnen het team. Hoewel ze enige bijscholing hadden gekregen, was dit niet voldoende om de dagelijkse gang van zaken effectief te kunnen aanpakken. De meeste leerkrachten waren het project genegen, maar keken in eerste instantie de kat uit de boom. Een kleine groep koos er bewust en enthousiast voor om aan de kleine plusklassen les te geven. Daarnaast werden ook vele nieuwe collega's aangetrokken die bewust voor een job in de pluswerking kozen. De directies van het BuO en GeO communiceerden duidelijk dat deelname vrijwillig was. *"We hebben ook duidelijk gecommuniceerd naar de leerkrachten dat we wilden dat ze eerlijk waren. Ze werden niet verplicht, maar ondertussen is het zo dat je moeilijk om de pluswerking heen kan. Je komt de leerlingen tegen in de studiezaal, de speelplaats, mee op uitstap."* Dit illustreert hoe de pluswerking al snel een integraal onderdeel werd van het schoolleven, waardoor de betrokkenheid van leerkrachten geleidelijk toenam." (Directie)

2017-2018 – Oprichting nieuwe A-stroom

Het leerlingenaantal van DBGP groeide alsook de vraag naar een A-stroom OV4 in de eerste graad. In het schooljaar 2017-2018 werd de nieuwe A-stroom in de eerste graad opgericht. DBGP richtte twee klassen (1A en 2A) op. Deze klassen zijn kleine klassen met een vijf à zestal leerlingen waar de leerlingen uit de pluswerking apart leskrijgen van het 1ste tot en met het 3de jaar. De A-stroom wordt uitsluitend ingericht in de eerste graad voor de leerlingen ingeschreven in BuO. Door middel van deze eerste graad met een brede basisvorming, kunnen leerlingen naar de tweede graad doorstromen. Na een intensief studiekeuzetraject met leerlingen en ouders, kunnen de leerlingen naar andere scholen (al dan niet OV4) om binnen de doorstroom of dubbele finaliteit hun onderwijsloopbaan verder te zetten. Enkele leerlingen blijven kiezen voor de vertrouwde schoolomgeving en stappen over naar één van de studierichtingen in DBG plus binnen de arbeidsmarktgerichte finaliteit.

2018-2023: Een groeiende samenwerking

Tussen 2018 en 2023 hebben de scholen allerlei stappen gezet richting een nauwere samenwerking. Zo hebben ze initieel geprobeerd om de leerlingen van DBG en DBGP vanaf het derde jaar al samen te plaatsen in een klas. Ze zijn van deze aanpak afgestapt omdat ze merkten dat de leerlingen uit het BuO in dit leerjaar nog niet klaar waren voor de volledige overstap. De directie zegt: *"Wij hebben bijgestuurd en in het derde jaar toch nog aparte klassen behouden."* Voor de opstart van de OV4-school werd er bij LO al met co-teaching gewerkt. Sinds de opstart van OV4 werd dit ook in andere vakken opgestart. Dit gebeurde weliswaar op een andere manier waarbij één leerkracht verantwoordelijk is voor de opvolging van de plusleerlingen in de klas.

Daarnaast zijn de scholen gedurende deze periode tweemaal doorgelicht door de onderwijsinspectie, wat volgens hen heeft bijgedragen aan hun groei naar elkaar toe (DBG plus werd in 2016 en in 2020 doorgelicht. DBG in 2023). De directie merkt op: *“We hebben de voorbije jaren twee keer doorlichting gehad. Ik denk dat dat achteraf heel goed geweest was om bij te sturen, om te kijken waar we staan, erkenning te krijgen en meer zelfzeker te worden. Dat werkte bevestigend.”* (Directie) Doordat de samenwerking positief beschreven werd door de onderwijsinspectie voelde het onderwijsteam zich gesterkt in hun schoolwerking: *“De samenwerking werd als positief beschreven door mensen van buitenaf. Dat was wel een duwtje in de rug.”*

Bovendien is het leerlingenaantal van DBGP ook gestegen tot het schooljaar van de momentopname. Dit bevestigt volgens het schoolteam ook de goede werking van de school. De stijging heeft ervoor gezorgd dat enerzijds de werking van DBGP verder uitgebouwd kon worden en anderzijds dat er meer geïnvesteerd kon worden in de twee scholen als een geheel.

“Als wij 80 leerlingen hadden kregen wij een extra personeelslid. Waar eerst alle administratie door de reguliere school werd gedaan, kwam er een personeelslid bij om dat team te versterken. Vanaf dan hadden wij het gevoel dat we op dat vlak ook iets bijdragen.” (Directie)

2023-2024: Huidige ‘pluswerking’ binnen de school voor GeO

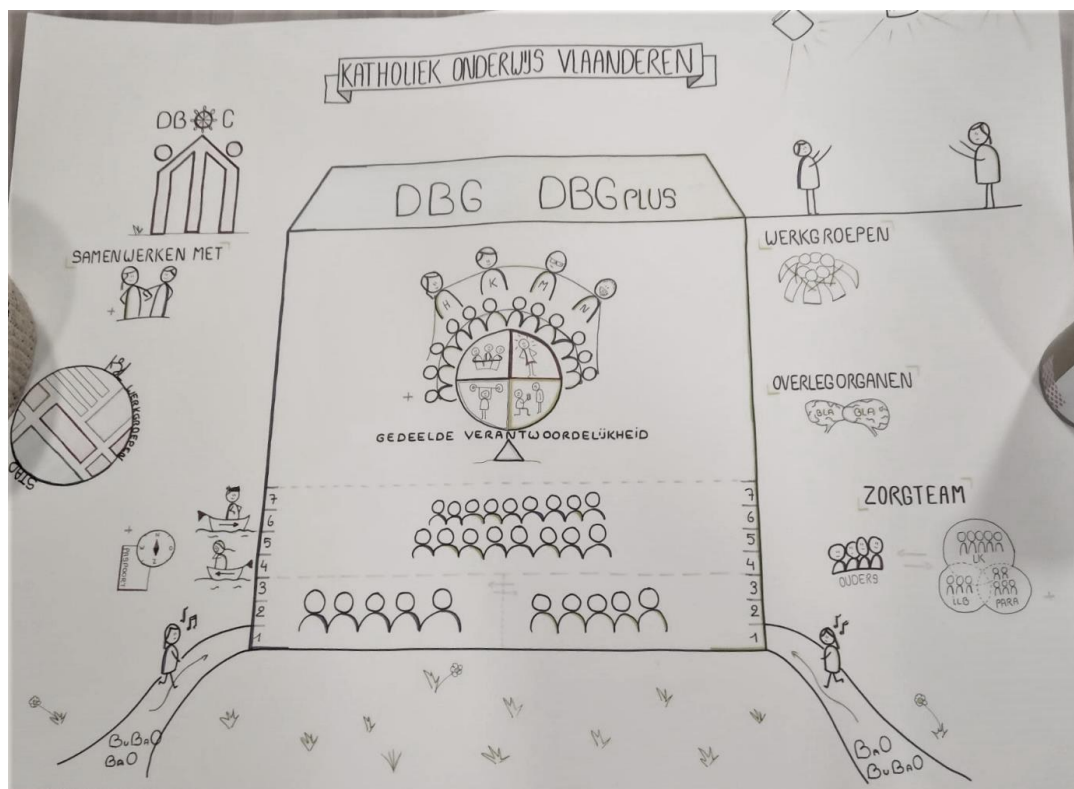
In de huidige pluswerking van 2023-2024 volgen leerlingen van Don Bosco Groenveld plus vanaf het vierde leerjaar samen met leerlingen van Don Bosco Groenveld lessen (zie aanpak en concrete organisatie). Met hun geïntegreerde werking beogen ze een volledige integratie in de derde graad.

Aanpak en concrete organisatie van de samenwerking

Don Bosco Groenveld is een school voor gewoon secundair onderwijs met een plus-werking, Don Bosco Groenveld plus (DBGP). In afbeelding 1 wordt de samenwerking tussen DBG en DBG Plus door het schoolteam gevisualiseerd. DBGP is een OV4-werking gericht op leerlingen met noden gerelateerd aan type 9. Leerlingen die ingeschreven zijn in de pluswerking volgen de eerste drie jaren de lessen apart. Vanaf het 4^{de} jaar volgen de leerlingen uit de pluswerking en het GeO samen les en vormen ze per studierichting een klasgroep. De klasgroep bestaat dan uit gemiddeld 2 tot 4 leerlingen uit de pluswerking en 10 tot 14 leerlingen uit de werking voor gewoon onderwijs.

Afbeelding 1

Visualisering van de samenwerking tussen DBG en DBG Plus

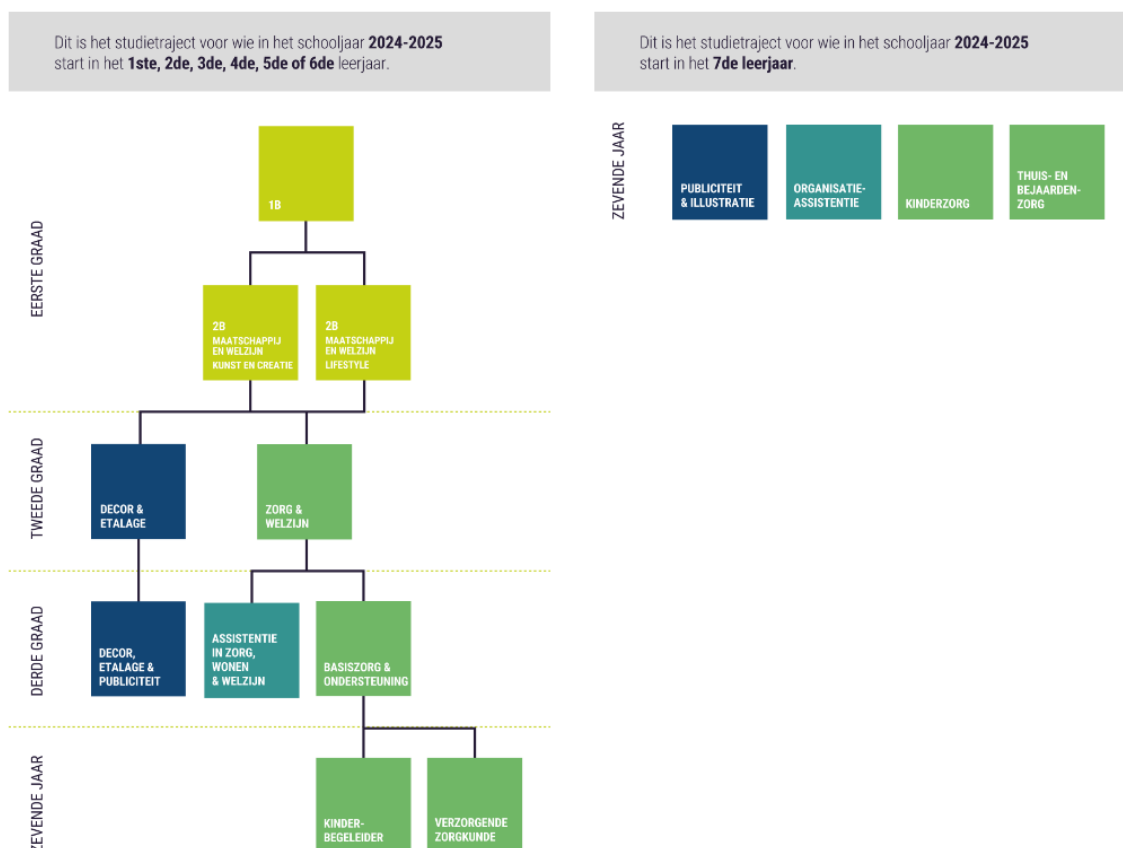


Bovendien zetten de scholen op campusniveau voor alle leerlingen ook in op het samenbrengen van leerlingen door een gezamenlijke speelplaats, refter, gezamenlijke activiteiten en uitstappen. Wat het gebruik van de speelplaats betreft, hebben de leerlingen van de hele school gezamenlijke pauzes. De leerlingen van de eerste graad delen samen een speelplaats en de leerlingen van de tweede en derde graad ook. Daarnaast zijn er ook een gemeenschappelijke eetzaal. Er is een 'babbel-refter' en een stille refter die gebruikt worden door de leerlingen BuO en GeO. Op vlak van gemeenschappelijke activiteiten proberen de scholen alle schooluitstappen, activiteiten en sportdagen gezamenlijk te organiseren. Er is bijvoorbeeld elk jaar een Don Bosco-feest op de school dat voor alle leerlingen georganiseerd wordt. Ook bevinden de scholen zich in eenzelfde schoolgebouw waar de klassen bewust door elkaar liggen. Dit was enerzijds uit een praktische overweging en anderzijds om de leerlingen uit de pluswerking niet 'af te zonderen'. Op deze manier wilden ze ook integratie bevorderen tussen de leerlingen. Om dit praktisch te organiseren, werd de grootte van de klassen en lokalen naast elkaar gelegd en werd de puzzel gemaakt.

In tegenstelling tot DBG, die alleen richtingen aanbiedt binnen de arbeidsmarktfinaliteit, biedt DBGP in de eerste graad zowel een A- als B-stroom aan. Vanaf de tweede graad tot en met de derde graad biedt DBGP alleen richtingen uit de arbeidsmarktfinaliteit aan, namelijk decor & etalage en zorg & welzijn (zie afbeeldingen 2 en 3)

Afbeelding 2

Studieaanbod Don Bosco



Afbeelding 3

Studieaanbod Don Bosco plus



De organisatie van de school en de mate van integratie is gestructureerd volgens graden:

- Van het eerste tot het derde jaar zijn de klassen voor GeO en OV4 apart.
- Vanaf het vierde leerjaar in de tweede graad worden de klassen van GeO en OV4 samengevoegd.
- In de derde graad zijn er volledig gemengde klassen waarin leerlingen van GeO als OV4 samen les volgen.

Leerlingen BuO en GeO volgen niet alle lessen samen. Voor de beroepsgerichte vakken worden de leerlingen gesplitst, terwijl voor de algemeen vormende vakken, zoals PAV (project algemene vakken) en lichamelijke opvoeding, ze samen les krijgen met twee leerkrachten voor de klas. Daarnaast wordt er een richting die aangeboden wordt in de school voor GeO niet aangeboden in het BuO, meer specifiek de richtingen binnen verzorging: kinderzorg en thuis- en bejaardenzorg. Deze beslissing werd genomen omdat de stageplaatsen niet bereid zijn om leerlingen met ASS te ontvangen en zelf nog geen inclusieve en ondersteunende werking hebben voor deze leerlingen.

De scholen hebben de afgelopen jaren sterk ingezet op co-teaching in de klassen waar leerlingen uit BuO en GeO samen les volgen. Deze samenwerking stelt de leerkrachten in staat om effectief samen te werken en de individuele behoeften van alle leerlingen beter te ondersteunen.

Voor de ondersteuning van de leerlingen van het GeO en BuO zijn er 4 leerlingenbegeleiders en 7 paramedici aangesteld. Deze ondersteunende professionals staan klaar om zowel leraren en leerlingen van de pluswerking als van de gewone werking bij te staan bij eventuele vragen of problemen.

TOEMBA en TOEZA

De aparte **time-out of prikkel arme ruimtes**, **TOEMBA** voor leerlingen BuO en **TOEZA** voor leerlingen GeO, zijn essentiële ondersteunende faciliteiten binnen de scholen.

TOEMBA biedt een veilige haven voor leerlingen van DBG plus, waar steeds twee ondersteuners uit de pluswerking zitten die altijd beschikbaar zijn om leerlingen te helpen met vragen, afspraken, medische behoeften of gewoon een luisterend oor te bieden. De leerlingen komen op eigen vraag naar de TOEMBA of op vraag van de leerkracht. Het is niet alleen een rustige ruimte voor leerlingen om te werken, maar ook een plek waar ze zich kunnen terugtrekken als ze voelen dat ze een pauze nodig hebben of wanneer ze merken dat de lesomgeving te overweldigend wordt. TOEMBA en de begeleiding fungeren als een ondersteunend zorgteam dat klaar staat om elke individuele leerling van DBG plus te ondersteunen en te begeleiden. Een voorbeeld van een specifieke begeleiding die geboden wordt voor de leerlingen die naar de TOEMBA komen is het leren werken met een locker. De meeste leerlingen voor BuO en GeO hebben een locker met hun schoolspullen op de speelplaats. Voor sommige leerlingen is deze ruimte te druk en anderen hebben de werkwijze van het werken met een locker nog niet onder de knie. Voor deze leerlingen zijn er lockers naast de TOEMBA. Wanneer een leerling naar de TOEMBA komt, kan de begeleiding de leerling ondersteunen bij het werken met een locker.

Aan de andere kant biedt **TOEZA**, voor leerlingen GeO, een vergelijkbare veilige haven. Hier kunnen leerlingen terecht wanneer ze merken dat ze moeite hebben om actief deel te nemen aan de les, of wanneer ze behoefte hebben aan een moment van rust. Het is een plek waar ze even kunnen ontsnappen aan de drukte van de les en zich kunnen heroriënteren voordat ze weer terugkeren naar de klas. TOEZA is een cruciale ondersteuningsbron die leerlingen helpt om emotioneel en mentaal welzijn te behouden, waardoor ze beter in staat zijn om te leren en te gedijen binnen de schoolomgeving op eigen initiatief of

op vraag van de leerkracht. In de TOEZA is steeds een leerkracht aanwezig die een uur permanentie heeft. In het begin van het schooljaar worden, samen met de leerkrachten die permanentie hebben in de TOEZA, afspraken overlopen en het doel van de ruimte gecommuniceerd zodat er een gedeeld begrip is.

Deze twee ruimtes zijn momenteel nog apart waardoor de expertise van de TOEMBA nog niet kan ingezet worden in de TOEZA. Dit is uit praktische overwegingen gezien de ruimte in de TOEMBA reeds te klein is voor de leerlingen van het BuO. De scholen willen na de geplande renovatie toewerken naar één ruimte voor leerlingen BuO en GeO waar steeds begeleiding aanwezig is en er ruimtes zijn om individuele gesprekken te voeren (zie ambitie).

De relatie tussen de betrokken actoren

De samenwerking tussen de verschillende betrokken actoren binnen het team is essentieel voor het succes van de integratie tussen de twee scholen. In het team zijn er **leerkrachten** met verschillende vakbekwaamheden en andere achtergronden, waaronder ergotherapeuten, logopedisten of kinesitherapeuten, die een waardevolle bijdrage leveren aan het onderwijsproces. Deze leerkrachten kunnen zowel tewerkgesteld zijn in het BuO of GeO als in beide scholen. In functie van de ondersteuning van de plusleerlingen wordt in verschillende vakken met co-teaching gewerkt. Op basis van beeldvormingen van leerlingen en het klasbeeld (aantal leerlingen in gemengde groep, ...) wordt bij de opdrachtverdeling wel of niet voor co-teaching gekozen: *“Als directie laten we ons hierbij door het zorgteam adviseren.”* (Directie) In deze klassen werken één leerkracht GeO en één leerkracht BuO samen om de lessen te geven. Daarnaast zijn er gemeenschappelijke studiedagen en delen ze ook een lerarenkamer. Het leerkrachtenteam wordt aangevuld met **leerlingenbegeleiders** voor het GeO en **paramedici** uit het BuO, die elk hun eigen expertise hebben en een belangrijke rol spelen in de ondersteuning van de leerlingen. Elke school heeft een **directie**, waarbij deze directies officieel zijn aangesteld voor het BuO of GeO, maar in de praktijk nauw samenwerken om de integratie en het algemene functioneren van de scholen te bevorderen.

De betrokkenheid en het begrip van **ouders** variëren ook tussen de twee scholen. Niet elke ouder weet dat er een samenwerking is tussen het BuO en GeO. Ouders van leerlingen BuO zijn volgens het schoolteam over het algemeen meer op de hoogte van de samenwerking en integratie.

“Ik denk dat onze ouders hun kinderen hier inschrijven, horen over het project. Zij weten dat wij geïntegreerd werken. Zij kennen de werking. Veel ouders van reguliere leerlingen weten niet dat er zoiets als de ‘plus’ is. Zelfs als hun leerlingen met plusleerlingen in de klas zit, zijn er weinig die dat weten. Tenzij het heel moeilijk loopt.” (Directie)

De BuO school heeft ook betere contacten met het **sociaal netwerk en hulpverleners**, wat resulteert in meer bereidheid en expertise op dit gebied. Dit wordt soms als een verschil ervaren tussen de twee scholen:

“Wij hebben betere contacten met hulpverleners dan de gewone school. Het gaat niet alleen om de tijd, maar ook om de bereidheid, de expertise, ...” (Directie)

“... Het lijkt alsof dat voor een ‘gewone’ scholen niet noodzakelijk is.” (Directie)

Getuigenissen onderwijsprofessionals

Onderwijsprofessionals getuigen over de uitdagingen waarmee zij worden geconfronteerd. De directie verwijst naar de soms ernstige onderwijsnoden van leerlingen op socio-emotioneel vlak:

Hoofdstuk 6: Diepgaande analyse van de samenwerking tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs

"We zitten ook met socio-emotionele problemen van leerlingen. Uiteindelijk zijn wij pedagogen, didactisch-pedagogisch onderlegd, maar worden we geacht therapeuten en psychologen te zijn. En dat zijn we niet. We doen allemaal ons best, maar soms slaan we de bal mis. Sommige leerlingen zijn niet in staat les te volgen, maar toch moeten wij ze opvangen." (Directie)

Daarnaast geeft het schoolteam aan dat de **co-teaching** niet altijd evident is voor elke leerkracht. In de geïntegreerde klassen, waar twee tot vier leerlingen BuO in een klas GeO zitten, wordt er waar nodig en mogelijk, aan co-teaching gedaan. De voordelen van co-teaching zijn talrijk, waaronder het versterken van elkaar en het leren van elkaars expertise. Het schoolteam merkt op dat co-teaching niet voor elke leerkracht geschikt is. Deze samenwerking en het leren van co-teaching vereist tijd om te groeien. Niet elke leerkracht is meteen bereid om samen met een collega les te geven. Het vereist een zekere mate van openheid, wat voor sommige leerkrachten moeilijk kan zijn. Daarnaast geven de leerkrachten aan dat er een 'persoonlijke klik' moet zijn tussen met de collega in het co-teaching duo.

"Ik geef al lang les. Ik vond het in het begin wel moeilijk. Je geeft jezelf bloot aan de andere leerkracht hé. Dat is niet evident. Als ik kijk naar mijn jongere collega's dan gaat dat ook veel makkelijker bij hen." (Leerkracht)

Getuigenissen van ouders

We zijn in gesprek gegaan met drie ouders wiens kinderen in een gemengde klas zitten: de moeder van L., een leerling GeO, en de moeders van Ll. en F., leerlingen BuO. De ouders delen verschillende perspectieven op de samenwerking tussen DBG en DBGP.

Alle ouders benadrukken de meerwaarde van een samenwerking tussen de school BuO en GeO. Zo geeft de mama van F. aan dat het fijn is dat haar dochter mee lessen kan volgen in de GeO-school. Volgens haar hoort F. niet in één van de scholen, maar eerder op een continuüm tussen de scholen. Ze verwoordt dit als volgt: *"Mijn een kind is een kind dat zweeft tussen GeO en BuO, een geïntegreerde werking is perfect voor haar."*

Daarnaast ziet de mama van L. de voordelen van de interactie tussen leerlingen GeO en BuO. Ze onderstreept het belang van begrip hebben voor elkaar en het leren omgaan met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Ze merkt op hoe communicatie en samenwerking hier een belangrijke rol spelen: *"Communicatie en interactie spelen een grote rol. De interactie in klasverband bijvoorbeeld tijdens het koken vind ik supermooi."*

De moeder van L. benadrukt ook het belang van een goede uitleg aan de leerlingen van het GeO over hoe de pluswerking werkt en hoe de omgang met leerlingen van het BuO verschilt. Ze staat volledig achter de samenwerking, maar gelooft dat begrip van leerlingen GeO essentieel is voor alle leerlingen om de integratie van leerlingen BuO te bevorderen.

"Ik sta daar niet 100% maar 1000% achter. Ik vind het goed, zolang er ook aan de kinderen in het tweede en derde middelbaar duidelijk wordt uitgelegd hoe de pluswerking werkt, hoe de leerlingen anders worden behandeld, omdat ze dat nodig hebben door hun problematiek. Ik vind dat dat duidelijk uitgelegd moet worden aan de kinderen in klasverband." (Moeder L.)

Ze illustreert dit met het voorbeeld van een leerling die plotseling uit de klas vertrekt om rust te vinden in

de TOEMBA. Moeder L. gelooft dat het belangrijk is dat leerlingen van het GeO-programma begrijpen waarom dit gebeurt en hoe ze hierop kunnen reageren.

De ouders wijzen daarnaast op de uitdagingen die ontstaan wanneer leerlingen met noden gerelateerd aan autisme van een vertrouwde en kleine klasomgeving plotseling les krijgen in een grotere groep waar ze niet iedereen kennen. Volgens de moeder van Li. is deze verandering bijzonder impactvol, aangezien de BuO leerlingen, gewoon zijn aan een klein en bekend groepje, ineens worden geconfronteerd met een grotere groep 'vreemden'. Ze merkt op dat de grote klasgroep ook niet voor elke leerling de ideale situatie is door de vele prikkels in de klas:

“Integratie is een mooi doel om naar te streven, maar in de praktijk hebben leerlingen drie jaar met vijf in een klas gezeten met al wat uitdaging. Daar zijn er ook prikkels en alle vijf hebben ze hun noden en een rugzakje. Als je dan in een klas komt van 17, dat is een heel groot verschil waarbij meer dan de helft nieuwe leerlingen zijn waarop de school niet kan anticiperen. Leerlingen worden aangemeld die eigenlijk attest buitengewoon onderwijs hebben maar door hun ouders in het gewone worden geduwd. Dat maakt het voor mijn kind extra uitdagend.” (Mama Li.)

Om de overstap naar de nieuwe klas goed te kunnen faciliteren, benadrukt de moeder van Li. dat de leerkracht voldoende expertise moet hebben op het gebied van ASS. Ze stelt: *“Leerkrachten zijn niet gevormd om hiermee om te gaan. Leerkrachten zijn geen psychologen. Er is een psycholoog nodig of ten minste vaardigheden rond psychologische gespreksvaardigheden.”* Volgens haar is er behoefte aan een psycholoog of op zijn minst aan vaardigheden op het gebied van psychologische gespreksvoering. Leerkrachten hebben echter vaak geen tijd voor dergelijke ondersteuning, gezien hun reeds drukke werklast. Daarnaast geeft de moeder ook aan de Li. niet voltijds naar school gaat en dat ze de flexibele aanpak van de school waardeert.

“De school heeft een programma gemaakt waarbij de plusleerlingen een apart programma hebben gekregen waarbij ze nog hun schooljaar kunnen behalen. Dus een voltijds lesprogramma, maar min een aantal uren, omdat niet alle lessen ‘bestaft’ geraken. Eigenlijk komt dat wel goed uit voor Li., want een voltijds programma zou misschien iets te intensief zijn. Week na week wordt er in aantal lessen opgebouwd. Op die manier krijgen ze wel de kans om wat ze gemist hebben te zien en hun doelstellingen te behalen.” (Moeder Li.)

Tot slot benadrukt ze het belang van het nemen van rustmomenten. Daarnaast moet ook het gebruik van hulpmiddelen genormaliseerd worden voor alle leerlingen, zowel in het BuO als in het GeO. Dit zou volgens haar moeten worden beschouwd als een standaardpraktijk.

Getuigenissen van leerlingen

Na gesprekken met twee leerlingen, L. uit het GeO en F. uit het BuO, blijkt dat beiden positief staan tegenover de samenwerking. F. benadrukt de **waarde van deze integratie**: *“Ik ben eigenlijk heel dankbaar dat het van het tweede naar het derde toe gemengd is. In het begin is dat wel even schrikken maar nadien was het ook wel fijn. Zo kan je andere contacten opbouwen.”* Deze ervaring van verbondenheid wordt ook door L. gedeeld, die tegelijk ook opmerkt: *“Ik had daar geen problemen mee dat die integratie daar was. De ‘plus’ heeft op bepaalde vlakken meer hulp nodig, maar zolang dit niet misbruikt wordt, is dat een goed concept. [...] Het moet gewoon op hetzelfde niveau blijven en niet dat het voor de ‘plus’ makkelijker is dan voor de reguliere.”*

Tegelijk erkent F. dat de **overstap van een kleine naar een grote klas uitdagend** was: *"Ik had het daar in het begin wel wat moeilijk mee. We kwamen uit een kleine klas met zes leerlingen en daar was het ook nog veel aangepast. En ook omdat ik zo'n ervaring buiten de klas nog niet had meegemaakt. Dat was even schrikken. Er waren veel momenten dat ik in de TOEMBA zat, de rustruimte hier op school. Geleidelijk aan ben ik wel mee beginnen functioneren in de groep."* (F.)

L. beschouwt de integratie meer als een **natuurlijke stap** zonder de nood aan extra hulp: *"Ik heb de integratie eigenlijk niet als iets speciaal ervaren. Ik vond dat eigenlijk heel normaal dat die klassen gemengd werden. Ik vond niet, vanuit mijn standpunt, dat ik extra hulp nodig had om met die mensen om te kunnen gaan. Dat zijn ook gewoon mensen die naar de les gaan."*

Voor F. speelde de **vertrouwensleerkrachten** een cruciale rol tijdens de overstap van de klas BuO naar de klas GeO. Ze benadrukt het belang van deze band, waarbij ze aangeeft: *"Wat mij heeft geholpen is dat ik een band heb opgebouwd met een vertrouwenspersoon en zij de overstap ook met mij aan het opvolgen was."* Dit illustreert de waarde van een ondersteunend figuur waarop leerlingen kunnen terugvallen tijdens deze transitieperiode.

Een van de vertrouwenspersonen is de **zorgleerkracht**, die een coachende rol speelt voor leerlingen en hen ondersteunt, zowel op academisch als persoonlijk vlak. *"Bij mevrouw *zorgleerkracht* hebben we het over mijn perfectionisme, maar ook over andere zaken zoals conflicten in de klas, het inplannen van toetsen en taken, overlopen van bepaalde zaken,"* aldus F.

In de klas kunnen twee leerkrachten aanwezig zijn. De twee leerlingen geven aan dat dit voor hen het geval is voor PAV en lichamelijke opvoeding. Zowel F. als L. wijzen op de positieve aspecten van **co-teaching**, waarbij F. opmerkt: *"Persoonlijk vind ik dit positief. Buiten de leerlingen van de plusrichting zijn er ook vragen. Ze kunnen zo beter ondersteunen."*

F. benadrukt ook hoe in de school ruimte wordt gemaakt voor ondersteuning en zorg op maat, waarbij er rekening wordt gehouden met de individuele noden van de leerlingen.

"Het is wel fijn dat er zorg op maat is. Als ik bijvoorbeeld aangaf dat ik nood heb aan andere begeleiding dan een algemene paramedicus, dan hielden ze hier ook rekening mee. Dan gingen ze met mij op zoek naar een oplossing." (F.)

Daarentegen deelt L., als leerling GeO, zijn ervaring waarin hij het gevoel heeft dat hij specifiek moet vragen om hulp. Hij legt uit: *"Als reguliere leerling moet je eerder specifiek vragen om hulp of volledig in een klas crashen. Als er een leerkracht vraagt aan een plusleerling of alles goed is en de leerling antwoordt hier twijfelend op, gaat de leerkracht daar meer op in. Als een reguliere leerling dit zegt, gaan ze daar niet altijd verder op in. Je moet daar echt achter zitten."* Deze ervaring benadrukt het belang van gelijkwaardige aandacht voor de behoeften van leerlingen, ongeacht achtergrond of onderwijsbehoefte. Hierbij kan het verschil in omkadering voor de begeleiding van leerlingen uit de pluswerking of de werking voor gewoon onderwijs een rol spelen.

Tot slot benadrukken zowel L. als F. de meerwaarde van de geïntegreerde werking van scholen. F. deelt hoe de integratie het mogelijk maakt om van elkaar te leren, aangezien ze niet alleen in de klas zit met leerlingen zoals haarzelf. Ze zegt:

“Ik denk dat het heel, heel belangrijk is dat de integratie is gebeurd. Ook gewoon omdat je in de eerste graad een beetje in een veilige cocon zit. Je wordt wel even uit je comfortzone gehaald, maar dat brengt ook gewoon zoveel bij. Ik ben nu wel vrij communicatief vaardig, maar ik heb andere plusleerlingen gezien waarbij dat echt heeft geholpen om vrienden te maken en om hun omgang te verbeteren met anderen in het algemeen.”

L. benadrukt hoe de integratie heeft bijgedragen aan een grotere acceptatie om met leerlingen om te gaan die 'anders' zijn: *“Door de integratie wordt het wel automatisch meer geaccepteerd om te gaan met leerlingen die anders zijn, een ander standpunt, oogpunt, mening hebben dan jezelf.”* Hij merkt ook op dat hij een evolutie heeft opgemerkt in de werking: *“Ik merkte in de overgang van de tweede naar de derde graad dat de grens tussen de plus en de reguliere wegviel. Het kan ook zijn dat mijn perceptie veranderd is. Voor mij waren dat gewoon klasgenoten, maar in de derde graad merkte ik wel dat het voor andere leerlingen ook zo werd.”* Deze observaties illustreren hoe de geïntegreerde aanpak niet alleen individuele groei mogelijk maakt, maar ook bijdraagt aan een inclusieve en positieve sfeer in de klas.

Gerichtheid op inclusie

De samenwerking tussen Don Bosco Groenveld en Don Bosco Groenveld plus wordt door het schoolteam gezien als een tussenstation op weg naar inclusie, eerder dan een eindstation. Volgens het schoolteam draagt het feit dat de BuO-school en de GeO-school zich op dezelfde campus bevinden bij aan meer leerkansen. Als BuO-leerlingen in een aparte werking zouden zitten, zouden ze niet dezelfde leerkansen krijgen als wanneer ze op een GeO-school zitten.

“Als je als buitengewoon onderwijs apart zit, dan word je minder geconfronteerd met de andere groep. Door de samenwerking is de confrontatie er elke dag. Je ziet waar leerlingen op vastlopen en hoe ze met elkaar omgaan. Je krijgt zoveel extra leerkansen. Zo hebben leerlingen BuO recht op leerlingenvervoer en die van het gewoon niet, maar wij bieden dat niet standaard aan. Dat moedigt de leerlingen aan zelfstandig het openbaar vervoer te nemen. Het is niet fijn om als leerling als enige door een busje afgezet te worden. En plus als ze naar stage moeten, gaan ze dat toch moeten kunnen. We zitten wel in een netoverschrijdend project rond collectief leerlingenvervoer. Een aantal van de leerlingen maakt hier wel gebruik van, maar dit is weliswaar beperkt. Daarnaast hebben zij, in tegenstelling tot de reguliere leerlingen, recht op een gratis bus- en treinabonnement, km-vergoeding voor ouders...” (Directie)

Het schoolteam ondervindt dat de buitenwereld vaak niet voorbereid is op het niveau van inclusie dat in de school bestaat. Een concreet voorbeeld hiervan is dat stageplekken vaak niet klaar zijn om leerlingen met ASS te ontvangen. Ze merken dat er maar weinig stageplekken zijn die voldoende gestructureerd zijn en waar leerlingen met ASS goed kunnen functioneren of de nodige ondersteuning kunnen krijgen.

Tevredenheid en evaluatie

Leerkrachten geven aan een waardevolle ervaring opgedaan te hebben door te werken met verschillende leerlingen en situaties, wat heeft bijgedragen aan hun professionele ontwikkeling. Interne bijscholing en uitwisseling van tips hebben ook bijgedragen aan de professionalisering van het

lerarenteam. Ook de directie wijst hierop: *“Leerkrachten worden uitgedaagd kritisch na te denken, vragen te stellen, leerplannen goed te kennen. Leerkrachten zijn betere leerkrachten geworden.”*

Daarnaast geeft een leerkracht ook aan hoe het samenbrengen van beide scholen een verrijkende omgeving creëert waarin normen en verwachtingen voortdurend worden aangescherpt.

“Door het geïntegreerd werken hou je de norm in de gaten. Als je op je eiland van het buitengewoon onderwijs zit, pas je telkens aan. Je verliest wat de maatschappelijke norm, waar ze naartoe gaan. Hier vullen we elkaar aan en wordt de lat hoog gehouden voor alle leerlingen. Dit mogen we niet uit het oog verliezen, want hierdoor boeken ze juist vooruitgang.”
(Leerkracht)

Verder benadrukt de directie van het BuO dat er een stigma bestaat rond een geïntegreerde GeO- en BuO-school en hoe dit een impact heeft op de schoolkeuzes van ouders. Ondanks de inspanningen om een inclusieve omgeving te creëren en effectieve samenwerkingsverbanden tussen gewoon en buitengewoon onderwijs te bevorderen, blijft het negatieve stigma bestaan. Het is een uitdaging om ouders ervan te overtuigen dat deze samenwerking juist een verrijking kan zijn voor alle leerlingen, ongeacht hun individuele behoeften. Er is nog een duidelijke kloof tussen de retoriek van inclusief onderwijs en de daadwerkelijke acceptatie ervan in de praktijk, die aangepakt moet worden om werkelijke inclusie te bereiken.

“Buitengewoon onderwijs heeft nog steeds een stempel. En we merken dat er leerlingen zijn die niet naar deze school komen omwille van de samenwerking met het buitengewoon. Ouders die vinden dat hun kinderen niet gelinkt moeten worden aan iets dat op buitengewoon lijkt. Maatschappelijk blijft het nog iets negatiefs, terwijl iedereen de mond vol heeft van inclusief, maar als het over uw kind gaat dan blijf je liever weg.” (Directie)

Het schoolteam benadrukt ook dat de samenwerking niet geschikt is voor elke leerling. Het is vooral geschikt voor leerlingen die zichzelf goed kennen, openstaan voor hulp, een zekere mate van stressbestendigheid en flexibiliteit hebben. Niettemin hebben zelfs leerlingen voor wie het traject in een gemengde klas minder succesvol was, nog steeds waardevolle kansen gekregen. Ze hebben de kans gekregen om hun diagnose te aanvaarden en een verbinding te leggen met de samenleving. Hoewel het traject niet voor iedereen even succesvol is, in de zin dat leerlingen van school zijn veranderd en het diploma niet behaalden op de school, biedt het nog steeds mogelijkheden voor persoonlijke groei en ontwikkeling.

Cruciale randvoorwaarden voor een succesvolle samenwerking

Infrastructuur speelt een cruciale rol in het succes van de samenwerking tussen Don Bosco Groenveld en Don Bosco Groenveld plus. Beide scholen bevinden zich in hetzelfde schoolgebouw, wat een naadloze integratie vergemakkelijkt. Ze delen niet alleen een fysieke ruimte, maar ook gemeenschappelijke faciliteiten zoals de speelplaats, refter en andere voorzieningen. Het ontwerp van het schoolgebouw bevordert de interactie tussen leerlingen van DBG en DBGP, waardoor ze zich samen kunnen engageren in activiteiten en uitstappen. De geografische nabijheid draagt bij aan een gevoel van eenheid binnen de scholen.

Daarnaast vormt **communicatie** het fundament van de samenwerking tussen DBG en DBGP. Duidelijke en open communicatie tussen de directies, leerkrachten, ondersteunend personeel, en ouders is essentieel om de doelstellingen van de samenwerking te realiseren. Het leerkrachtenteam wordt aangevuld met leerlingenbegeleiders en paramedici, die elk hun expertise inbrengen en bijdragen aan de ondersteuning van alle leerlingen, ongeacht hun onderwijsniveau. Gemeenschappelijke studiedagen en een gedeelde lerarenkamer stimuleren de uitwisseling van ideeën en ervaringen tussen het personeel van beide scholen. Ouders worden betrokken en geïnformeerd over de samenwerking, hoewel de mate van betrokkenheid kan variëren tussen ouders van leerlingen BuO en GeO.

Ambitie

De gezamenlijke ambities van DBG en DBGP omvatten een reeks concrete doelstellingen. Deze gaan onder andere over het aanpassen van de schoolgebouwen en infrastructuur om gemeenschappelijke en beter aangepaste rust- en time-out ruimtes te voorzien voor zowel de leerlingen BuO als de leerlingen GeO. Daarnaast wordt er geïnvesteerd in de professionalisering van het lerarenteam, vooral dan de jonge leerkrachten met 1 tot 3 jaar ondervinding. Een belangrijk aspect van de ambitie is ook het bundelen van middelen en het organiseren van een gezamenlijk zorgbeleid en -team, waardoor de efficiëntie wordt verbeterd en er nog beter kan worden ingespeeld op de behoeften van alle leerlingen uit het BuO én GeO. Deze doelstellingen vormen de kern van de gezamenlijke inzet om een inclusieve en ondersteunende onderwijsomgeving te creëren.

Tips voor andere scholen

1. **Begin kleinschalig:** Start met een kleiner aantal leerlingen om de samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs te initiëren. Een kleinschalige aanpak kan helpen om de processen en dynamieken beter te begrijpen voordat grotere stappen worden genomen.
2. **Investeer in professionalisering en ondersteuning van het team:** Zorg voor voldoende training en ondersteuning voor het personeel, zowel in gewoon als buitengewoon onderwijs. Dit kan variëren van workshops en cursussen over inclusief onderwijs tot begeleiding en *mentorship* van ervaren professionals. Het versterken van de capaciteiten van het team zal bijdragen aan een succesvolle implementatie van de samenwerking.
3. **Proces van co-teaching laten rijpen:** samen lesgeven is een proces waar de leerkrachten meer ervaring opdoen, elkaar beter leren kennen en effectieve strategieën ontwikkelen. Het vereist tijd en inspanning om de samenwerking te laten groeien. Daarnaast is het belangrijk voor dit proces om een kader te voorzien: “hoe ziet de school de samenwerking, wat wordt er van beide leerkrachten verwacht, wat niet.”

6.3. Inzichten uit de horizontale analyse

De 11 beschreven casussen bieden allemaal inzicht in praktijken waarbij scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs op zoek gaan naar vormen van samenwerking met oog op het afstemmen van onderwijs op onderwijsbehoeften van leerlingen. Samen zoeken ze antwoorden op het vraagstuk van hoe om te gaan met een diverse populatie leerlingen en hoe hun onderwijs op een inclusieve én kwaliteitsvolle manier vorm te geven. De verticale analyses vertellen op een verhalende manier het doorlopen proces, en de concrete uitwerking van de samenwerking en hoe deze bijdraagt aan het afbreken van de schotten tussen het buitengewoon en gewoon onderwijs. De casussen kennen een zekere uniciteit omdat vertrokken wordt vanuit het eigen pedagogisch project en het eigen schoolprofiel (met name: het lerarenteam, het aantal en de specificiteit van de leerlingen, het netwerk rond de school: de scholengemeenschap of -groep, inrichtende macht, CLB, leersteuncentra enz.).

Op basis van een horizontale analyse werden de 11 casussen vergeleken. Dit bracht enerzijds gelijkaardige processen en kenmerken naar voor, anderzijds kwamen er ook verschillen en spanningen tot uiting. De resultaten van de horizontale analyse worden beschreven in zeven thema's: (1) aanleiding en doelen van de samenwerking; (2) het doorlopen proces; (3) herdenken van bestaande schoolwerking en -structuren; (4) belang van professionalisering en co-creatie van nieuwe kennis; (5) kansen tot interprofessionele samenwerking; (6) succesfactoren en (7) ambities rond inclusief onderwijs.

In de beschrijving verwijzen we telkens naar de casussen die werden geclusterd in vier groepen, met volgende benamingen:

Cluster 1 omvat scholen die inzetten op het fysiek *samenbrengen van leerlingen en leerkrachten* uit het BuO en GeO. Het betreft hier één casus op niveau secundair onderwijs.

Cluster 2 omvat scholen die inzetten op het *maximaliseren van kansen van individuele leerlingen in hun schoolloopbaan*. Dit komt tot uiting via doorstroom van leerlingen uit het BuO naar het GeO of omgekeerd, om ongekwalificeerde uitstroom te verminderen. Het gaat hier om twee casussen op niveau secundair onderwijs (aangeduid met individuele trajecten SO 1 en 2).

Cluster 3 en cluster 4 verwijzen naar '*één-campusinitiatieven*' waarbij een school voor BuO en een school voor GeO op één campus in mindere of meerdere mate samen school maken.

Cluster 3 omvat scholen die in een opstartfase van een één-campusinitiatief zitten. Het gaat om 2 casussen in het basisonderwijs (aangeduid met één-campus start BaO 1 en 2).

Cluster 4 omvat scholen die al een eind gevorderd zijn in het realiseren van een één-campusinitiatief. Zij werken aan één onderwijsvisie, één lerarenteam en één leerlingengemeenschap. Zes casussen (drie basisscholen, aangeduid met één-campus BaO 1, 2, 3 en drie secundaire scholen, aangeduid met één-campus SO 1, 2, 3) brachten we in deze cluster onder.

6.3.1. Aanleiding en evolutie in de doelen van de samenwerking

Externe factoren als aanleiding om een samenwerking op te starten

Verschillende samenwerkingen zijn gestart vanuit **externe factoren**. Voor verscheidene casussen werd in de regio een *gebrek aan onderwijsaanbod* geïdentificeerd voor specifieke doelgroepen van leerlingen. Bij casus één-campus start 2 was dit een kleuterwerking voor leerlingen met noden gerelateerd aan ASS. Voor de casus individuele trajecten SO 1 en de casussen één-campus SO 1, 2 en 3 was er in de regio van

de scholen vraag naar een gepast onderwijsaanbod voor leerlingen met een emotionele of gedragsproblematiek en ook voor leerlingen met noden gerelateerd aan type 9 die nood hebben aan een cognitieve uitdaging. Voor deze leerlingen werd een aanbod in OV4 gecreëerd in de doorstroom, dubbele en arbeidsgerichte finaliteit in verschillende studierichtingen.

Casussen één-campus BaO 2 zagen naar aanleiding van het M-decreet het leerlingenaantal van de school voor BuO dalen. Deze scholen richtten in het verleden type 1 en 8 in en zagen bij de invoer van het M-decreet veel leerlingen terugstromen naar het gewoon onderwijs. Door de *vrijgekomen plaatsen en ruimte* in de scholen werd er nagedacht over hoe daarmee omgesprongen kon worden. Daarnaast hadden de leerkrachten, door het dalend aantal leerlingen, ook *angst voor het verlies van hun baan*. In de scholengemeenschap van de casus individuele trajecten SO 2 werd ook een verandering in de leerlingenpopulatie vastgesteld na de implementatie van het M-decreet. Binnen de scholengemeenschap kwamen verschillende vragen over de ondersteuning van leerlingen die een loopbaan hadden in het buitengewoon onderwijs. Vanuit de expertise omtrent type 3 van de school voor BuO werd gevraagd om het onderwijspersoneel van het GeO te ondersteunen en versterken.

De aanleiding om een samenwerking op te richten, vertrekt niet steeds vanuit de motivatie om inclusief onderwijs na te streven, maar wordt eerder aangestuurd door de urgentie van externe factoren. Het M-decreet heeft wel impulsen gegeven aan scholen om na te denken over hoe ze vanuit samenwerking inclusief onderwijs kunnen realiseren.

Daarnaast gaf de komst en implementatie van het **M-decreet** volgens de scholen wel een impuls richting inclusief onderwijs. Naast de plaats en ruimte die vrijkwam op de scholen, gaf het M-decreet een aanzet om na te denken over hoe scholen inclusief onderwijs kunnen organiseren. De directies van de casus één-campus BuO 3 dachten hierover samen na: *“We hadden hier veel plaatsen over, want ons leerlingenaantal was gedaald door het M-decreet. We wilden het ‘gat’ dat gecreëerd was opvullen met een andere doelgroep, om dan eigenlijk dat inclusief onderwijs, zoals het M-decreet voorschrijft, ook volledig te kunnen uitwerken. En dit met voldoende omkadering want dat heb je niet in scholen, waar geen buitengewoon onderwijs of geen paramedisch team en dergelijke is. Maar die mogelijkheid hadden we nu, dus wij zagen daar wel een hele grote kans in om dat op die manier te doen en onze expertise dus veel ruimer te gaan inzetten.”* Ook het beleidsteam van één-campus start 1 geeft aan dat het M-decreet verandering in hun visie heeft gecreëerd. Voor het M-decreet was er naast het delen van dezelfde campus en speelplaats, geen samenwerking met de school voor GeO op dezelfde campus huisden: *“In het begin was er geen sprake van een inclusiegedachte. Met de komst van het M-decreet is daar wel verandering in gekomen.”*

Evolutie in doelstellingen

In de casus beschrijvingen geven we aan welke doelen de scholen met de samenwerking nastreven. Net zoals de uitwerking van de samenwerking, evolueerden deze mee in het verloop van de tijd. De doelen die de scholen voor ogen hadden bij de opstart zijn niet meer dezelfde als deze in het schooljaar 2023-2024 toen we de scholen bezochten. Scholen geven aan dat de doelen ook in de volgende schooljaren nog zullen bijgesteld worden. De doelen van de uitgebouwde samenwerkingen hebben dus een **dynamisch karakter** en worden steeds opnieuw onder de loep genomen.

Zoals hoger aangegeven stonden in enkele casussen capaciteit-gerelateerd uitdagingen centraal in de initiële doelstellingen. Deze scholen gingen op zoek gaan naar een **oplossing voor een probleem** zoals

een dalend leerlingenaantal in het BuO (één-campus BaO 2, 3), een nieuwe bestemming zoeken voor vrije lokalen (één-campus BaO start 1) of het creëren van onderwijsaanbod voor leerlingen met noden gerelateerd aan autisme (één-campus BaO start 2, één-campus SO 3). De doelen van de samenwerking in deze casussen, die zich allemaal afspelen in het kader van een één-campus verhaal, evolueerden in schooljaar 2023-2024 naar het inzetten op **verbondenheid** en zoeken van raakvlakken **tussen de school voor BuO en GeO**.

Voor de scholen uit cluster 3 zit het zoeken naar raakvlakken nog in het prille begin. De onderwijsprofessionals uit één-campus start 2 geven aan waar ze in het proces staan en waar ze momenteel over nadenken: *“Hoe kunnen we elkaar ondersteunen? Welke activiteiten lukken samen? Welke niet? Vanuit onze visie is elk kind welkom op onze school en willen we ervoor zorgen dat elk kind krijgt waar het recht op heeft. We willen deze kleuters dan ook integreren, en laten samenwerken en samenspelen met de kleuters in onze kleuterafdeling”*. Het **‘samen leven’** staat in de doelstellingen van deze casussen centraal. Ook in de scholen die inzetten op het samenbrengen van leerkrachten en leerlingen uit GeO en BuO (cluster 1) staat het vooropgestelde doel in het teken van het leren kennen van en leven met elkaar. De scholen in deze casus trachten dit doel te bereiken via de organisatie van verschillende ludieke activiteiten.

Andere samenwerkingen die zich afspelen in het kader van één-campusinitiatieven en al een langere tijd bezig zijn (casussen uit cluster 4), leggen de focus eerder op **‘samen leren’**, waarbij het niet alleen gaat om het samen leren bij leerlingen, maar ook bij leerkrachten met als doel om te ontwikkelen naar één geïntegreerde organisatie waarbij de kloof tussen het BuO en GeO verdwijnt. De casussen één-campus BaO 2 en 3 leggen het hoofddoel op het realiseren van inclusief onderwijs en het verwijderen van de schotten tussen BuO en GeO. Eén-campus BaO 2 streeft naar de gezamenlijke verantwoordelijkheid van het hele schoolteam voor alle leerlingen (of ze nu ingeschreven zijn in BuO of in GeO). Bij één-campus BaO 3 wordt het beschreven als: *“De focus ligt op het individuele kind en zijn of haar noden, waarbij maatwerk wordt toegepast, rekening houdend met de verschillende snelheden van kinderen en het aanleren van de nodige vaardigheden.”* Het onderwijspersoneel van één-campus SO 3 formuleert de doelstelling, het samen leren op het niveau van het zorgteam, waarbij de expertise van het paramedische team uit de *pluswerking* (OV4) de werking in het gewoon onderwijs versterkt voor leerlingen uit ‘de beide scholen’. Concreet willen ze toewerken naar een ‘time out’ ruimte voor de hele school en één geïntegreerde visie op leerlingenbegeleiding en ondersteuning. Deze doelstelling is ook van toepassing op de casus van één-campus SO 1.

In twee casussen werden initiële algemene doelstellingen met betrekking tot het creëren van een inclusieve leeromgeving aangescherpt en wordt meer **stapsgewijs** naar dit doel toegewerkt. De casussen van één-campus SO 1 en één-campus BaO 1 hadden aanvankelijk als doelstelling om onderwijs aan te bieden voor alle leerlingen ongeacht hun onderwijsnoden en -behoeften. Voor deze twee casussen vertrok deze initiële visie sterk vanuit de directies: *“Ik denk dat de vorige directie van het buitengewoon in het verleden meer de doelstelling had om zo veel als mogelijk grensdoorbrekend te werken en zo veel mogelijk de integratie van OV4 in het gewoon onderwijs mogelijk te maken.”* (één-campus SO 1). Voor één-campus BaO 1: *“Op dat moment hadden we een directie die inclusie heel breed zag: alle kinderen moeten hier kunnen starten.”* Deze algemene doelstelling werd echter aangescherpt waarbij de scholen eerder stapsgewijs toewerken naar een inclusieve leeromgeving (door het bijwonen van lessen in een klas voor GeO in toenemende mate op te bouwen) en dit voor een specifieke

doelgroep, namelijk leerlingen met noden gerelateerd aan type 9. De twee scholen werken toe naar een geïntegreerd onderwijsaanbod, met de mogelijkheid om een ‘veilige en rustige’ omgeving te behouden waar de leerlingen naar kunnen terugkeren. Voor één-campus SO 1 is dit de eigen OV4-klas waar de meest breed vormende vakken gegeven worden. Voor de één-campus BaO 1 zijn dit momenten waarbij er (afhankelijk per graad) apart les gegeven wordt in de BuO-klas. Op die manier zet deze school doelbewust in op een stapsgewijze geïntegreerde werking. De scholen willen kinderen de kans geven om stapsgewijs te groeien in het elkaar leren kennen en om samen stappen te zetten naar een volledig geïntegreerde werking in de derde graad.

De doelen die scholen vooropstellen binnen de samenwerking zijn dynamisch. Scholen evolueren stapsgewijs van ‘elkaar ontmoeten’ en ‘samen leven’ naar ‘samen leren’, waarbij soms toegewerkt wordt naar één schoolwerking. Het verminderen van ongekwalificeerde uitstroom wordt ook als doel genoemd. De scholen willen zo een bijdrage leveren aan het normaliseren van leerlingen met een beperking.

Als we de doelstellingen van de scholen uit cluster 3 en 4 vergelijken, dan valt op dat al deze scholen stappen willen zetten naar **één schoolwerking**. De directie van het GeO uit de casus van één-campus SO 1 benadrukt dat dit niet het louter samenvoegen is van twee scholen: *“Het gaat niet alleen om het samenvoegen van twee afzonderlijke entiteiten tot één geheel, maar ook om het identificeren en benutten van manieren waarop de scholen elkaar kunnen versterken.”* Dit is echter een intensief proces, dat verder belicht wordt in de volgende paragraaf (6.3.2). Wat we daarbij vaststellen is dat wanneer scholen eerst een vestigingsplaats oprichten met een aparte werking, de integratie van beide scholen nadien moeilijker is. We zien dit in casus één-campus start 1 en 2. Op deze campussen van de school voor BuO werd eerst een afzonderlijke school voor GeO (of omgekeerd) opgestart waarbij een samenwerking tussen beide scholen voor GeO en BuO nog niet aan de orde was. Zeker als de scholen lang apart gewerkt hebben, met een eigen cultuur en schoolse werking, blijkt dat er nadien meer ingezet wordt op optimalisatie (eerder dan transformatie, zie 6.3.3.). Transformatie processen zien we eerder in contexten waar meteen de keuze wordt gemaakt om intensief samen te werken vanuit één visie en één school. Daarnaast geven scholen aan dat ze bij de evolutie naar één schoolwerking stoten op belangrijke **drempels** (hier gaan we later nog dieper op in).

Daarnaast stellen scholen uit de cluster 2 en ook de scholen secundair onderwijs uit cluster 4 het bieden van extra impulsen om een **ongekwalificeerde uitstroom te verminderen**, centraal in de doelstellingen van de samenwerking. Deze casussen willen de samenwerking tussen het BuO en GeO aangrijpen om extra impulsen te geven om de ongekwalificeerde uitstroom te verminderen en/of leerlingen terug in het onderwijscircuit van het gewoon onderwijs te brengen. In de casus individuele trajecten 2 beoogt men, aan de hand van individuele trajecten, de definitieve uitsluiting van leerlingen in de regio te verminderen en zo te voorkomen dat leerlingen schoolmoe worden en ongekwalificeerde uitstromen. De andere casus uit cluster 2 geeft extra stimuli voor een gekwalificeerde uitstroom door de samenwerking met scholen voor GeO in de buurt en hoger onderwijsinstellingen te versterken zodat de leerlingen ook na het secundair onderwijs zich verder kunnen kwalificeren.

Tot slot zijn er drie casussen waar in de doelen expliciet een **maatschappelijk doel** wordt vermeld. De casus uit cluster 1 stelt het **normaliseren** van leerlingen of personen met een (meervoudige) **beperking** in het school- en straatbeeld centraal. De casussen basisonderwijs uit cluster 4 gaan een stapje verder

in deze doelstellingen en duiden expliciet dat ze aan de hand van de samenwerking streven naar *‘een open geest en een aanpak op maat, waarbij ze bewust vermijdt om te denken in stigma's, labels of stoornissen’* (één-campus BaO 3). De scholen willen vanuit deze doelstelling denken in kansen voor de leerling en niet in ‘labels of hokjes’.

6.3.2. Het doorlopen proces

In een volgende thema wordt er ingegaan op volgende vragen: Wat is kenmerkend voor het doorlopen proces? Waar situeren zich moeilijkheden en succesfactoren?

Samenspel tussen top-down en bottom-up mechanismen

Wanneer we het doorlopen proces van de huidige samenwerking tussen de scholen bestuderen, dan concluderen we dat dit **proces** doorgaans reeds **lange tijd** aan de gang is en de nodige hindernissen ondervinden. De meeste casussen hebben al een traject afgelegd van vijf jaar of meer. Verder stellen we vast dat de totstandkoming van de samenwerking een **samenspel is van top-down en bottom-up mechanismen**. Bij een top-down benadering neemt het management (Vlaamse of school overkoepelende beleidsmakers en/en schooldirecties) beslissingen die vervolgens doorsijpelen naar de onderwijs- en klaspraktijk. Bij een bottom-up benadering werkt een onderwijsteam samen om doelstellingen te bereiken en samen concrete stappen te zetten. In alle casussen was er sprake van een samenspel van beide benaderingen. Dit wil zeggen dat er enerzijds een initiatief of aansturing is van (een groep van) actoren zoals de inrichtende macht, de scholengemeenschap of -groep of een andere groep directies of onder impuls van de Vlaamse onderwijsbeleid; en anderzijds dat het onderwijspersoneel (leerkrachten, zorgpersoneel, paramedici...) aan de slag gaat met voorstellen waaruit bijsturingen volgen.

De vragen om een nieuw onderwijsaanbod te creëren of een oplossing voor externe problemen te zoeken, werden voornamelijk geïnitieerd vanuit de scholengemeenschap/-groep of de inrichtende macht, of de directies BuO of GeO. Bij de casus van cluster 1 werd de vraag vanuit een leerkracht GeO in samenspraak met de directie gesteld. Aanleidingen en redenen om een samenwerking op te starten, zijn voornamelijk top-down mechanismen (zie casussen cluster 2, één-campus start 1, één-campus SO 2 en 3). Bij deze casussen werd de vraag gesteld om vanuit een gemeenschappelijk visie op onderwijs een samenwerking tussen nabije scholen vorm te geven. De concrete uitwerking van de samenwerking gebeurde wel in samenspraak met het team, dus daar spelen vooral bottom-up mechanismen. Er is één casus waarbij de samenwerking eerder opgelegd werd door de directies van de school zonder initiële inspraak van het onderwijspersoneel (casus één-campus BaO 1). Deze top-down beslissing, zonder medezeggenschap van het onderwijspersoneel botste op weerstand vanuit beide teams.

Weerstand als onvermijdelijk kenmerk in (de opstart van) het proces

In alle processen werd vastgesteld dat de opstart van samenwerkingen bepaalde vormen van weerstand met zich meebrengt die verschillende achterliggende betekenissen hebben.

- Er komt weerstand vanuit een zekere **angst** voor een bepaalde vernieuwing in de schoolwerking. *‘iets dat de leerkrachten niet kennen’*. Het gaat dan meer bepaald over onderwijsnoden van leerlingen waar leerkrachten niet vertrouwd mee zijn, nieuwe leerkrachten in het team of een samenwerking met het BuO waar een bepaald stigma en vooroordelen aan vasthangen.

- Er is ook weerstand vanuit onzekerheid waarbij de leerkrachten (zowel GeO als BuO) niet weten welke **impact** de samenwerking zal hebben op hun **concrete taakinvulling**. In de casus van één-campus start 2 geven de leerkrachten aan dat ze bij het begin niet goed wisten wat er van hen verwacht werd.
- Ook de **handelingsverlegenheid** speelde bij verschillende leerkrachten in de casussen een rol. Ze gaven aan dat ze schrik hadden niet te kunnen inspelen op de noden van de leerlingen en niet juist te handelen in bepaalde situaties.
- Weerstand kan ook ingegeven zijn vanuit bekommernissen rond of de (doorgedreven) samenwerking wel de **leerlingen** - uit zowel BuO als GeO - ten goede komt. *'Is dat wel nodig om samen les te volgen?' 'Volgen leerlingen BuO niet beter les in een kleine klas en veilige omgeving met gepaste ondersteuning?'*
- Verder geven sommige scholen aan dat er weerstand was vanuit de schrik voor de **reacties van ouders**.
- In de casus van één-campus BaO 1 was er weerwerk en tegenstand tegen de opgelegde samenwerking door de directies en schoolbesturen. Het onderwijspersoneel duidt dat het **gebrek aan autonomie en inspraak** en het gedwongen worden om een samenwerking uit te bouwen zorgden voor een grote tegenstand. Het onderwijspersoneel begreep niet waar het idee voor de samenwerking vandaan kwam.

Deze weerstand kwam ook op verschillende manieren tot uiting. Er was niet altijd sprake van een uitgesproken weerstand vanuit het onderwijspersoneel van de school voor GeO en BuO, zoals in de casus van één-campus SO 1 wordt aangegeven. Het gaat meer over zorgen en praktische vragen, zoals de coördinator BuO opmerkte: *"Ik zou het geen weerstand noemen, maar eerder een schrik voor het onzekere. 'Dat is niets voor mij. Of gaat dat wel lukken?' En natuurlijk ook veel praktische vragen."* In de volgende paragraaf bespreken we hoe deze ongerustheid kan weggenomen worden en ingezet kan worden op de bereidheid van het team om de samenwerking uit te bouwen.

Het proces van de samenwerking tussen scholen wordt gekenmerkt door een samenspel van top-down en bottom-up mechanismen waarbij de idee om een samenwerking op te starten 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 bij de scholen zelf gelegd en gaan de onderwijsprofessionals de verandering van onderuit of *bottom-up* verder uitwerken. Een schoolvernieuwing brengt in de casussen ook de reactie van weerstand mee. In het proces is het belangrijk van bij de start te beluisteren wat de achterliggende betekenis is van deze weerstand. Deze weerstand kan beluisterd en opgevangen worden via verschillende kanalen en initiatieven zoals personeelsvergaderingen, maar ook via denktaken en werkgroepen.

Inzetten op engagement en bereidheid van het team

Bij het opstarten van een samenwerking is het cruciaal om als school het hele schoolteam of de twee teams van BuO en GeO **bereid en geëngageerd** te krijgen. Daarom ondernamen de beleidsteams van de scholen verschillende initiatieven om de weerstand op te vangen en bereidheid en engagement bij de teams te creëren:

- Om het onderwijspersoneel **van bij de start** mee te nemen in het proces, legden directies eerst ideeën en voorstellen voor op een personeelsvergadering of pedagogische studiedag, nog voor de samenwerking werd opgestart. Daarbij was het cruciaal om goed te luisteren naar bedenkingen, vragen en bekommernissen van het onderwijspersoneel.
- **Inspiraak, autonomie en eigenaarschap** van het onderwijsteam bevorderen is een rode draad in het proces van de realisatie van de samenwerking in de praktijk. Via **kernteams, denktanks en werkgroepen** is er in de scholen aan de slag gegaan om samen na te denken over de doelen van de samenwerking, het uitbouwen van een gemeenschappelijke visie op onderwijs en het uitwerken van een gedeeld beleid om deze visie te realiseren. Deze structuren werden vaak al gecreëerd in de beginfase van de opstart van de samenwerking, en deze speelden ook een cruciale rol bij de implementatie of verder uitwerking en institutionalisering of verankeren van de samenwerking. Er wordt concreet nagedacht welke stappen de leerkrachten willen zetten en hoe dit georganiseerd kan worden. *Bijvoorbeeld: hoe organiseren we een inclusief sinterklaasfeest voor alle kleuters samen of hoe pakken we de projectnamiddagen in de eerste graad aan? Welke aanpassingen willen we doen? En hoe evalueren we dit achteraf?* Bij de opstart van de samenwerking worden meestal eerst vanuit het **beleidsteam** (directie en beleidsmedewerkers) de krijtlijnen voor de samenwerking uitgetekend (zie bijvoorbeeld casus één-campus start 1) om vervolgens met het onderwijspersoneel concreet aan de slag te gaan in (vak)werkgroepen. In casus één-campus SO 2 had de school voor GeO reeds vakwerkgroepen, de school voor BuO wou hier ook op inzetten. Maar omdat sommige leerkrachten (bijvoorbeeld voor het vak Frans) het enige lid waren van de vakwerkgroep werd besloten om deze gezamenlijk te organiseren. Alle taalleerkrachten die lesgeven in het GeO en OV4 zijn bijvoorbeeld lid van de vakwerkgroep 'talen'. De directie van het GeO begeleidt en ondersteunt deze vakwerkgroepen. De leerkrachten BuO en GeO van de praktijkvakken kunnen in hun vakwerkgroep ook hun co-teaching lessen voorbereiden. Daarnaast is er ruimte voor eigen en nieuwe inbreng vanuit het onderwijspersoneel. In casus één-campus start 1 en 2 hebben de leerkrachten zelf een werkgroep 'Speelplaatswerking' opgestart. Het onderwijspersoneel waardeert sterk dat ze vanuit de directies vertrouwen en vrijheid krijgen om zelf nog raakvlakken te ontdekken en zo verder vorm te kunnen geven aan de samenwerking.
- Gerelateerd aan het vorige kenmerk, is er in de concretisering van de samenwerking in de werkgroepen ruimte voor het onderwijspersoneel om zaken uit te proberen en te **'experimenteren'** met werkvormen, klasdoorbrekende structuren en methoden. Bij de casus één-campus start 2 zijn de leerkrachten vanuit eigen initiatief gestart met een werkgroep waar de speelplaatswerking besproken wordt. Er wordt heel concreet nagedacht hoe de time-out ruimte op de speelplaats vorm kan krijgen, welk belsignaal er gebruikt wordt, hoe het opruimen van de speelplaats gebeurt, enzovoort. Bij casus één-campus BaO 3 werden de leerkrachten van héél de school aangemoedigd om samen na te denken over een inclusieve werkvorm. Hieruit is 'de carrousel' ontstaan.
- In diverse casussen (zie bv. Casus SO uit cluster 1, Casus één-campus SO 1, Casus één-campus SO 2, en Casus één-campus SO 3) start de operationalisering van de samenwerking in de praktijk vaak met enkele enthousiaste leerkrachten die **vrijwillig** aangeven dat ze het project mee willen opstarten. In de casussen worden deze leerkrachten het kernteam of **'trekkersteam'** genoemd. Vaak zijn dit ervaren leerkrachten uit het BuO of leerkrachten uit het GeO met veel ervaring met zorgtrajecten (casus individuele trajecten SO 2, één-campus SO 1, één-campus BaO 2). Dit geeft volgens de scholen tijd aan andere leerkrachten om zich aan te passen aan de schoolvernieuwing. Geleidelijk aan proberen ze via het **olievlekprincipe** het idee van de samenwerking te laten groeien om zo andere collega's te inspireren en vanuit een gemeenschappelijke visie en beleid te streven naar

samenwerking op schoolniveau. Dit olievlekprincipe en het opdoen van succeservaringen lijken cruciale onderdelen voor het meekrijgen van iedereen en het laten welslagen van de samenwerking.

- De implementatie van de samenwerking gebeurt daarnaast **geleidelijk aan en stapsgewijs** (zie ook hoger). Op die manier krijgen leerkrachten de tijd om zich voor te bereiden en 'te wennen' aan de verandering. In casus één-campus SO 1 werden bijvoorbeeld eerst twee klassen voor OV4 opgestart. Ook casus één-campus start 2 startte eerst met één kleuterklas. Andere casussen zijn de samenwerking gestart in het pilootjaar met één pilootklas met een selectie van leerlingen uit het BuO en GeO. Zowel in aantal klassen als aantal leerlingen en betrokken leerkrachten worden kleine stappen genomen bij de aanvang van de samenwerking.

Om de bereidheid en engagement bij schoolteams te vergroten zijn er verschillende processen en uitgangspunten die ingezet kunnen worden: Transparante communicatie over de doelstellingen en aanleiding voor de samenwerking vormen de basis. Vervolgens is het beluisteren van weerstand en organiseren van denktanks en werkgroepen cruciaal om inspraak en zeggenschap te verhogen bij de onderwijsprofessionals. Via het werken met vrijwillige en ervaren leraren kan er een goede basis gelegd worden om de samenwerking verder te laten groeien en andere leerkrachten via het olievlekprincipe te inspireren en bestuiven. Onderwijsteams hebben echter tijd nodig om te wennen aan de onderwijsvernieuwing, daarom dient het proces geleidelijk aan en stapsgewijs opgebouwd te worden in concrete, heldere en doelgerichte stappen en acties die ook transparant gemaakt worden in het beleidsplan.

Van organisch werken met vrijwilligers naar structurele inbedding in de schoolwerking

Ondanks het feit dat vele samenwerkingen geïnitieerd werden door de scholengemeenschap/-groep of inrichtende macht (zie hoger) lag de concrete uitwerking in handen van de scholen zelf. Doorgaans werd er eerst op kleine schaal door vrijwilligers geëxperimenteerd met nieuwe onderwijsvormen, die geleidelijk evolueerden naar meer structurele samenwerkingen. Om de verdere uitbouw van de samenwerking te institutionaliseren in de werking van de scholen, blijkt het werken met uitsluitend vrijwillige leerkrachten niet voldoende. Dit zien we duidelijk in de casus SO uit cluster 1. Wanneer de vrijwillige leerkracht wegvalt en de samenwerking structureel niet ingebed is in de schoolwerking, dreigt het initiatief uit te doven. Op het moment dat we de scholen uit cluster 1 bezochten, was het niet zeker of de samenwerking nog ging verdergezet worden. In de meeste casussen zien we daarom dat na verloop van tijd niet uitsluitend met vrijwillige leerkrachten gewerkt wordt, maar dat alle leerkrachten zich dienen te engageren voor de nieuwe manier van werken. Om een samenwerking structureel te maken, is het cruciaal om vanuit één gemeenschappelijke visie te bepalen waar men naartoe wil. Leerkrachten krijgen de **keuze** om, wanneer ze niet achter het project stonden, dit aan te geven. Voor hen werd dan in onderling overleg een andere school gezocht. Ook in één-campus SO 2 stopten enkele leerkrachten (zonder BuO-ervaring) na één jaar in de OV4-werking door de hogere werklast.

Niet te lang en te veel plannen: gewoon doen!

In de meeste casussen ging aan de implementatie van de samenwerking een **voorbereidingsperiode** vooraf. In vijf casussen werd echter expliciet aangehaald dat het belangrijk is om niet te lang in de voorbereidingsfase te blijven hangen en redelijk snel over te gaan tot de **operationaliseringsfase** waarin dingen concreet gemaakt en uitgetoetst kunnen worden. Bij casus individuele trajecten SO 2 gingen de leerkrachten aan de slag met de bestaande lessen van 'sociale vaardigheden' en 'leren leren' om een

programma aan te bieden op de school voor BuO voor leerlingen met een hoog risico op een definitieve uitsluiting. Door te experimenteren met inhoud en werkwijzen leerden ze wat wel en wat niet werkte voor deze leerlingen. Doorheen de eerste jaren van de samenwerking werd het traject voor de leerlingen aangepast en herbekeken, mede vanuit de feedback van de leerlingen, ouders en school voor GeO.

6.3.3. Herdenken van de schoolwerking en -structuren: optimaliseren versus transformeren

Typisch voor de meer intensieve vormen van samenwerking (cluster 3 en 4) is dat de bestaande (vaak traditionele) schoolwerking en schoolstructuur herdacht en geherstructureerd werden, soms beperkt tot bepaalde onderdelen van de schoolwerking of gebeurde in verschillende omvang. We zien hierbij verschillende mechanismen spelen: soms (al dan niet bewust) wordt gekozen voor optimaliseren, en soms voor transformeren van de schoolstructuren. Bij het **optimaliseren** gaat het voornamelijk over het maken van aanpassingen en verbeteringen van het bestaande onderwijs. Bij **transformeren** gaat het over het omvormen en het herdenken buiten de bestaande structuren en belemmeringen van deze structuren om de schoolorganisatie vorm te geven vanuit een nieuwe visie: Waarvoor staan wij? Wat willen we nastreven? Wat vinden we belangrijk? Wat hebben we nodig om onderwijs vorm te geven voor de diverse populatie leerlingen?

Optimaliseren van de bestaande schoolwerking en -structuren

Om een samenwerking tussen twee organisaties mogelijk te maken, merken we in de casussen uit cluster 1, cluster 2 individuele trajecten SO 1 en cluster 3 dat er aanpassingen gemaakt werden aan de bestaande schoolstructuren. Voor de casus uit cluster 1 werd nagedacht binnen het gewoon secundair onderwijs hoe ze creatief aan de slag konden gaan met de eindtermen en leerplandoelstellingen (specifiek voor leerlingen uit de richting humane wetenschappen). Om deze doelstellingen te bereiken, werd er verder gedacht dan het aanpassen van de lesinhouden, maar werden ook nieuwe activiteiten georganiseerd (zoals een bezoek aan de school voor BuO en kennismaken met leerlingen met een verstandelijke beperking). Daarnaast dachten de scholen ook na over hoe de leerlingen uit het BuO lessen konden bijwonen in de school voor GeO. Er werd een lokaal vrijgemaakt voor de leerlingen uit het BuO zodat zij eerst apart les konden volgen en in de namiddag samen met de leerlingen van het GeO activiteiten konden uitvoeren of aansluiten bij het GeO. Hierbij werd vastgehouden aan wat wel én niet kan binnen de bestaande schoolstructuren. Er werd door de school ook nagedacht of er een aparte klas voor BuO opgestart kon worden op de school voor GeO, maar hier waren zowel de teams van het BuO als GeO geen voorstander van.

Ook casus individuele trajecten SO 1 is een voorbeeld van een casus waar aanpassingen aan de bestaande schoolwerking worden gemaakt. Binnen de structuren van de school voor BuO werd er op zoek gegaan naar manieren om leerlingen voor te bereiden op de overstap naar het GeO of het verder studeren. Er wordt nagedacht hoe de school meer kan inzetten op hoge verwachtingen naar deze leerlingen toe, hoe de zelfstandigheid vergroot kan worden, en welke stappen nodig zijn om een leerling voor te bereiden op de overstap naar het GeO. Dit alles wordt concreet uitgewerkt binnen de bestaande setting van het BuO.

Aanvullend zijn er ook voorbeelden van het optimaliseren in de casussen uit cluster 3. In de casus van één-campus start 2 wordt bijvoorbeeld een containerklas voor BuO geplaatst op de campus van het

GeO voor de type 9 kleuterwerking. Verder worden er ook aanpassingen gedaan rond de speeltijden en aan de speelplaats (zoals de schoolbel als aftelklok en de afgebakende speelgebieden), maar wanneer het even te druk is voor de BuO-leerlingen kunnen ze spelen op een aparte speelplaats. Een ander voorbeeld in deze casus zijn de aanpassingen die gemaakt worden tijdens het sinterklaasfeest waarbij leerlingen een koptelefoon kunnen gebruiken. Ook in de casus één-campus start 1 worden aanpassingen gemaakt om de samenwerking tussen de school voor BuO en GeO te faciliteren. Omdat de scholen naast elkaar liggen, op eenzelfde campus, werd er één gemeenschappelijke schoolpoort gecreëerd. Verder worden aanpassingen aan de speelplaats gemaakt (voorzien van een time-out hoekje) en worden de aparte leraarskamers samengevoegd. Deze aanpassingen zijn eerder 'verbeteringen' van de reeds bestaande structuren dan het transformeren van de schoolstructuren. Zo is het time-out hoekje nog niet volledig geschikt voor leerlingen als prikkelarme ruimte waar ze tot rust kunnen komen.

Om een intensieve samenwerking te realiseren wordt de bestaande schoolstructuur herdacht. Door op zoek te gaan naar optimalisering van de huidige schoolwerking en – structuren kan er een aangepaste schoolomgeving gecreëerd worden voor een grotere groep leerlingen. Om echt inclusief onderwijs te kunnen organiseren transformeren scholen hun werking en structuren. Dit vergt creativiteit en de durf om 'buiten de lijntjes te kleuren'.

Transformeren van de schoolwerking en -structuren

Het herstructureren en transformeren van de schoolstructuur vergt **creativiteit en het durven 'buiten de lijntjes kleuren'** waarbij men vertrekt vanuit een gemeenschappelijk visie om inspelen op de noden van alle leerlingen. Dit vinden we voornamelijk terug in de doorgedreven samenwerkingen op één-campus uit cluster 4. Ook in deze casussen vinden we voorbeelden van het optimaliseren van de werking (zoals hierboven beschreven). We illustreren de transformaties binnen de casussen aan de hand van concrete voorbeelden.

Een eerste voorbeeld dat voor alle casussen in cluster 4 geldt, is de manier waarop de scholen, die nog altijd administratief een apart instellingsnummer hebben, zich toch **gezamenlijk organiseren**. De scholen werken vanuit één gemeenschappelijke schoolvisie, aan een gemeenschappelijk personeelsbeleid, het spreken van dezelfde taal, en doen zich voor als één team dat verantwoordelijk is voor één leerlingengemeenschap: de afzonderlijke administratieve scholen willen zich profileren als **één school**. Scholen geven aan dat ze bij deze evolutie naar één schoolwerking stoten op belangrijke **drempels**. Bij de één-campusinitiatieven bestaande uit een vestigingsplaats van een school voor BuO, geven de leraren BuO aan dat ze deel uitmaken van twee teams. In de praktijk zijn ze een deel van de schoolwerking op de campus van het GeO, maar administratief blijven ze een deel van de hoofdschool voor BuO. Een leerkracht van de OV4-werking van één-campus SO 2 getuigt hierover: *"Als ik nu heel eerlijk zou moeten zijn, ik ben personeelslid van de hoofdschool voor BuO (administratief), maar ik voel mij personeelslid van Campus MAX, hier voel ik mij thuis. En ik denk dat ik voor de meerderheid van ons team kan spreken (...) maar het is soms wel verwarrend. Wij proberen zo goed mogelijk de regels van het gewoon onderwijs te volgen, maar we moeten toch zien dat we buitengewoon onderwijs zijn. Dat brengt soms frustratie."* (Leerkracht OV4) Door deze organisatie dient er sterk ingezet worden op het toewerken naar elkaar als één team, niet alleen in visie, maar ook in (personeels)administratie. Bij de casussen één-campus start 1 en 2 staan ze aan het begin van dit intensief proces en wordt er nog vaak

gesproken over 'wij-zij'. Er wordt ook nog gesproken in termen van 'hun kinderen' en 'onze kinderen'. Voor het onderwijspersoneel is het cruciaal dat er aan het wij-zij verhaal gewerkt wordt en gestreefd wordt naar een wij-verhaal: *"Er zijn al 2 grote aparte teams waarbij wij overal en nergens bij horen."* (Leerkracht BuO, één-campus start 2). De **regelgeving** werkt echter **belemmerend** om effectief één school te zijn. Voorbeelden van belemmerende factoren zijn de aparte regelgeving voor GeO en BuO omtrent de uren die leerkrachten moeten presteren, de vereiste om twee schoolreglementen te hebben, het leerlingenvervoer dat enkel geldt voor de leerlingen ingeschreven in BuO, de tewerkstelling van paramedici die enkel mogelijk is in het BuO en niet in het GeO.

Ondanks deze belemmeringen vanuit de regelgeving proberen de scholen creatief aan de slag te gaan om **één personeelsbeleid** te voeren. In de bestaande structuren werken leerkrachten in het buitengewoon basisonderwijs in een 22-uren stelsel en leerkrachten in het gewoon basisonderwijs in een 24-uren stelsel. De casussen basisonderwijs in cluster 4 veranderden deze structuur: één-campus BaO 2 nam al de beschikbare uren samen en herverdeelde deze. In casus één-campus BaO 3 gaven de leerkrachten zelf aan gelijke uren te willen presteren waardoor er geen verschil meer is tussen de leerkrachten. In het secundair onderwijs stelt men leerkrachten aan in zowel het BuO als het GeO. Op deze manier kan er vanuit dubbele opdrachten in de aanstellingen creatief omgesprongen worden.

Er wordt ook nagedacht over hoe **gemeenschappelijke taal** of eenzelfde discours gecreëerd kan worden over de scholen heen. Op het niveau van het basisonderwijs wordt er nagedacht over de namen van de klassen zodat er geen onderscheid gemaakt wordt tussen de klassen BuO en GeO. Klassen krijgen namen van kleuren, dieren of natuurelementen. In het secundair onderwijs stellen we vast dat typische terminologie uit het BuO nog gehanteerd wordt, zoals 'de OV4-klas' of 'de type 9-werking'. Voor de benamingen van de time-out ruimtes en begeleiding wordt er echter wel nagedacht over een neutrale terminologie zonder negatieve connotatie. De time-out ruimtes krijgen namen als 'het knooppunt', 'de TOEMBA' of 'de begeleiding' of 'permanentie'. Voor de scholen liggen hier nog kansen om verder in te groeien. Zo is men nog zoekende naar een gemeenschappelijke taal voor bijvoorbeeld de terminologie omtrent individuele handelingsplanning.

Het indelen van leerlingen in groepen gebeurt in het Vlaamse onderwijs doorgaans via jaarklassen waar meestal leerlingen uit hetzelfde geboortjaar samen zitten. Om onderwijs aan te bieden op maat van de leerlingen zijn deze traditionele klasstructuren niet meer vanzelfsprekend. Daarom gaan de scholen aan de slag met het herdenken van deze structuren waar ruimte gemaakt wordt voor flexibele trajecten voor leerlingen. De concrete uitwerking van de **nieuwe klasstructuren** is verschillend per casus en onderwijsniveau.

Voor het *basisonderwijs* worden de klasstructuren georganiseerd op basis van de noden van leerlingen. Deze noden worden breed ingevuld en gaan over de extra leerondersteuning die de leerling nodig heeft tot de setting en klas (met klasgenoten) waar ze het beste in kunnen leren. Elke jaar wordt de samenstelling van de klas herbekeken, in functie van de ingeschreven leerlingen. Voor de instructie van wiskunde en taal wordt bij de één-campusinitiatieven gebruik gemaakt van niveaugroepen (waarbinnen nog gewerkt kan worden met vormen van binnenklasdifferentiatie). De leerlingen BuO en GeO worden over de klasgroepen heen ingedeeld in groepen per niveau, zodat de leerkracht, eventueel via een verlengde instructie, de leerlingen kan ondersteunen. Voor andere vakken en de toepassingen van de instructie wordt er voornamelijk gewerkt met heterogene gemengde groepen waarbij

gemeenschappelijke doelen worden nagestreefd. Bij één-campus BaO 2 en 3 wordt in de namiddag projectwerk of 'carrousel' georganiseerd waar de doelen van vakken zoals lichamelijke opvoeding, muzische vorming, Nederlands, wetenschappen en techniek, mens en maatschappij, leren leren en sociale vaardigheden geïntegreerd aangeboden worden aan alle leerlingen.

Voor het *secundair onderwijs* worden de klasstructuren anders georganiseerd. Bij één-campus SO 1 volgen de leerlingen verkennende projecten samen: in het eerste jaar 5 uur en in het tweede jaar 7 uur. Dit zijn majors en minors die de leerling kan kiezen als verkenning om in de tweede graad een goede studiekeuze te maken. De casussen één-campus SO 2 en 3 maken van het eerste tot en met het 3^{de} of 4^{de} jaar nog gebruik van aparte klassen voor de OV4-werking. Daarna worden de klassen samengesteld op basis van studiekeuze en volgen leerlingen BuO en GeO het hele curriculum samen of enkel de richting specifieke praktijkvakken. De scholen proberen de gemeenschappelijke lesmomenten en activiteiten in frequentie stapsgewijs op te bouwen. Op het niveau van de schoolstructuur worden de speeltijden, eetmomenten, buitenschoolse activiteiten en extra curriculaire uitstappen gezamenlijk georganiseerd.

Naast het inzetten op andere klasstructuren worden zowel in het basis- als secundair onderwijs **flexibele leertrajecten voor individuele leerlingen** mogelijk gemaakt. Bijvoorbeeld een BuO leerling uit casus één-campus SO 1 die naast de verkennende projecten, wiskunde volgt in een klas voor GeO. In casus één-campus SO 2 heeft een leerling uit het GeO dan weer extra begeleiding nodig bij de executieve functies en maakte deze uiteindelijk – na een intensief begeleidingstraject – binnen de één-campuswerking de overstap van de administratieve eenheid GeO naar de administratieve eenheid BuO. Op die manier kwam de leerling ook terecht in een kleinere klasgroep. Ook in het basisonderwijs zet casus één-campus BaO 1 in op individuele trajecten van leerlingen. Leerlingen uit het BuO en GeO kunnen aansluiten bij de kangoeroeklas waar op vlak van wiskunde extra verdieping aangeboden wordt. In deze school krijgen ook leerlingen die sterk zijn in taal uitdaging tijdens een les 'de versnelde spellers'. Het organiseren van deze flexibele individuele trajecten zowel voor leerlingen ingeschreven in het BuO als GeO worden als sterkte ervaren binnen de samenwerking. Er kan immers op een heel flexibele manier omgesprongen worden met de ondersteuning waarbij een leerling niet noodzakelijk van school moet veranderen. Wanneer een leerling dan toch de overstap van BuO naar GeO maakt of omgekeerd veranderen ze niet van school: *"Terwijl dat er eigenlijk voor de leerling vrij weinig gebeurt. Die gaat gewoon op een andere stoel zitten."*, getuigt het onderwijspersoneel van één-campus SO 2. Ook in één-campus SO 3 halen ze deze sterkte aan: *"Een overstap van de ene naar de andere school is voor leerlingen en ouders minder problematisch, zodanig dat leerlingen die bij ons op school zaten, naar het buitengewoon konden gaan, maar op dezelfde school bleven."*

Bij het transformeren van deze klasstructuren wordt vertrokken van de specifieke onderwijsnoden van (groepen van) leerlingen. Desondanks ervaren de scholen soms **drempels** bij de concrete uitwerking ervan. Voor casus één-campus SO 2 spelen vooral praktische zaken een rol. Het organiseren van gezamenlijke momenten voor de praktijkvakken afhankelijk van het aantal leerlingen dat ingeschreven is in de studierichting. Wanneer de klassen in het BuO of GeO te groot worden, is het niet meer haalbaar om gezamenlijke praktijkvakken te organiseren waar de leerlingen ondersteund worden door twee leerkrachten in co-teaching. Ook één-campus BaO 2 worstelt in de derde graad met drempels. De grote cognitieve verschillen tussen de leerlingen in de derde graad maakt dat het uitdagend is voor het lerarenteam om, vanuit de gemeenschappelijke doelen, samen lesmomenten en activiteiten te

organiseren waarbij tegelijk tegemoetgekomen wordt aan de individuele verschillen en noden van leerlingen.

Naast het transformeren van de klasstructuren zetten de scholen uit cluster 4 ook in op **gezamenlijke ondersteuning en begeleiding van de leerlingen** (zowel uit GeO als BuO). Dit is meteen ook een kenmerk en meerwaarde van de samenwerking waar het onderwijspersoneel in de casussen het meest trots op is. Typisch voor deze gezamenlijke ondersteuning is dat zorgteams (administratief verbonden aan BuO of GeO) de expertise bundelen en elkaar als professionals versterken. Het personeel is samengesteld uit professionals met expertise als logopedist, ergotherapeut, kinesist, zorgcoördinator, leerkracht GeO of BuO en (school)psycholoog. Kortom, het gaat om **multidisciplinaire teams**. Daarnaast streven de scholen naar het bundelen van de middelen voor de ondersteuning van de leerlingen. De zorgteams ervaren hierbij een belemmering gezien leerlingen in BuO 'recht hebben op' een concreet aantal uren ondersteuning. Toch proberen de scholen vanuit een geïntegreerde zorgvisie de ondersteuning open te stellen voor leerlingen uit het GeO die hier nood aan hebben. De scholen geven aan dat ze in het creëren van een gezamenlijke zorgvisie en -beleid zelf nog veel kansen zien om te groeien. Toch is er volgens hen ook hier een **rol** weggelegd voor de **overheid**. Zo zou de overheid het mogelijk moeten maken dat ook in het GeO personeel met een achtergrond in een paramedisch beroep tewerkgesteld wordt. Verder is ook het financieringsmechanisme dat geënt is op het hebben van een attest voor een bepaald type, een GC-, IAC-, of OV4-verslag, niet aangepast aan 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. Scholen wensen een flexibel systeem waarbij 'BuO expertise' ook ingezet kan worden 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.

6.3.4. Belang van professionalisering en co-creatie van nieuwe kennis

In het proces om leerkrachten te engageren en bereidheid te creëren en om processen van transformatie te faciliteren, speelt professionalisering een belangrijke rol. De **visie op professionalisering** kan ingegeven worden vanuit de scholengemeenschap/-groep of vanuit de school. De casus één-campus start 1 en individuele trajecten 1 zetten zo vanuit de samenwerken een 'nascholingsacademie' op met aanbod- en vraaggestuurde vormingen (gebaseerd op de noden van het personeel) die de leerkrachten van de scholengemeenschap kunnen volgen. Bij casus één-campus SO 2 wordt er samen (GeO en OV4) nagedacht wat de scholen belangrijk vinden bij 'de basishouding van een leerkracht'. Op basis van deze visie werden **professionaliseringstrajecten** uitgedacht.

Uit de casussen blijkt dat scholen zich op diverse vlakken professionaliseren. Er wordt verwezen naar een brede waaier van vormen, inhouden en methodieken. Scholen verwijzen naar een aanbod georganiseerd door **schoolexterne aanbieders** (nascholingsacademie van de scholengemeenschap/-groep of andere nascholingscentra, een aanbod van de pedagogische begeleidingsdiensten of hoger onderwijsinstellingen) en naar **schoolinterne professionalisering**. Dit laatste heeft het grootste aandeel in de uitbouw van de samenwerking. Schoolinterne professionalisering komt ook in de casussen tot uiting: het bij elkaar gaan observeren, elkaar om hulp vragen bij het ondersteunen van een leerling, een logopedist of orthopedagoog die de leerkracht (GeO) ondersteunt, leerkrachten (GeO) die ten rade gaan bij het begeleidingsteam dat bestaat uit personeel BuO en GeO, het begeleidingsteam BuO en GeO dat

samenwerkt en leerlingen samen ondersteunt, samenwerking via co-teaching, ondersteuning vanwege leerondersteuners of het CLB.

We stellen vast dat in enkele casussen er voor de (nieuwe) leerkrachten een **verplicht aanbod** van vormingen wordt vooropgesteld, met vormingen over co-teaching, inhoudelijke sessies over autisme, sessies in het oefenen van gesprekstechnieken met leerlingen, het leren inspelen op de noden van leerlingen met emotionele en gedragsproblematieken in de klas, enzoverder. De leerkrachten uit de casussen geven heel expliciet aan dat ze deze schoolinterne vormen van professionaliseren ervaren als één van de voor hen belangrijkste *returns* van de samenwerking én een noodzakelijke stap om de samenwerking verder uit te bouwen. Professionals met verschillende expertise kunnen in de samenwerking elkaar ondersteunen en verrijken (zie ook verder).

Om te zorgen dat nieuwe leerkrachten meegenomen worden, lichten de directies uit casus één-campus start 1 de schoolwerking (met de focus op de samenwerking) alle sollicitanten en startende leraren op de school toe. Ook andere scholen zetten expliciet in op **aanvangsbegeleiding** van startende leerkrachten om deze voor te bereiden en te begeleiden bij de unieke schoolwerking waar er resoluut gekozen wordt voor een samenwerking tussen het buitengewoon en gewoon onderwijs.

Tijdens het proces zetten scholen in op een brede waaier aan professionaliseringstrajecten. Kennisdeling en vooral co-creatie – via de installatie van een open leercultuur – is essentieel om de schoolse werking te transformeren.

Kennisdeling en samen nieuwe kennis creëren in teamverband speelt een rol in de transformatie van de schoolse werking. In alle casussen wordt sterk ingezet op kennisdeling tussen leerkrachten uit het BuO en het GeO. Zo kan BuO het lerarenteam GeO versterken en de draagkracht op vlak van leerlingen met SOB vergroten door de kennis over de noden van leerlingen, specifiek omtrent type 3 en type 9, te delen. Het onderwijspersoneel uit GeO kan de lerarenteam BuO versterken via hun inzichten rond differentiëren in grotere klasgroepen, met een focus op het behalen van het gemeenschappelijk curriculum. Daarnaast zetten enkele casussen nog een stap verder in de kennisdelingen en vinden er processen van samen nieuwe kennis creëren plaats. In de casus van individuele trajecten 2 denken de onderwijsteams voor BuO en GeO samen na welke maatregelen geïnstalleerd kunnen worden in de school voor GeO zodat er tegemoet kan gekomen worden aan de noden van deze leerlingen.

Kennisdeling en co-creatie van kennis vormen vaak een hoeksteen van de samenwerking, aldus de scholen die we bezochten. Deze hoeksteen wordt in alle casussen aangehaald als een belangrijke succesfactor, maar ook als groeipunt. Een onderdeel van de kennis- en expertisedeling is immers de installatie van een **leer- en professionaliseringscultuur** op school, die vertrekt vanuit een gemeenschappelijke visie vanuit de scholen én eventueel vanuit de scholengemeenschap. 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. Bij enkele casussen groeide deze cultuur spontaan vanuit een concrete vraag van een leerkracht van het GeO over een specifieke leerling. Ook bij startende casussen uit cluster 3 gebeurt het delen van kennis en expertise geleidelijk aan. Een klasleerkracht van BuO type 9 is in het schooljaar 2023-2024 voor het eerst gaan observeren in een klas voor GeO, om de leerkracht te ondersteunen.

Daarnaast kunnen directies een open professionaliseringscultuur in het team **stimuleren** via diverse ingrepen. In de casussen uit cluster 3 worden gezamenlijke leraarskamers gecreëerd (met mogelijkheid tot informele contacten) en worden studiedagen samen georganiseerd. Bij de casussen uit cluster 4 werd **co-teaching** geïntroduceerd. Bij casus één-campus SO 3 dient elke leerkracht een vorming te volgen over co-teaching. Het onderwijspersoneel geeft desondanks aan dat niet elke leerkracht openstaat om in co-teaching les te geven.

6.3.5. Kansen tot interprofessionele samenwerking: het netwerk in en rond de samenwerking

Hoger werd reeds aangehaald dat de intensieve vormen van samenwerking op niveau cluster 3 en 4 leiden tot het uitbouwen van multidisciplinaire schoolteams rond de leerlingen. Deze samenwerkingsvormen bieden kansen tot interprofessionele samenwerking (zoals in Hoofdstuk 2 beschreven, zie paragraaf 2.2.2.). Tegelijk stellen we vast dat hier nog verder op kan ingezet worden.

In alle casussen spelen **schoolinterne actoren** een centrale rol in de uitbouw van de samenwerking. De schoolinterne actoren bestaan uit verschillende professionals, vaak met een andere expertise: naast de directies en (vak)leerkracht BuO en GeO bestaan dergelijke teams uit orthopedagogen, ergotherapeuten, logopedisten, kinesisten, (school)psychologen, opvoeders, zorgcoördinatoren... Schoolinterne actoren zijn personeelsleden op de pay-rol van de school. Deze teams zijn interprofessioneel van karakter, maar werken daarom niet noodzakelijk interprofessioneel samen. Daarnaast kunnen ook **schoolexterne actoren** betrokken worden in de uitbouw van de samenwerking, zoals ondersteuners, CLB-medewerkers... maar in de casussen worden zij zelden als belangrijke partner genoemd.

In volgende casussen werden kansen benut om interprofessioneel samen te werken, maar worden er tegelijk ook drempels aangehaald

- Bij de casus individuele trajecten SO 2 worden verschillende momenten georganiseerd om vanuit de verschillende expertise van BuO en GeO een leerling met risico op definitieve uitsluiting te begeleiden en te ondersteunen. In een eerste intakegesprek komen de orthopedagoog BuO, leerling GeO, de ouder en leerlingenbegeleider GeO samen om een duidelijk beeld te krijgen van de situatie en om de aansluiting van de leerling bij het project in de school voor BuO te bespreken. Via individuele gesprekken met de leerling en klassenraden met de leerkrachten BuO, orthopedagoog BuO, ondersteuner BuO, leerling GeO en ouder wordt het traject van de leerling opgevolgd. De scholen in deze casus geven echter aan dat ze nog meer kunnen inzetten op interprofessioneel overleg waaraan de leerkrachten BuO en GeO participeren.
- Ook in de casussen uit cluster 4 worden er al kansen benut om interprofessioneel samen te werken. Er worden tal van overlegmomenten en klassenraden georganiseerd om de ondersteuning van een leerling met SOB op te volgen. De scholen identificeren hierbij enkele drempels. De wekelijkse klassenraden die verplicht zijn in het BuO om de handelingsplanning voor leerlingen ingeschreven in BuO op te volgen, zijn geen onderdeel van het takenpakket van de leerkrachten uit het GeO. Zij zijn niet verplicht om deel te nemen aan deze klassenraden. Sommige leerkrachten uit het GeO proberen hierbij aan te sluiten, maar dit gebeurt dan op vrijwillige basis. Daarnaast is er geen ruimte in de pakketten van leraren voor BuO en GeO om structurele overlegmomenten in te bouwen. In casus één-campus SO 2 haalt het onderwijspersoneel het

volgende aan: *“Structureel overleg is niet alleen zinvol voor de samenwerking met OV4, maar ook voor hun eigen [GeO], denk ik. Want ja, de problematieken worden ook daar zwaarder. Daar is ook meer en meer afstemming nodig, maar ja daar is geen ruimte voor hè. Dat is echt rap bij mijn boterhammen en wie niet komt, kunnen ze als directie ook niet echt dwingen.”* (één-campus SO 2)

- In casus individuele trajecten SO 2 en in de scholen uit cluster 4 komen ook schoolexterne actoren ter sprake. Het gaat dan voornamelijk om de CLB-ankers van de school, de leerondersteuners en externe therapeuten uit het netwerk rond de leerling. Tijdens het schoolbezoek van casus één-campus BaO 3 vond er voor een leerling (ingeschreven in het GeO met een IAC-verslag) een zorgoverleg plaats op de school waar de ondersteuning van de leerling besproken werd. De ouder, leerling, externe therapeuten van het revalidatiecentrum, zorgcoördinator van het GeO en de betrokken leerkrachten (BuO en GeO) participeerden aan dit overleg om samen een individueel aangepast curriculum en zorgplan op te stellen en de doelstellingen te bespreken.

Tussen gewoon en buitengewoon onderwijs wordt er met de verschillende actoren binnen de scholen interprofessioneel samengewerkt in het realiseren van een sterk netwerk rond de leerling. Scholen zijn echter nog zoekende hoe andere externe actoren en schoolnabije partners ook een actieve rol kunnen opnemen in deze interprofessionele samenwerking om zo het netwerk te verbreden en te versterken.

Naast concrete acties die al genomen worden om interprofessioneel samen te werken, zijn er nog kansen te benutten om **externe actoren en schoolnabije partners** in de samenwerking te 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 en 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 zoekende te zijn in hoe het beste afgestemd kan worden en hoe ze leersteun zo efficiënt mogelijk in hun werking kunnen inzetten en integreren. In verschillende casussen wordt de meerwaarde van geïntegreerde zorg aangehaald: *“Sporadisch eens ondersteuning krijgen rendeert onvoldoende in kwaliteit en tempo waardoor het ook minder duurzaam wordt. Door ondersteuning permanent in huis te hebben, kan er veel meer en sneller met de kinderen bereikt worden. Wij hebben beide op school: onze eigen expertise BuO en die van het LSC. We kunnen dus een zeer goed vergelijk maken.”* (Eén)campus BaO 3). Daarnaast worden ook de CLB-ankers kort vermeld als externe partner, maar hun rol is afhankelijk van de casus. Wel ervaren de scholen het als een meerwaarde wanneer ze aangesloten zijn bij eenzelfde CLB.

6.3.6. Faciliterende factoren in de samenwerking

In deze paragraaf bundelen we nog enkele faciliterende factoren die hoger nog niet aan bod zijn gekomen. Het gaat om: het belang van geografische nabijheid van scholen, extra financiële impulsen en procesbegeleiding.

Belang van geografische nabijheid

In verschillende casussen valt op dat de **geografische nabijheid** van de scholen een belangrijke rol speelt in het succesvol uitwerken van een samenwerking. Dit is geen evidentie aangezien scholen voor BuO en

GeO niet altijd dicht bij elkaar liggen. Een leerkracht uit één-campus BaO 3 vertelt het volgende: *“Dat was makkelijk dat die hier bij ons school liepen. Zelfs de straat oversteken is al een drempel.”* Toch is schoolnabijheid geen garantie tot samenwerking. Dit blijkt uit het feit dat scholen, voor ze een één-campusinitiatief uitwerkten, als scholen op één campus volledig apart functioneerden. Uit verschillende casussen blijkt wel de **maakbaarheid van de samenwerking**. In deze 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: bij één-campus start 1 en één-campus BaO 3 werd een school voor GeO op de campus van een school voor BuO ingericht. Bij de casus één-campus start 2, één-campus BaO 1, één-campus SO 1, 2 en 3 werd een vestigingsplaats voor BuO opgericht op de school voor GeO (een vestigingsplaats van een hoofdschool of een hoofdschool voor BuO zelf).

Extra financiële impulsen om de samenwerking te faciliteren

Om de samenwerkingen te institutionaliseren, werden in verschillende casussen ook **financieringsmechanismen** aangehaald die bijdragen aan een succesvolle samenwerking. De scholengemeenschap/-groep speelt hierbij een rol. Enerzijds kunnen ze scholen ondersteunen in het uittekenen van krijtlijnen en een visie voor de samenwerking, anderzijds spelen ze op vlak van financiële ondersteuning een belangrijke rol. Bij de casussen individuele trajecten SO 2, één-campus start 1 en één-campus SO 3 werden er vanuit de scholengemeenschap of -groep middelen vrijgemaakt zodat een pedagogisch en beleidskundig medewerker de opstart van de samenwerking kon begeleiden of werden er leerkrachtenuren ingezet om de samenwerking verder te operationaliseren. De scholen geven aan dat ook de Vlaamse beleidsmaker extra financiële impulsen zou kunnen geven aan scholen die een schoolvernieuwing willen doorvoeren om concrete stappen te zetten richting een inclusievere leeromgeving. Deze financieringsmechanismen spelen een rol in het **structureel inbedden** van de samenwerking in een schoolwerking als ook de continuering ervan. Het biedt scholen ondersteuning om schoolveranderingen en vernieuwing mogelijk te maken.

Procesbegeleiding

Naast professionalisering speelt ook de (externe) **begeleiding van het proces** een belangrijke rol om een samenwerking succesvol te maken. Twee casussen uit cluster 4 (Één-campus BaO 2 en 3) werden begeleid door het *project Warme scholen*. Dit is een organisatie die scholen via een langdurig traject begeleidt bij veranderingsprocessen (op verschillende vlakken). De scholen ervaren deze begeleiding als een kantelpunt voor verdere groei in samenwerking. Een leerkracht (één-campus BaO 3) getuigt over het project: *“We zijn gestart met Warme Scholen en gesprekken en samenzitten. We moesten vertellen wat we wilden en eigenlijk wou iedereen hetzelfde. Er kwamen ook nieuwe kinderen met nieuwe noden. Met het project zijn we leerkrachten uit het gewoon onderwijs beginnen stimuleren. We zijn elkaar beginnen helpen en aanmoedigen door bijvoorbeeld de zwakkere leerlingen eerst op ons te nemen. Zo heb ik wel gemerkt dat veel mensen daar de omkeer hebben gemaakt. Ze krijgen het gevoel dat ze geholpen worden en dat ze er niet alleen voor staan.”*

Het schoolteam blikt tevreden terug op dit project in het bevorderen van een positieve **verandering in de houding van leerkrachten** en het stimuleren van samenwerking. Scholen die (nog) geen externe begeleiding kregen, ervaren dit als een gemis en een kans die nog opgevuld kan worden eventueel door leersteuncentra of pedagogische begeleidingsdiensten. Een leerkracht BuO van de casus één-campus start 2 geeft zo aan: *“Het is een beetje allemaal uitzoeken, een keer proberen. Het gaat een keer wel en een keer*

niet. Onze orthopedagoog is een figuur die dit een beetje trekt en stuurt." (Leerkracht BuO)

Geografische nabijheid, financiële impulsen en (externe) procesbegeleiding kunnen de samenwerking tussen scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs faciliteren. Indien deze factoren niet aanwezig waren, werden deze door enkele scholen gecreëerd of gezocht naar hoe dit kon worden gerealiseerd.

6.3.7. Een blik op de toekomst: ambities en stappen richting inclusieve onderwijsomgeving

Tot slot bespreken we graag de ambities van de scholen uit het casestudieonderzoek, meer bepaald welke stappen ze nog willen zetten richting de realisatie van een (meer) inclusieve onderwijsomgeving.

Als eerste ambitie willen de scholen uit de casussen de **fundamenten van de samenwerking verder versterken**. De afgelopen schooljaren hebben de scholen sterk geïnvesteerd in de samenwerkingen, maar deze staan nu onder druk door het lerarentekort, de 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 professionaliseren, en de complexiteit van de ondersteuningsnoden van leerlingen vragen juist om extra professionalisering (bijvoorbeeld omwille van het stijgende aantal leerlingen in GeO met een problematiek gerelateerd aan type 2).

In verschillende casussen hebben scholen de ambitie om binnen **een gepland nieuwbouw- of renovatieproject** de samenwerking verder uit te bouwen. In de casus één-campus start 1, wordt een gemeenschappelijke 'conferentiezaal' gebouwd om professionalisering te organiseren. Ook het onthaal en secretariaat zal na het renovatieproject samen georganiseerd worden. In één-campus start 2 zal een volledige nieuwbouw komen waarbij in het ontwerp rekening gehouden wordt met de behoeften van alle leerlingen, naast de leerlingen met onderwijsbehoeften gerelateerd aan type 9. Er zal een logo- en kine-lokaal voorzien worden en het zorgteam van het GeO zal nabij of samen zitten met het zorgteam van het BuO. Ook bij casus één-campus SO 3 staan renovaties op de planning. Concreet willen de scholen onder meer de time-out ruimtes voor BuO en GeO, die nog apart zijn, samen organiseren en de lokalen van het zorgteam voor BuO en GeO dichterbij elkaar brengen.

Een derde ambitie van de scholen is om op verschillende vlakken **stappen te zetten richting een (meer) inclusieve leeromgeving**. Tegelijk lijkt het voor de scholen niet eenvoudig om concreet te omschrijven welke stappen ze nog willen zetten naar (meer) inclusief onderwijs. Scholen spreken over meer stappen naar elkaar toe zetten op vlak van fysieke nabijheid (bijvoorbeeld op vlak van lokalen en kantoren), gezamenlijke lesmomenten en activiteiten mogelijk maken voor meer leerlingen en ook meer interactie faciliteren tussen de leerlingen ingeschreven in het BuO en het GeO. Voornamelijk uit de casussen op één-campus SO geven de scholen aan dat de leerlingen uit de OV4-werkingen op de speelplaats nog apart staan en dat ze deze interactie willen vergroten. Daarnaast willen de scholen ook de frequentie van het aantal gezamenlijke lesmomenten verhogen zodat er voor een grote deel van de lestijd inclusieve leeromgevingen worden mogelijk gemaakt. Daarbij wordt verwezen naar het **samen leren leven én leren**. Scholen uit cluster 1 en cluster 3 bevinden zich nog op het niveau van het 'samen leven'. Ze willen dit verder uitbouwen tot 'samen leren'. In deze casussen werden nog geen gemeenschappelijke lesmomenten georganiseerd. Wanneer het over 'samen leren' gaat is het belangrijk om de **gemeenschappelijke leerdoelen te waarborgen**. Wanneer de nadruk te sterk gelegd

wordt op individuele trajecten aangepast aan de noden van individuele leerlingen kunnen de gemeenschappelijke doelen uit het oog verloren worden.

Dat het samen leven én leren ook belangrijk is voor ouders en leerlingen, kwam ter sprake in de gesprekken die we met hen voerden. In de gesprekken met ouders kwam vooral naar voor hoe intensief het proces was dat ze reeds afgelegd hebben om geschikte ondersteuning en onderwijs te vinden voor hun kind. De meeste ouders met een kind ingeschreven in het BuO getuigen dat het voor hen een proces van aanvaarding was dat hun kind 'naar een speciale school' moest. Sinds dat hun kind naar een school gaat waar intensief samengewerkt wordt met een school voor GeO, voelen ze dat hun kind gelukkiger is en meer is open gebloeid. Ze merken bij hun kind vooruitgang zowel op vlak van cognitieve ontwikkeling als sociaal-emotionele ontwikkeling. De ouders schrijven dit toe aan het nauwe contact met de orthopedagoog, coördinator of individuele coach of mentor van de leerling, maar ook aan het feit dat de leerlingen naar een 'normale school' kunnen gaan. Ook voor de leerlingen zelf speelt het naar een school gaan voor gewoon onderwijs (mits extra ondersteuning van het buitengewoon onderwijs) een rol in hun positieve ervaring.

Vanuit de reeds bestaande samenwerkingen willen scholen groeien om blijvend te werken aan een meer inclusieve onderwijsomgeving. Dit door in te zetten op schoolinfrastructuur afgestemd op de schoolwerking, de fundamenteën van de samenwerking te versterken en gemeenschappelijke leerdoelen te waarborgen. Vooral het samen leven én leren wordt beschreven als iets waar scholen nog meer op willen inzetten. Er kunnen echter ook kritische reflecties geformuleerd worden die deze ambities in de weg staan en dus de verdere doorgroei naar meer inclusief onderwijs kunnen hypothekeren.

Kritische reflecties bij deze ambities

Tenslotte formuleren we nog enkele kritische noten bij de stappen richting inclusief onderwijs.

Een eerste kritische reflectie betreft de nadruk die vanuit het decreet leersteun ligt op de samenwerking tussen het BuO en GeO in functie van het **faciliteren van de overstap van BuO naar GeO**. 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 breder geïnterpreteerd te worden. Eén-campus initiatieven kunnen de administratieve overstap van het BuO naar GeO faciliteren zonder dat de schoolloopbaan onderbroken dient te worden of de leerling van school moet veranderen. Toch blijft men hangen in een **tweesporensysteem**, waarbij een leerling ingeschreven wordt in het BuO of het GeO.

Daarnaast is het opvallend dat de termen **integratie en inclusie** te pas en onpas door elkaar gebruikt werden. Gezamenlijke lesmomenten voor leerlingen uit GeO en BuO benoemt men als 'inclusie uren', 'inclusiedagen of -week' of 'integratiemomenten'. Het conceptueel onderscheid tussen integratie en inclusie – waarbij integratie verwacht wordt dat de leerling zich aanpast aan de schoolcontext en bij inclusie de school zich aanpast aan de leerling – lijkt hier niet duidelijk te zijn voor de scholen. Vaak werd in de gesprekken gesproken over de integratie van leerlingen uit het BuO in het gewoon onderwijs.

In diverse casussen stelt men voorop om, zowel de leerlingen uit het GeO als deze uit het BuO, te denken vanuit kansen, met hoge én realistische verwachtingen. Dit dient in een onderwijssetting te gebeuren die op dat moment bij die leerling past. Zo zetten scholen uit cluster 4 sterk in op flexibiliteit. Toch ziet

men inclusie **niet voor iedereen haalbaar**. De leerlingenbegeleider uit de casus individuele trajecten SO 1 zegt dat het belangrijk is om aandacht te besteden aan het faciliteren van de overstap naar het gewoon onderwijs, maar maakt hier een kanttekening bij: *“Het inzetten op uitstroom naar het regulier onderwijs [betekent] stappenplannen maken, contacten leggen en een netwerk rond leerlingen bouwen waardoor ze terug kunnen integreren in het regulier onderwijs. Maar de functie van een buitengewoon secundair onderwijs kan er nog altijd zijn voor die leerlingen waarbij dat niet lukt en waar alles voor geprobeerd is. [Voor hen] wordt hier nog altijd een veilige haven geboden waardoor ze op een goede manier kunnen afstuderen. Misschien zijn de [onderwijs]noden te groot. Dat kan tijdelijk zijn, maar dat kan ook heel het traject zijn.”*

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**. De samenwerking in cluster 1 waarbij een school voor GeO samenwerkt met een BuO OV1 en OV2 school voor leerlingen type 2 of 9 kent geen doorgedreven samenwerking en zet niet in op gezamenlijke lesmomenten. Doorheen de gesprekken wordt vaak aangehaald dat inclusie en de doorgedreven één-campusinitiatieven enkel lukken voor een specifieke doelgroep leerlingen uit het BuO en met name zij dit **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.

Tot slot blijkt uit de samenwerking tussen BuO en GeO en de visie op inclusief onderwijs die de scholen verwoorden, **een belangrijke rol** blijft weggelegd **voor de scholen voor buitengewoon onderwijs**. Bijvoorbeeld 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. Inclusief onderwijs moet volgens de casussen één-campus BaO 2 en 3 de school voor GeO of een samenwerking tussen scholen in staat zijn om alle leerlingen ongeacht hun achtergrond, capaciteiten of eventuele beperkingen, te aanvaarden en drempels weg te werken. Deze scholen spreken daarom niet meer over een samenwerking, maar over één school.

Hoofdstuk 7: Conclusie, discussie en beleidsaanbevelingen

Als sluitstuk van dit onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek wordt in dit zevende en laatste hoofdstuk eerst een samenvattend antwoord geformuleerd op de onderzoeksvragen. Daarbij formuleren we meteen enkele kritische reflecties bij de bevindingen (paragraaf 7.1.). De lezer die meer gedetailleerde informatie wenst, verwijzen we naar de eerdere hoofdstukken in dit onderzoeksrapport (respectievelijk hoofdstuk 4, 5 en 6). In paragraaf 7.2. gaan we vervolgens dieper in op de sterktes en beperkingen van het onderzoek. Aansluitend worden nieuwe paden voor vervolgonderzoek geformuleerd die vragen omtrent dit onderzoeksthema verder kunnen verkennen. Het hoofdstuk wordt afgesloten met aanbevelingen voor beleidsmakers én onderwijsmakers op verschillende niveaus van het Vlaamse onderwijs (paragraaf 7.3). Dit met als uitgangspunt dat elk niveau een eigen bijdrage kan leveren om de samenwerking tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs te stimuleren en te faciliteren.

7.1. Overzicht van antwoorden op de onderzoeksvragen, met reflecties

Het empirisch onderzoek werd uitgewerkt in twee luiken:

(1) In luik 1 werd een **analyse** gemaakt van de **leerlingenloopbanen** van leerlingen geboren in 2002, 2003 en 2004 (geboortecohorten) die in hun schoolloopbaan binnen het kleuteronderwijs, lager onderwijs of secundair onderwijs de overgang hebben gemaakt **van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs**. Deze analyse werd uitgevoerd op basis van administratieve data met tal van variabelen die meer informatie bieden over de schoolloopbaan van deze groep leerlingen en de scholen die betrokken waren bij de overstap.

(2) In luik 2 onderzochten we **kenmerken, vormen en praktijken van samenwerkingen tussen scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs**. Aan de hand van drie methoden werd data verzameld: een survey bij de scholen voor buitengewoon onderwijs (n=110), met hierbij aansluitende online diepte-interviews (n=37) en een casestudie onderzoek waarbij we 11 samenwerkingen tussen scholen voor buitengewoon en gewoon onderwijs diepgaand bestudeerden en waaraan 59 onderwijsprofessionals, 23 leerlingen en 21 ouders deelnamen (n=103). Voor elk van deze luiken werden specifieke onderzoeksvragen vooropgesteld.

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

7.1.1. 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 cohortes in het lager onderwijs zaten.³⁷
- 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 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

³⁷ 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.

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 (zie samenvattende tabel 7.1).

Tabel 7.1.

Samenvattende tabel resultaten OV1.3 bestuurlijke nabijheid van de scholen volgens overeenkomstige kenmerken.

	<i>Kleuteronderwijs</i>		<i>Lager onderwijs</i>		<i>Secundair onderwijs</i>	
<i>Hetzelfde kenmerk?</i>	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee
<i>Onderwijsnet</i>	53,3%	46,7%	50,9%	49,1%	40,6%	59,4%
<i>Scholengemeenschap</i>	6,2%	93,8%	6,7%	93,3%	5,6%	94,4%
<i>Scholengroep</i>	-	-	34,2%	65,8%	15,6%	84,4%
<i>Inrichtende macht</i>	5,3%	94,7%	9,6%	90,4%	15,7%	84,3%
<i>CLB</i>	10,5%	84,2%	13,4%	86,6%	7,8%	91,6%
<i>ONW</i>	-	-	-	-	12,6%	75,8%

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.

7.1.2. 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 stereotyperingen 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 auti-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 vevat:

- (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-les-momenten. 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 klijtlijnen 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 klijtlijnen 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. **Inspraak, 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 verwachtinge. 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.

7.2. Reflecties bij het onderzoek en de onderzoeksopzet

7.2.1. 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 dataverzamelingsmethodes 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 moeheid is in het veld omtrent het invullen van vragenlijsten en deelname aan allerlei onderzoeken van verschillende instellingen (beleidsonderzoek, doctoraten, mastertheses...). 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 groepsgesprek in het casestudie onderzoek.

In het huidig 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.

7.2.2. 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.

7.3. 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: (7.3.1.) Vlaamse overheid, (7.3.2.) Onderwijskoepels en -netten en hun pedagogische begeleidingsdienst, (7.3.3.) Scholengemeenschappen, -groepen en schoolbesturen, (7.3.4.) Schoolteams en (7.3.5.) Leersteuncentra. Tenslotte worden ook andere (school)externe actoren opgeroepen om vanuit hun werking na te denken hoe ze de samenwerking met oog op het realiseren van inclusief onderwijs kunnen stimuleren en faciliteren.

7.3.1. 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.

Creëer één **regelgevend kader** voor onderwijs.

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.

7.3.2. 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.

7.3.3. 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.

7.3.4. 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.

7.3.5. 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 onbeminde!* 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.

7.3.6. 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.

7.3.7. 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.

Literatuurlijst

- Avissar, G. (2017). Partnerships between special and mainstream schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(3), 149–156.
- Barr, H., Koppel, I., Reeves, S., Hammick, M., & Freeth, D. (2005). *Effective interprofessional education: Argument, assumption, and evidence*. Oxford: Blackwell. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12401>
- Bates, D., Maechler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1-48. <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>.
- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V., & Gausling, P. (2016). Multiprofessional Collaboration Between Teachers and Other Educational Staff at German All-day Schools as a Characteristic of Today's Professionalism. *IJREE*, 4(1), 29-51. <https://doi.org/10.3224/ijree.v4i1.24774>
- Bronstein, L. R. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*, 48, 297–306.
- Bruck, S., Webster, A. A., & Clark, T. (2022). Transition support for students on the autism spectrum: A multiple stakeholder perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(1), 3-17. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12509>
- 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-onderwijsbehoeften>
- Croydon, A., Remington, A., Kenny, L., & Pellicano, E. (2019). 'This is what we've always wanted': Perspectives on young autistic people's transition from special school to mainstream satellite classes. *Autism & Developmental Language Impairments*, 4, <https://doi.org/10.1177/2396941519886475>
- Cumming, T. M., & Strnadová, I. (2017). Transitioning Back to Mainstream Education: The Flexible Integration Model. *Australasian Journal of Special Education*, 41(1), 51-67. <https://doi.org/10.1017/jse.2016.15>
- 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 (Reds.), *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.
- Fluijt, D. (2018). Co-teaching. Interprofessionele samenwerking in het basisonderwijs. In V. de Waal (Red.), *Interprofessioneel werken en innoveren in team. Samenwerken in nieuwe praktijken* (pp. 303 – 317). Coutinho.
- Fluijt, D. (2022). Inclusiever onderwijs met co-teaching. 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. 141 – 162). Acco.
- Gabadinho, A., Ritschard, G., Müller, N. S., & Studer, M. (2011). Analyzing and Visualizing State Sequences in R with TraMineR. *Journal of Statistical Software*, 40(4), 1-37. <https://doi.org/10.18637/jss.v040.i04>.
- 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>
- Gheysen, T. (2023). Leerlingen met specifieke noden in het gewoon onderwijs: wat vertellen cijfers over het aantal gemotiveerde verslagen ons? *Caleidoscoop*, 3, 35-47.
- Hamilton, L., & Corbett-Whittier, C. (2012). *Using case study in education research*. Sage.
- Haynes-Brown, T.K. (2022). Using Theoretical Models in Mixed Methods Research: An example from an Explanatory Sequential Mixed Methods Study Exploring Teachers' Beliefs and Use of Technology. *Journal of Mixed Methods Research*, 17(3), 243-263. <https://doi.org/10.1177/15586898221094970>
- 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>
- Hornby, G., & Kidd, R. (2001). Transfer from special to mainstream – ten years later. *British Journal of Special Education*, 28(1), 10-17.
- Jimerson, S.R., Burns, M.K., & Van Der Heyden, A.M. (Eds.). (2015). *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support*. Springer.
- Keane, E., Aldrige, F.J., Costley, D., & Clark, T. (2012). Students with autism in regular classes: a long-term follow-up study of a satellite class transition model. *International Journal of Inclusive Education*, 16(10), 1001-1017. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2010.538865>
- Kidd, R., & Hornby, G. (1993). Transfer from Special to Mainstream. *British Journal of Special Education*, 20(1), 17-19.
- King-Sears, M. E., Janney, R., & Snell, M. E. (2015). *Collaborative teaming*. Paul H. Brookes.
- Laluvein, J. (2010). School Inclusion and the Community of Practice. *Educational Studies*, 14(1), 35-48.
- Maas, M., & van Heerde, R. (2020). *ReflectieScan Interprofessioneel Samen werken en Samen leren (RISS-2020)*. Scientific Center for Quality of Healthcare. Radboudumc.
- Martin, T., Dixon, R., Verenikina, I., & Costley, D. (2021). Transitioning primary school students with Autism Spectrum Disorder from a special education setting to a mainstream classroom: successes and difficulties, *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 640-655. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1568597>
- Mastropieri, M.A. & Scruggs, M.A. (2018). *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Differentiated Instruction* (6th ed). Merrill.
- Merriam, S. B. . (1997). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- 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
- Nowell, L.S., Norris, J. M., White, D.E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- 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>
- Ravitch, S., & Carl, N. M. (2016). *Qualitative Research: Bridging the Conceptual, Theoretical, and Methodological*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Reitsma, M. en Schipper, A. (2013). *De overstap van leerlingen van speciaal naar regulier onderwijs*. 's-Hertogenbosch, KPC Groep. www.speciaalgewoon.nl
- Petry, K., Ghesquière, P., Jansen, D., & Vanhelmont, L. (2013). *GON en ION anno 2012 (OBPWO 10.01)*. KU Leuven, KHLeuven.
- 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
- Ritschard, G., Studer, M., Bügin, R., Liao, T., Gabadinho, A., Fonta, P.-A., Müller, N.S., & Rousset, P. (2021). *Package TraMineRextras*. Comprehensive R Archive Network (CRAN)
- 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>
- RStudio Team. (2021). *RStudio: Integrated Development Environment for R [Version 2021.9.0.351]*. Boston, MA: RStudio, Inc.
- 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>
- Sleijster, S., Peeters, J., & Laurant, M. (2020). *Vragenlijst interprofessioneel samenwerken*. HAN University of Applied Sciences.
- Solone, Thornton, B. E., Chiappe, J. C., Perez, C., Rearick, M. K., & Falvey, M. A. (2020). Creating collaborative schools in the United States: A review of best practices. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(3), 283–292. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020358222>
- Stefanidis, A., & Strogilos, V. (2015). Union gives strength: mainstream and special education teachers' responsibilities in inclusive co-taught classrooms. *Educational Studies*, 41(4), 393-413. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2015.1018872>

- 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.
- Stutsky, B. J., & Spence Laschinger, H. K. (2014). Development and testing of a conceptual framework for interprofessional collaborative practice. *Health and Interprofessional Practice*, 2(2), 7.
- 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 Bavel, J. & Bastiaenssens, V. (2006). *De evolutie van de vruchtbaarheid in het Vlaamse Gewest tussen 2001 en 2005*. Interface Demography Working Paper, Vrije Universiteit Brussel. <http://www.vub.ac.be/SOCO/demo/intro.htm>
- Vandecandelaere, M., & Struyve, C. (2016). Juffrouw, ik ben (nog niet) klaar! Over het advies na de derde kleuterklas. *Caleidoscoop*, 28 (2), 1–6. VCLB-Service.
- 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 Zaalén, Y., Deckers, S. & Schuman, H. (2018). *Handboek interprofessioneel samenwerken in zorg en welzijn*. Coutinho.
- Venables, W. N., & Ripley, B. D. (2002). *Modern Applied Statistics with S. Fourth Edition*. Springer.

- 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.
- Warnes, G. R., Bolker, B., Lumley, T., & Johnson, R. C. (2022). *gmodels: Various R Programming Tools for Model Fitting*. R package version 2.18.1.1. <https://CRAN.R-project.org/package=gmodels>
- Warrens, M.J., de Boer, A.A., & Bijstra, J.O. (2023). Symbiose in het voortgezet speciaal onderwijs. Onderzoek naar vormgeving van symbiose, opbrengsten van, en ervaringen met symbiose. Rijksuniversiteit Groningen.
- 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.
- Wisdom, J., & Creswell, J. (2013). *Mixed methods: Integrating quantitative and qualitative data collection and analysis while studying patient-centered medical home models*. AHRQ publication No. 13 0028-EF. Agency for Healthcare Research and Quality.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research*. (3rd ed.). SAGE.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). SAGE.